

Université Lumière Lyon 2
ISPEF
Lyon – France



Faculté des Sciences Humaines
et sociales de Tunis
Tunis - Tunisie



L'ECOLE PRIMAIRE EN TUNISIE (1956-2014):
*L'influence des secteurs culturel, social, économique et
politique sur les représentations que les enseignants se font
de leurs élèves.*

Par Jamil ZGHAL

Thèse de doctorat en Sciences de l'Education

Spécialité Pédagogie

Sous la co-direction de :

Dr André ROBERT

Dr Khélil GUEZGUEZ

Présentée et soutenue publiquement le 13/12/2014

Devant un jury composé de :

- M. **GUEZGUEZ Khélil**, Professeur de l'enseignement supérieur, Faculté des sciences humaines et sociales de Tunis. Tunisie.
- M. **ROBERT André**, Professeur des universités, EA ECP, Education, Cultures, Politiques n° 4571, Université Louis Lumière Lyon 2, ENS-Lyon, UJM. France.
- M. **CARPENTIER Claude**, Professeur des universités, associé à l'EA ICT, Identités, Cultures, Territoires n° 337, université Denis Diderot, Paris 7. France.
- M. **ELLOUMI Ali**. Maître de conférences, HDR. Directeur du centre de documentation numérique, pédagogique et professionnelle à la faculté des lettres de Sfax. Tunisie.
- M. **MEMNI Chokri**. Maître de conférences. Institut Supérieur des Sciences Humaines de Tunis. Université de Tunis EL Manar. Tunisie.

2013-2014

Remerciements à :

Toute personne qui a investi de son temps et de sa pensée pour que ce travail soit une réalité, notamment:

Mes deux Directeurs de recherche (par ordre alphabétique) :

Dr André ROBERT de l'Université Lumière Lyon2(France) et
Dr Khélil Guezzuez de l'Université des Sciences Humaines et Sociales de
Tunis (Tunisie),

pour la patience devant mes multiples questions, mes remerciements les plus profonds et chaleureux pour leurs encouragements et leur grand soutien.

Madame Aïcha VESIN CHERIF

qui a assumé la correction de ce travail et n'a cessé de me donner conseils successifs et encouragements de jour en jour, merci très profondément.

Monsieur « **M** » (il a préféré l'anonymat) qui m'a soutenu sans cesse de toutes ses forces, de son sommeil, de son temps, de ses biens.

Merci très profondément pour tout ce qu'il a fait pour moi et dont il n'attendait jamais de récompense en retour.

La plus douce mère du monde, ma mère **HAYET** « Hayéti »

et à mon père **ABDELLATIF**,

sans eux deux je n'aurais pu atteindre ce niveau.

Je leur offre tout succès et toute réussite.

Mes deux jumeaux **Ahmed** et **Aymen**, le petit **Mohamed** et leur mère **Latifa** Grati pour leurs encouragements et soutiens permanents.

Les personnes uniques qui ont contribué à l'émergence de ce travail, soit par l'encouragement, soit par l'aide directe :

A **Sawssen** Ben Maaouya, **Lilia** Ayoub, **Amel** Ayoub et **Walid** Henteti.

Les Directeurs des écoles, les Enseignants, les Parents et les Elèves
pour leur grand soutien et pour l'opportunité qu'ils m'ont accordée
de pouvoir réaliser mes recherches sur le terrain.

Tous les **ami(e)s** et **collègues**
qui n'ont jamais cessé de m'encourager
et de me donner la force nécessaire pour avancer.

A toute personne qui m'a aidé de près ou de loin afin de réaliser ce travail.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	1
INTRODUCTION	3
PARTIE I : DÉFINITIONS, CONTEXTES ET INFLUENCES	11
Section 1 : Définition et contexte	11
1-1- Qu'est-ce qu'une représentation dans l'enseignement?.....	11
1-1-1- Définitions et catégorisations.....	11
1-1-2- La genèse de « la représentation collective »	13
1-1-3- Comment définir « la représentation sociale» ?.....	14
1-2- L'enfant, quelles définitions ?	19
1-2-1- L'Anthropologie de la famille	22
1-2-2- L'enfant et la famille.....	23
1-2-3- L'enfant-roi et l'enfant tyran	25
1-2-4- L'enfant selon les représentations des textes religieux musulmans.	31
1-2-5- L'enfant selon les religions Juive et Chrétienne.....	42
1-2-6- Statut juridique, officiel et social de l'enfant en Tunisie.....	48
1-2-7- La situation juridique et officielle de l'enfant au sein de la famille.	49
1-2-8- La société face à l'enfant.	51
1-2-9- De la Convention européenne sur l'exercice des Droits de l'enfant à la Convention internationale des Droits de l'enfant.	53
1-2-10-- Les droits de l'enfant en Tunisie : entre législation et réalité.....	59
1-3- Qu'est-ce qu'un élève ?	62
1-3-1- Relation Elève - Enseignant : Quelles perspectives ?.....	63
1-4- L'apprenant, quelle définition ?.....	66
1-4-1- Définition.	66
1-4-2- L'apprenant face à l'enseignant et au savoir : Quelles interactions ?.....	66
1-4-3- Le rôle de l'apprenant dans les théories d'apprentissage.	67
1-4-4- L'autonomie de l'apprenant.	69
1-4-5- Les caractéristiques de l'apprenant.....	70
1-4-6- Quelle définition pour la didactique ?.....	70
1-4-7- L'apprenant comme sujet didactique.....	72
1-5- L'implication : Quelles définitions ?	74
Section 2 : L'enseignant et la question des représentations :	76
2-1- L'enseignant : quelles représentations sociales, professionnelles et politiques ?	76
2-2- Les représentations de l'enseignant et ses pratiques pédagogiques: Une relation dialectique.	81
2-2-1- Interaction et socialisation au sein de la classe.....	81
2-2-2- Comment établir un bain efficace d'enseignement-apprentissage?	83
2-3- Les facteurs influant sur les représentations que se fait l'enseignant de son élève:.....	84

2-3-1- Les représentations de l'enseignant envers son métier.	87
2-3-2- La planification chez l'enseignant : Quelle importance ?	88
Section 3: L'influence de certains facteurs :	90
3-1- Les facteurs influant sur les représentations de l'enseignant envers son élève.	90
3-2- La culture générale et personnelle de l'enseignant.	93
3-3- La question de la formation des enseignants, initiale et continue :	95
3-4- Les différents niveaux des curriculums dans l'enseignement.	102
3-4-1- Le curriculum formel.	102
3-4-2- Le curriculum réel.	106
3-4-3- Le curriculum caché.	108
3-4-4- Les aspects matériels et circonstanciels.	111
3-4-5- La perception de l'enfant par l'enseignant.	114
3-4-6- Impact de la relation de l'école avec son environnement.	116
Section 4: Typologie des représentations enseignantes.	119
4-1- Représentations novices – Représentations expertes.	120
4-1-1- Relation entre ancienneté, expérience et expertise:.....	120
4-1-2- Représentations novices – Représentations expertes:	121
4-2- Représentations statutaires: La part du capital culturel.....	123
4-3- Représentations cognitives.....	124
4-4- Représentations comportementales.	126
4-5- Représentations évaluatives.	127
4-5-1- Evaluation formelle.	129
4-5-2- Evaluation informelle.	130
4-5-3- Les attentes: Concepts de la réussite et de l'échec scolaire.	130
4-6- Représentations culturelles.....	131
Section 5: L'impact des représentations enseignantes.	134
5-1- Impact sur les choix de l'enseignant.	134
5-1-1- Une méthodologie personnelle.....	134
5-1-2- Planification des cours.	136
5-1-3- Choix de pratiques pédagogiques:.....	139
5-2- Les choix relationnels: Interventions et comportements:.....	144
5-3- Impact sur l'élève.	146
Section 6 : Problématique et méthodologie.....	149
6.1. Conclusion de la première partie et problématique	149
6-1-1- Problématiser la recherche.	152
6.2. Quelle méthodologie pour la thèse ?.....	154
6-2-1- Les outils d'investigation :	156
PARTIE II : LE POIDS DE L'HISTOIRE	173
Section 7 : La Tunisie : Histoire, contexte politique, culturel et socio-économique : ..	173
7-1- Présentation générale et histoire en bref :	173

7-2- Régimes politiques : Spécificités et finalités	175
7-2-1- Bourguiba :	175
7-2-2- Zine El-Abidine Ben Ali, un général qui a mal commencé et mal fini :	178
La quasi-dictature :	179
7-2-3- La fin du régime et l'aube de la deuxième république	180
7-3- Les spécificités socioculturelles et anthropologiques.....	181
7-3-1- La société tunisienne : contexte historique et social.....	181
7-3-2- La société tunisienne est une société caractérisée par la différence : Tradition urbaine en Tunisie.....	183
7-3-3- Peut-on parler d'une seule identité tunisienne?	183
7-4- L'économie tunisienne : Portrait général et spécificités.....	187
7-4-1- Le tourisme :	189
7-4-2- Le financement de l'économie tunisienne.	191
7-5- Quelle histoire de l'éducation en Tunisie ?	191
7-5-1- Une histoire très profonde et respectueuse de l'enseignement en Tunisie	191
7-5-2- L'enseignement public à la fin de la période coloniale et au début de l'Indépendance.....	194
7-5-3- L'enseignement tunisien au lendemain de la décolonisation interne	195

SECTION 8 : Le paysage de l'enseignement tunisien contemporain : quelles

spécificités ?.....	196
8-1- Le paysage du système d'enseignement tunisien	199
8-2- Les Réformes: description et analyse	201
8-3- L'enseignement primaire en Tunisie : Un secteur caractérisé par les paradoxes et les changements permanents.	211
8-4- Quelle politique de l'enseignement en Tunisie ?.....	216

PARTIE III : ANALYSE DE DONNÉES, RÉSULTATS ET OUVERTURES ... 219

Section 9 : Les représentations des Inspecteurs, des enseignants et des parents

distinguent-elles convenablement entre les différents statuts de l'élève :	219
9-1- Représentations vis-à-vis de l'élève:	219
9-1-1- Du point de vue Quantitatif :	221
9-1-2- Du point de vue Qualitatif :	222
9-2- Représentations vis-à-vis de l'apprenant:	225
9-2- 1- Du point de vue quantitatif :	226
9-2- 2- Du point de vue qualitatif :	227
9-3- Représentations vis-à-vis de l'enfant:	230
9-3-1- Du point de vue quantitatif :	231
9-3- 2- Du point de vue qualitatif :	233
9- 4 - Quelle distinction entre les différents statuts de l'élève :	238
9-4-1- Du point de vue quantitatif :	238
9-4-2- Du point de vue qualitatif :	244
9-4-3- L'impact des représentations collectives :	251

Section 10 : L'héritage historique, la sphère politique et les caractéristiques socio-économiques et les représentations que se fait l'enseignant de son élève : Quelles influences ?.....	260
10-1- Les réformes et le niveau de distinction vis-à-vis des différents statuts de l'élève :.....	260
10-2- Les Réformes et le niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève : Perspective générale.....	264
10-2- L'impact du culturel : Quel niveau de correspondance ?.....	269
10 -2-1- Du point de vue quantitatif :.....	269
10-2-2- Du point de vue quantitatif :.....	271
L'influence des mass-médias et de la technologie de l'information et de la communication.....	292
L'impact du registre langagier : le code de communication.....	294
10-3- L'impact du socio-économique: Quel niveau de correspondance ?.....	296
10 -3-1- Du point de vue quantitatif :.....	296
10-3-2- Du point de vue qualitatif :.....	299
10-3-2- Le contexte économique :	306
10 -3-3- Quels impacts du contexte social sur les représentations que se font les enseignants:	309
10-4- L'impact du politique: Quel niveau de correspondance ?.....	311
10-4-1- Du point de vue quantitatif :.....	311
10-4-2- Du point de vue qualitatif :.....	314
Section 11 : Les représentations de l'enseignant et ses choix pédagogiques : Quels impacts ?.....	332
11-1- Les choix pédagogiques: Comportements et communications :.....	332
11-1-1- Représentations et Comportements communicationnels des enseignants :	332
11-1-2- Le Questionnaire:	337
11-2- Quels choix méthodologiques ?	343
11-3- Les choix des pratiques pédagogiques :	346
10-4- Les choix relationnels: Interventions et comportements:.....	350
11-4-1- Les choix comportementaux et communicationnels :.....	353
11-4-2- Les choix comportementaux des enseignants : l'exemple des déplacements en classe:.....	356
11-5- Les choix relationnels :	357
11-6- Les conséquences :.....	359
11-6-1- Sur la planification de ses cours :.....	360
11-6-2- Sur les différents choix pédagogiques de l'enseignant :	362
11-6-3- Quel impact sur l'élève-apprenant ?.....	362
11-6-4- Réactions face aux comportements imprévus de l'élève :	366
11-6-5- Un homme de décisions instantanées :.....	368
11-6-6- Un travail d'adaptation permanente :	369
Section 12 : Flexibilité et Implication : Une relation dialectique :	371

12-1- La flexibilité de l'enseignant :	372
12-2- L'implication de l'élève :	379
12-3- Flexibilité face à la planification ;	387
12-4- Face aux initiatives des élèves.	390
12- 5- Les enjeux de la flexibilité : Etude comparative entre deux activités pédagogiques distinctes :	391
12-5-1- Ouverture sur l'autre et surmonter les obstacles sociaux :	392
12-5-2- Accepter l'Autre et essayer de le comprendre	394
12-5-3- Représentations valorisante et Surestimation des capacités de l'élève :	395
12-5-4- Aider et encourager l'élève à faire mieux :.....	398
12-6- La flexibilité de l'enseignant : Quel impact sur l'implication des élèves ?.	401
CONCLUSION GENERALE.....	405
Résultats et Ouvertures	405
BIBLIOGRAPHIE :	411

LISTE DES ILLUSTRATIONS GRAPHIQUES

I.G. 1: Représentation vis-à-vis de l'élève (1)	220
I.G. 2: Représentation vis-à-vis de l'élève (2)	220
I.G. 3: Représentations vis-à-vis de l'élève : Perspective générale	220
I.G. 4: Représentations des enseignants vis-à-vis de l'apprenant (1)	225
I.G. 5: Représentations des enseignants vis-à-vis de l'apprenant (2)	226
I.G. 6: Représentations vis-à-vis de l'apprenant : Perspective générale	226
I.G. 7: Représentations des enseignants vis-à-vis de l'enfant (1)	230
I.G. 8: Représentations des enseignants vis-à-vis de l'enfant (2)	231
I.G. 9: Représentations vis-à-vis de l'enfant : Perspective générale	231
I.G. 10: Alternance de notions (Enfant – Elève- Apprenant)(1)	240
I.G. 11: Alternance de notions (Enfant – Elève- Apprenant) (2)	240
I.G. 12: Alternance de notions (Enfant – Elève- Apprenant): Perspective générale	241
I.G. 13: Niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève (1)	241
I.G. 14: Niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève (2)	242
I.G. 15 : Niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève : Perspective générale	242
I.G. 16: Niveau de distinction des différentes réformes vis-à-vis des différents statuts de l'élève (1)	261
I.G. 17: Niveau de distinction des différentes réformes vis-à-vis des différents statuts de l'élève (1)	261
I.G. 18: Niveau de distinctions des différentes Réformes entre les différents statuts de l'élève (1)	265
I.G. 19: Niveau de distinctions des différentes Réformes entre les différents statuts de l'élève (2)	265
I.G. 20: Niveau de distinctions des différentes Réformes entre les différents statuts de l'élève : Perspective générale.	265
I.G. 21: Correspondance culturelle (1)	269
I.G. 22: Correspondance culturelle (2)	270
I.G. 23: Correspondance culturelle : Perspective générale	270
I.G. 24: Les représentations vis-à-vis de la punition (1)	279

I.G. 25: Les représentations vis-à-vis de la punition (2)	280
I.G. 26: Les représentations vis-à-vis de la punition : Perspective générale	280
I.G. 27: Correspondance socio-économique (1)	297
I.G. 28: Correspondance socio-économique (2).....	297
I.G. 29: Correspondance socio-économique : Perspective générale.	297
I.G. 30: Correspondance politique (1).....	312
I.G. 31: Correspondance politique (2)	312
I.G. 32: Correspondance politique : Perspective générale	312
I.G. 33: Comportements communicationnels des enseignants (Grille d'observation) (1)	333
I.G. 34: Comportements communicationnels des enseignants (Grille d'observation) (2)	333
I.G. 35: Comportements communicationnels des enseignants (Questionnaire) (1)	337
I.G. 36: Comportements communicationnels des enseignants (Questionnaire) (2).....	338
I.G. 37: Flexibilité des enseignants (1)	372
I.G. 38: Flexibilité des enseignants (2)	372
I.G. 39: La flexibilité de l'enseignant (1)	373
I.G. 40: La flexibilité de l'enseignant (2)	374
I.G. 41: L'implication de l'élève (1) (Questionnaire)	380
I.G. 42: L'implication de l'élève (2) (Questionnaire)	380

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Temps scolaire prévu et effectué par semaine et par discipline.	107
Tableau 2 : Principaux indicateurs sociaux pour la Tunisie 1936-2002	182
Tableau 3: Principaux indicateurs économiques en Tunisie	189
Tableau 4: Représentations vis-à-vis de l'élève	219
Tableau 5: Représentations vis-à-vis de l'apprenant	225
Tableau 6: Représentations vis-à-vis de l'enfant.....	230
Tableau 7: L'alternance des concepts prononcés pas les interviewés (1)	238
Tableau 8: Alternance de concepts (2)	240
Tableau 9: Niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève	241
Tableau 10: Les Réformes et les représentations vis-à-vis des différents statuts de l'élève	260
Tableau 11: Alternance des différents concepts « élève », « apprenant », « enfant » et « jeune » dans les Réformes	260
Tableau 12: Les Réformes et le niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève	264
Tableau 13 : Représentations socioculturelles.	269
Tableau 14 : Correspondance politique.	279
Tableau 15: Représentations socio-économiques	296
Tableau 16: Représentations et Comportements communicationnels des enseignants (Questionnaire)	311
Tableau 17: La flexibilité des enseignants (Grille d'observation).	332
Tableau 18: La flexibilité des enseignants (Questionnaire).	337
Tableau 19 (La grille d'observation): L'implication de l'élève (Questionnaire).	372
Tableau 20 (Le questionnaire)	373
Tableau 21:	379

AVANT-PROPOS

Quand j'étais élève à l'école primaire, entre 1976 et 1982, et surtout durant les premières années de ma scolarité, je me représentais mon maître comme une personne exceptionnelle, infallible, n'ayant pas les caractéristiques des autres êtres humains, ses paroles étant indiscutables, même quand ces dernières étaient confrontées à celles de mes parents ou d'une autre personne, quelle que soit sa valeur pour moi, les siennes l'emportaient toujours. Je passais des nuits sans sommeil, me rappelant un mot d'encouragement ou de félicitation ou une mauvaise remarque que mon maître m'adressait ce jour-là. Mon objectif majeur était de le satisfaire coûte que coûte. Mes résultats étaient bons.

A cet âge, j'ai rêvé être un jour instituteur pour accorder aux nouvelles générations que j'aurais l'honneur d'éduquer plus de compréhension sur ce qu'elles ressentent en termes d'affection et de problèmes familiaux et financiers, mais aussi sur leur fonctionnement d'apprentissage pour s'approprier de mieux en mieux les enseignements. La question que je me suis longtemps posée était: «pourquoi mon maître ne voulait-il pas prendre la place de son élève pour savoir comment celui-ci il concevait les différentes pratiques qu'il choisissait dans une leçon donnée ?». Je n'ai pas oublié cette question au fil des années, même durant ma longue expérience dans l'enseignement primaire, à savoir, dix-neuf années comme enseignant: quinze en Tunisie dont deux ans comme directeur d'une école primaire (ZEP) et quatre en France, dans les écoles et les collèges comme enseignant ELCO (enseignement de langue et culture d'origine) et six ans jusqu'à maintenant comme inspecteur d'écoles primaires.

Au long de cette carrière, j'étais convaincu, je le suis toujours, que la «façon» dont l'enseignant se représente ses élèves et son métier est cruciale pour atteindre le but majeur de l'activité éducative à savoir devenir un ressortissant autonome qui peut surmonter les éventuels problèmes et obstacles confrontés avec une logique et des stratégies déterminées. Je considère toujours que l'enseignement, comme processus d'accompagnement et de formation infinie, ne se restreint jamais aux curriculums et aux locaux. Tant d'enfants et d'adolescents ont échoué leur scolarité et/ou ont quitté l'institution scolaire à cause d'un malentendu conscient et/ou inconscient de la part de

l'enseignant, autrement dit, si l'enseignant avait fait plus d'effort pour comprendre son élève, ce dernier aurait eu plus de chances pour continuer sa scolarité.

Un jour, un simple mot prononcé de la part de l'enseignant risque d'avoir un impact durable, positif ou négatif, dans la vie d'un élève; un simple mot peut orienter un élève vers une réussite constante dans sa vie, ou pour un autre le contraire. Peut-être ai-je tort, mais je sais que l'enseignant lance à tort et à travers des mots dont il n'a pas toujours conscience, mais qui touchent d'une façon directe son ou ses élèves. Conscients ou inconscients, ses propos sont construits par les représentations de l'enseignant envers ses élèves.

Le problème est fortement présent quand l'enseignant n'est pas de la même classe sociale que ses élèves. Si ce dernier ne se représente pas, comme il se doit, les différences sociales, économiques et culturelles, son action éducative se trouve évidemment devant un obstacle majeur, à savoir celui de l'inacceptation de la part de ses élèves, on dit alors que le courant ne passe pas entre eux. Les exemples qui démontrent ces situations que j'ai vécues personnellement dans ma carrière sont innombrables, mais je reste convaincu que la tâche de l'enseignant, surtout celui du primaire, est plus importante qu'une simple transmission de savoir et savoir-faire, plus qu'une réalisation d'objectifs déterminés par le curriculum officiel, c'est un accompagnement affectif, éducatif et formateur. On s'aperçoit, alors, que les représentations des enseignants envers leurs élèves sont loin d'être négligées pour comprendre la réalité de l'enseignement à savoir le curriculum réel.

Pour ces raisons, je veux profiter de mes recherches au niveau du doctorat pour approfondir avec objectivité ce problème dans une visée historico-politico-psychologico-sociale, afin de mettre des limites à ces jugements et aussi pour démontrer, si c'est le cas, l'importance des représentations que les enseignants ont envers leurs élèves en tant que tels et en tant qu'enfants et apprenants, dans leurs pratiques pédagogiques.

INTRODUCTION

La part que l'enseignant occupe dans le processus de l'apprentissage est non négligeable ; elle est importante parce que c'est lui qui contribue à développer les différentes compétences relatives à un partenariat réel de l'élève vis-à-vis de son rapport aux savoir, savoir-être et savoir-faire.

L'activité pédagogique se passe dans un univers très spécial qui est la classe, où se trouvent des tables et des chaises pour les apprenants, un tableau, un bureau et une chaise pour l'enseignant, des supports pédagogiques (appareils d'informatique, de projection, d'audiovisuel et autres). Sa forme architecturale varie d'une école à une autre, ainsi que la distribution de ses tables et équipements dont la disposition ne doit rien au hasard.

Les élèves sont habitués et appelés à regarder le tableau, le professeur est appelé à regarder ses élèves et à s'adresser à eux, dans un climat se basant sur le respect de l'Autre ainsi que des objets et sur la liberté de s'exprimer dans un cadre déterminé où se construit la tâche de l'enseignement. La « cohabitation » de ces personnes a lieu toute une année scolaire pendant le temps actif, c'est-à-dire le matin dès huit ou neuf heures jusqu'au soir à seize ou dix-sept heures. Du fait de ce « vivre ensemble » et avec les spécificités de l'Ecole, émerge forcément une relation entre ces personnes d'une part, et entre eux et les programmes scolaires enseignés d'autre part. Cette relation est unique pour chaque classe et différente de celle des autres classes, même au sein de la même école avec le même professeur et le même niveau. Elle est sensible à tout changement d'espace, c'est-à-dire si ce même groupe change de salle pour telle ou telle raison, ou en cas de la présence de tierces personnes telles que l'inspecteur, le conseiller pédagogique, le directeur ou autres et aussi en cas d'absence d'un membre du groupe d'élèves.

Cette relation est influencée, de manière claire et directe, par la personnalité du professeur et celle de chaque élève, ainsi que par leurs attitudes du jour (ont-ils bien dormi la nuit précédente? S'est-t-il passé un évènement quelconque concernant le professeur ou tel élève? Mais aussi influence d'un changement de climat, ou bien encore événements survenus en extérieur, au niveau local par exemple: accident dans la

rue où se trouve l'école, travaux dans ou à proximité de l'école ... ou événements plus éloignés tels qu'une catastrophe naturelle, une guerre, des élections...).

Comme tout rassemblement d'êtres vivants, cela paraît normal, mais ce qui fait l'exception dans cet univers de classe, c'est qu'il fonctionne sur une longue durée, avec le facteur d'obligation de présence pour le professeur, comme pour l'élève. On se pose alors la question de savoir si l'objectif de ce rassemblement sera atteint à la fin de cette période.

Dans l'activité d'apprentissage-enseignement on distingue trois éléments majeurs: le professeur, les élèves et les «savoir-être et savoir-faire ». Le professeur, dans la plupart des cas, est une personne munie de diplômes universitaires ayant suivi une formation spécialisée pour assumer cette responsabilité. Les élèves sont des enfants d'une certaine tranche d'âge, originaires du même quartier, à quelques exceptions près, ayant, dans la plupart des cas, un même niveau scolaire. En ce qui concerne le troisième élément, il s'agit des programmes scolaires déjà déterminés que professeur et élèves doivent respecter.

L'interaction entre ces trois éléments fait l'objet de ce que nous appelons l'activité ou la pratique pédagogique. L'accumulation et l'intersection des pratiques pédagogiques construisent le processus d'un enseignement dans un niveau donné, dans une classe donnée. On s'aperçoit que tout est immesurable et relatif dans l'activité pédagogique car les acteurs sont des êtres humains qui changent d'émotions, de point de vue, de représentations, de caractères en permanence. Bref, on peut définir la pédagogie comme la gestion de l'imprévu dans une situation imprévue.

Quant aux programmes, puisqu'ils se transmettent à travers ces personnages, leur totalité et leurs objectifs risquent d'être moins certains. La mise en place de multiples genres et manières d'évaluations, telle que l'évaluation critériée¹, limite, effectivement, les écarts éventuels entre le rendement de classes de même niveau, appartenant au même curriculum.

Un autre facteur très important influence les pratiques pédagogiques en particulier et le processus d'apprentissage-enseignement dans une classe donnée, c'est celui des représentations des élèves envers leurs enseignants et de l'enseignant envers

¹- L'évaluation critériée consiste à vérifier dans quelle mesure les objectifs assignés à une séquence d'apprentissage sont atteints. Les critères ou tâches que l'élève doit être capable de réaliser après la séquence d'instruction figuraient alors nécessairement dans les objectifs définis avant la séquence d'enseignement.

ses élèves. Pour les premières, elles tracent la partie apprentissage qui est l'objectif le plus important en classe puisque ce sont les élèves qui sont les maîtres de la construction de leurs savoirs, savoir-être et savoir-faire dans l'activité pédagogique et que ce sont leurs représentations envers leur professeur qui influencent la nature de leur implication. Pour les deuxièmes, elles influencent la façon avec laquelle le professeur assure l'orientation de la construction des « savoirs et savoir-faire ». Mais on ne peut, en aucun cas, dissimuler les deux modes, car l'on parle de construction qui nécessite l'association et le partenariat de tout partenaire (l'enseignant, l'élève-apprenant, ... etc).

L'activité pédagogique n'est qu'une vraie tentative intello-cognitive qui se construit à travers une complexe mise en œuvre des acquis déjà en place, avec l'introduction de nouvelles acquisitions, pour aller de la déstabilisation à la stabilisation, et qui va devenir elle-même une déstabilisation lors de l'acquisition d'une nouvelle connaissance. Autrement dit, malgré les multi-différences entre les deux parties et leur forme de représentations, les impacts des deux se réunissent en termes de faits et de pratiques, car leur influence, quelle que soit sa valeur, est importante dans le déroulement de l'action pédagogique; ainsi un apprenant qui s'approprie mal l'information, qui ne veut pas travailler avec un des camarades du groupe, de mauvaise humeur, perturbe l'avancement sa propre construction de la connaissance. Un autre qui trouve du plaisir dans une leçon pour telle raison et veut participer davantage pour expliquer à ses camarades un détail assez difficile, renvoie au professeur constamment l'obligation de prendre des décisions instantanées à l'égard de ce qu'il a déjà prévu pour cette séquence ; les pratiques enseignantes sont une réponse instantanée aux feed-back que les apprenants renvoient d'une manière consciente et/ou inconsciente à leur professeur via une complexité de canaux conversationnelles dont les regards ont une importante influence.

D'autres facteurs ont une influence, tels que l'espace, l'architecture de la classe, son volume, son état, ses équipements, la façon dont ils sont déjà distribués et aussi le temps dans lequel se déroule la séance (début ou fin de demi-journée, début ou fin de semaine, saison....). Nous constatons que tout facteur, visiblement attaché à l'activité pédagogique ou non, a un impact direct sur ces faits, facteurs dont la majorité n'est pas toujours prise en compte consciemment par les intervenants dans l'enseignement.

Nous ne pouvons ignorer la part du professeur dans le déroulement d'une activité pédagogique, puisque selon lui, c'est lui qui oriente une telle leçon. Grâce à lui,

cette dernière se prépare et se transforme en une matière enseignable, sa professionnalité guide l'ensemble de ses choix, « *ses représentations lui permettent de prendre les différentes décisions instantanées à l'égard des interactions effectuées* »² en classe.

Pouvons-nous nier l'influence de l'héritage socioculturel lié à l'enseignement, sachant que chaque pays possède sa propre histoire et ses spécificités culturelles qui le distinguent des autres pays, voire des plus proches. La Tunisie, comme la majorité d'autres pays, a une histoire très profonde dans ce domaine. Les archives nous renvoient vers plus de mille ans en arrière, durant lesquels l'institution scolaire a continué de se sculpter, inspirant de multiples cultures et gouvernements qui y ont régné.

L'enseignement institutionnel, en Tunisie, a connu, à travers son histoire, une évolution remarquable, une histoire qui a commencé depuis le début du dix-neuvième siècle. Cet enseignement était assuré par différents régimes, religieux et autres, autrement dit, étatiques et autochtones. Etatiques dans des locaux plus-au-moins compatibles et autochtones dans des locaux auxiliaires aux mosquées, on les appelle les Kuttabs. Les enseignants, que ce soit dans le premier régime, ou le second, n'étaient pas bien préparés pour exercer cette tâche.

Avant l'Indépendance du pays, en 1956, il n'existe pas de vraies réformes. Le colonisateur français a essayé d'en trouver une imitation de celles qui demeurent dans son pays natal comme nous allons le prouver ci-dessous. Dès 1958 on a connu trois grands changements réformateurs, le premier a eu lieu sous la présidence de Bourguiba, il a été signé le 04/11/1958, le deuxième en 1991 (le 19/07) et le troisième en 2002 (le 23/07) sous la présidence de Ben Ali. Ces réformes, qui seront l'objet d'une approche analytique dans ce travail, ont encadré juridiquement et administrativement l'univers de l'enseignement dans ce petit pays d'environ 162 milles kilomètres carrés au nord de l'Afrique.

On remarque que l'enseignement, dans ce pays, et dans cette période assez courte, telle que la période postcoloniale, a connu des progrès considérables quantitativement (des dizaines de milliers de personnes diplômées attendent de longues années avant d'être insérées dans le monde de l'emploi) et qualitativement (les intellectuels tunisiens sont partout dans le monde, particulièrement en Occident,

²- DELHAXHE. A, *Agir ses représentations*, Editions LABORD, Bruxelles. 1988. P49.

appartiennent même à des laboratoires de recherche et enseignent dans les grandes universités américaines et européennes).

L'enseignement, en Tunisie, s'exerce dans un climat non laïc. En effet, l'enseignement préscolaire peut s'effectuer dans les kuttabs qui se trouvent partout dans le pays et l'éducation religieuse est enseignée dès la première année (CP) jusqu'au secondaire, la société tunisienne s'inspirant de la culture arabo-musulmane et d'une histoire très profonde et significative tout au long de trois mille ans. Il faut signaler que le paysage de cette société est différent de celui de la France ou d'autres pays modernes en terme de technologie, mais il est influencé, jour après jour, par ces sociétés, grâce à son existence au sud de la Méditerranée, près de l'Europe, et subit de très près les énormes progrès dans l'univers de l'information tels que les paraboles et Internet qui ne cesse de se propager d'une façon incontournable.

Malgré cela, l'enseignement tunisien a réussi à s'inspirer de l'expérience occidentale, s'est approprié ses normes, les a même modifiées, selon ses objectifs civilisationnels et stratégiques. Pouvons-nous dire que l'école tunisienne est à l'abri des problèmes dont souffre l'école occidentale? Evidemment non, puisque dans le colis de l'importation économique-culturelle nous trouvons ce qui nous convient, tout comme ce qui ne nous convient pas, mais aussi, nous ne pouvons pas empêcher une société de se transformer parce que c'est son signe de vitalité.

Nous pouvons conclure que l'école tunisienne est en train de se transformer, ainsi que la nature des interactions se déroulant en classe, les représentations de chaque intervenant dans l'activité pédagogique et enfin les représentations de l'Ecole envers la société et de la société envers l'Ecole.

Nous allons nous intéresser, dans ce travail, aux représentations de l'enseignant tunisien envers son élève d'une part, en tant qu'enfant envers son statut juridique, (représentations de la société qui ont beaucoup changé durant les décennies précédentes), et d'autre part à ses représentations de l'élève à qui la culture tunisienne donne de plus en plus une importance majeure à la qualité de ce que son enfant acquiert, autrement dit, nous nous intéresserons à son «métier d'élève », tout cela dans une vision historico-épistémologique durant la période postcoloniale, notamment en 1958, de la naissance de la première Réforme jusqu'à nos jours.

Nous avons vu que le professeur n'est plus un agent d'Etat qui assure l'application des lois ou les demandes, au contraire, il est créateur dans sa tâche d'enseignement et, c'est pour cette raison que ses représentations envers son métier, le curriculum scolaire, et surtout envers ses élèves, sont aussi importantes. Ceci est particulièrement vrai, d'une part en ce qui concerne le déroulement de l'enseignement en tant que tel, et d'autre part pour ce qui est des résultats, dont nous avons vu l'importance dans la société tunisienne.

Autrement dit, les représentations du professeur d'école primaire tunisien envers ses élèves, son métier, son rôle socio-éducatif et politique, comme partenaire dans le processus de modernisation de son pays, tout en conservant ses spécificités culturelles, pèsent beaucoup dans les processus d'enseignement. Ce dernier se compose de séances, leçons et pratiques pédagogiques qui présentent les cellules originaires de tout acte d'enseignement ou d'éducation. Pour tout cela, nous avons choisi d'approfondir ce petit angle du monde des pratiques de l'enseignement qui est plus vaste que nous le pensons spontanément. Nous proposons le sujet suivant pour nos recherches de thèse:

L'école primaire en Tunisie (1956-2014): l'influence de l'histoire, des secteurs culturel, social et économique et de la sphère politique sur les représentations que se font les enseignants de l'élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant, et en conséquence sur les pratiques enseignantes.

Pour cette raison, nous avons choisi, dans ces travaux de recherche, d'approfondir la réflexion sur cette partie, celle des représentations de l'enseignant envers ses élèves; ce qui ne veut pas dire, pour autant, que les autres facteurs sont moins importants, particulièrement celui des représentations des élèves envers leur professeur.

Le triangle éducatif présenté par J. Houssaye présente l'élève comme un des trois facteurs nécessaires pour une action éducative, faute de quoi cette action n'a plus de sens, si on se réfère à la philosophie moderne de l'éducation ainsi que la troisième réforme de l'enseignement tunisien qui place l'élève au centre de l'action apprentissage-enseignement. Le professeur doit être conscient de sa valeur pour, d'une part, effectuer un enseignement efficace et constructif, et, d'autre part, pour atteindre les objectifs

sociopolitiques de son enseignement qui sont déjà inscrits dans le curriculum éducatif en vigueur. Nous posons la problématique principale de départ suivante:

Jusqu'à quel point les facteurs historiques, politiques, socio-économiques et culturels influencent-ils les représentations que les enseignants tunisiens du primaire se font de leurs élèves en tant que tels, en tant qu'enfants et en tant qu'apprenants ? Comment ces représentations influencent-elles leurs choix pédagogiques en termes comportementaux et relationnels ?

PARTIE I : DÉFINITIONS, CONTEXTES ET INFLUENCES

Section 1 : Définition et contexte

1-1- Qu'est-ce qu'une représentation dans l'enseignement?

1-1-1- Définitions et catégorisations.

Les représentations orientent, consciemment ou/ et inconsciemment, notre quotidien, nos différents choix (petits ou grands). Nos différentes interactions avec le monde extérieur (personnes, objets, événements, images, publicités, ...) sont guidées par notre représentation de la vie, c'est-à-dire notre propre représentation globale de notre propre existence et les sous représentations des situations et des événements ou des circonstances auxquelles nous sommes confrontés dans notre quotidien, à chaque instant. La vie qui se traduit devant nos yeux en images instables, les interactions de différents types entre personnes, entre personnes et objets, toutes ces composantes donnent à nos représentations la matière première pour qu'elles produisent les différents choix et orientations dans notre quotidien, avec ce que l'on appelle le capital culturel. Les représentations d'une personne ne sont ni stables ni définitives, elles sont dans un constant mouvement cyclique avec l'extérieur, les unes influençant l'autre.

Tout commence dès le premier contact avec un objet, une personne, une culture; nous découvrons que nous possédons une première idée sur cet objet, cette personne ou cette culture, même si nous le contactons pour la première fois, nos premières impressions qui se conjuguent avec notre capital culturel, les circonstances de cette rencontre, produisent une représentation première qui, malheureusement, sera référentielle et sa modification ne sera pas toujours aisée. S. Moscovici (1961), J. B Grize (1984) définissent la représentation comme «*un processus et un produit* »³. En tant que produit, la représentation est un système cognitif ayant une logique et un langage spécifiques portant sur les valeurs et les concepts. Elle constitue un système de valeurs, de notions et de pratiques et organise des éléments cognitifs en les changeant affectivement. En tant que processus, la représentation élabore une théorie interne

³- TVRSKY. A et KAHNEMAN. G (1974) *Judgment under uncertainty: Heuristic and biases*. Science, 185 (4157), 1124-1131, Cité par, TOCHON François. V, *L'enseignant Expert*. Nathan-pédagogie, 1993, P 40.

permettant à l'individu de s'orienter dans l'environnement, puis de communiquer. Le «Système de catégorisation du réel suggérant des modèles de comportement, la représentation varierait selon les groupes sociaux. Elle constituerait la réalité même du rapport social dont elle exprimerait l'organisation des valeurs». En ce sens, elle serait le résultat d'une interaction collective et pourrait prendre les dimensions d'une opinion, d'une attitude ou d'un stéréotype nous disent A. Tversky et G. Kahneman (1974). En effet, la représentation qui se construit en nous, dans un processus de familiarisation avec le monde auquel nous appartenons et qui projette ses caractéristiques et ses spécificités, dès les premiers jours de notre existence, d'une manière arbitraire et implicite, nous donne le résultat de cette modélisation du monde extérieur afin de produire notre propre caractère, nos choix et notre processus d'interaction, même avec soi-même. Dans ce sens, la représentation est un facteur influent réciproquement majeur entre nous-mêmes et l'autre. Denise Jodelet va plus loin en considérant que nos représentations de nous-mêmes orientent nos représentations envers les autres personnes. Elle posait la question : « *Comment la perception et la représentation que nous avons de nous-mêmes sont-elles reliées à l'interaction avec les autres? Autrement dit comment construisons-nous notre représentation des autres personnes* »⁴.

Nous n'allons pas trop approfondir cette question mais retenons que l'individu appréhende le monde à travers les représentations qu'il en a personnellement et celles qu'il en a de l'extérieur. Autrement dit, et cela est crucial dans notre réflexion au sein de cette recherche, les représentations de l'individu, soit de par lui-même soit venant d'autrui, comme nous l'avons montré ci-dessus, guident ses visions des choses, orientent ses choix mineurs et majeurs et gèrent les différentes situations qu'il vit.

F.V Tochon (1993) disait: « *La représentation est alors davantage conçue comme une modélisation adaptative que comme le rappel de schémas, cadres ou scripts cristallisés par l'expérience antérieure. Les règles cognitives et les algorithmes de production peuvent encore avoir un rôle de la représentation, mais c'est leur réagencement et leur compétition fonctionnelle qui permettent l'adéquation au contexte* »⁵. Il considère l'expérience antérieure comme facteur déclencheur pour construire et reconstruire les représentations personnelles, c'est-à-dire que les représentations ne sont ni définitivement construites ni inchangeables, elles sont dans un

⁴ JODELET Denise, *Psychologie sociale des relations à autrui*, Sous la direction de MOSCOVICI Serge, Paris : Nathan, 2000. P18.

⁵ TOCHON François. V, *L'enseignant Expert*. Nathan-pédagogie, 1993, P 43.

mouvement de stabilisation infinie: c'est un processus de construction cognitif et mental qui se déroule dans l'inconscient à travers l'implicite et l'explicite et l'intériorisation consciente et/ou inconsciente des différentes interactions avec tout ce à quoi nous sommes confrontés au quotidien.

La représentation, alors, n'est qu'un motivant unique et initial de notre croisement avec nous-mêmes (les idées que nous nous approprions par la culture à laquelle nous appartenons, notre propre caractère personnel, nos caractéristiques physiques et comportementales) et avec tout ce qui nous entoure et ce à quoi nous sommes confrontés en permanence. Tochon. F. V (1993) l'expliquait autrement en disant: « *Dans la psychologie du traitement de l'information, les représentations sont des réseaux sémantiques dont les nœuds et les règles sont inter reliés. Leur principe de fonctionnement peut varier* ». ⁶

En ce sens, les représentations de l'enseignant envers, d'une part, son métier d'enseignement en tant que tel, et d'autre part, envers l'élève en tant qu'enfant, élève et apprenant, sont le produit d'une conjugaison complexe de plusieurs facteurs influents dont il n'est pas toujours conscient. Les pratiques pédagogiques qu'il effectue et les choix comportementaux et communicationnels qu'il fait sont le produit final de cette conjugaison. Nous entendons par « pratique pédagogique » toute action, intervention, décision qui se déroule dans une classe.

Afin de détecter ces facteurs influents et de dévoiler les éventuels sens qu'ils donnent aux représentations de l'enseignant, nous allons tenter de faire émerger tout élément qui pourrait être présent dans les différentes étapes de l'action éducative. Mais auparavant, laissons-nous interpellé par le social, le professionnel et le politique pour savoir quelles représentations ils ont sur l'enseignement.

1-1-2- La genèse de « la représentation collective » 7

Les représentations personnelles sont évolutives, elles changent souvent et ne se stabilisent que pour une durée déterminée dans le temps. La représentation individuelle, de par sa souplesse, « *prépare la personne à structurer et intégrer les représentations*

⁶ TOCHON . F. V, *L'enseignant expert*, Edition NATHAN pédagogie–1993. P 42

⁷ Jean-Bruno BERNARD - *L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré* - 2007 - lyon2 - Site :

http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/notice.xsp?id=lyon2.2007.bernard_jb|TH.3&qid=sdx_pcd-q&base=documents&id_doc=lyon2.2007.bernard_jb&num=&query=&isid=lyon2.2007.bernard_jb|TH.3 consulté le 20/02/2009.

sociales communes à un groupe lors d'interactions »⁸. Serge Moscovici considère que les représentations individuelles se « modélisent » et passent à un savoir partagé, social. Elles deviennent des représentations collectives propres à un groupe, notamment à un groupe professionnel.

On considère le caractère collectif et social d'une représentation à partir du moment où elle est produite dans un groupe et « *de par son extension dans une collectivité* »⁹. Pour Serge Moscovici, la structuration d'une représentation dans le domaine social correspond à un besoin et à une demande de la société. Il est nécessaire, à un moment donné de l'évolution d'un groupe, de la société, que le réel subisse une modification. Dictant les conduites, la représentation sociale prend corps.

Enfin, on peut dire que la psychologie sociale distingue la représentation collective de toute autre représentation. Comme elle est générée et activée lors d'interactions, elle fonctionne et évolue lors de ces mêmes interactions, on la qualifie maintenant de « *représentation sociale* ». Elle est l'aboutissement d'une culture de groupe.

1-1-3- Comment définir « la représentation sociale » ?

Nous entendons les représentations sociales en tant que « *corpus organisé de connaissances et [...] d'activités psychiques qui permettent [...] aux individus de faire intelligible la réalité physique et sociale* », selon la formulation de Moscovici (2004)¹⁰.

L'approche structurale définit une représentation sociale en tant qu'« *ensemble organisé de cognitions partagées par les membres d'une population homogène* »¹¹ (Flament, 1994). Selon cette perspective structurale, une représentation sociale est constituée d'*éléments* et de *relations* entre ceux-ci. Opérationnellement, chaque *élément* d'une représentation peut être indexé par des mots ou des syntagmes produits par les individus.

C'est avec Emile Durkheim¹² que le concept de représentations sociales va trouver sa genèse. Ses recherches, menées à la fin du 19^{ième} siècle, portent sur le passage

⁸- ABRIC J.-Claude. *Les représentations sociales : aspects théoriques*. ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1997. P42.

⁹- MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image et son public* (2^e éd.), 1976, Paris, PUF, P 305.

¹⁰- MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image et son public* (3^e éd.), 2004. Paris, PUF, P 512.

¹¹- FLAMENT Claude, *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales*, ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, 1994. Paris, PUF, P 37.

¹²- DURKHEIM Emile « *Représentations individuelles et représentations collectives* », *Revue de métaphysique et de morale*, tome VI. 1898

des représentations individuelles aux représentations collectives. Serge Moscovici¹³ a introduit le courant de la psychologie sociale et, dans son sillage celui des représentations sociales au début des années soixante, Denise Jodelet¹⁴ conceptualise cette nouvelle théorie. Depuis, du fait que les représentations sociales occupent une place essentielle, dans la psychologie sociale, deux orientations complémentaires apparaissent, celle de l'analyse du fonctionnement des représentations sociales et celle de leur analyse structurale. On cite, dans ce second courant, les travaux de Jean-Claude Abric, Claude Flament, Christian Guimelli, Michel-Louis Rouquette, Pascal Moliner, Alain Degenne et Pierre Verges.

Pour Emile Durkheim, le sujet exprime difficilement ses représentations car elles restent mal définies, il ne ressent que de vagues impressions. Toute personne se représente un objet, mais ces « représentations » sont, la plupart de temps, brefs et ne correspondent souvent que de façon très lointaine au réel. C'est la relation que la personne entretient avec l'objet de représentation, l'usage qu'il en fait, qui en conditionnent la définition. L'expérience collective joue un rôle important dans la production d'images qui deviennent fédératives : pour se faire comprendre, on se base sur l'expérience des autres. On se construit ainsi une « culture sociale » et des références.

Tournons-nous vers les chercheurs en psychologie sociale, afin de relever, dans leurs différentes définitions, les points communs.

Pour Emile Durkheim¹⁵, comme nous l'avons déjà avancé, le sujet exprime difficilement ses représentations car elles restent mal définies, il ne ressent que de vagues impressions et pour Claude Flament, « *une représentation sociale est un ensemble organisé de cognitions relatives à un objet, partagées par les membres d'une population homogène par rapport à cet objet* »¹⁶. Denise Jodelet affirme que le concept de représentation sociale désigne « *une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués* »¹⁷. Plus largement, il désigne une forme de pensée

¹³- MOSCOVICI Serge. *La psychanalyse, son image et son public* (3° éd.), 2004. Paris, PUF, 512 p.

¹⁴- JODELET Denise. (dir.). *Les représentations sociales* (5° éd.), 1997. Paris, PUF. P 447.

¹⁵- DURKHEIM E, *Représentations individuelles et représentations collectives*, *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF, 1967. PP 1-38.

¹⁶- FLAMENT Claude, *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales*, ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, 1994. Paris, PUF, P 37.

¹⁷- JODELET Denise. *Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie*. MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale* (7° éd. mise à jour), Paris, PUF, 1998. P363.

sociale. [...] Elles apparaissent comme des réalités préformées, des cadres d'interprétation du réel, de repérage pour l'action, des systèmes d'accueil des réalités nouvelles¹⁸. « *Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique* »¹⁹. Autrement-dit, « *c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité comme à un ensemble social* »²⁰. Elles sont des images qui condensent un ensemble de signification, systèmes de références qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu ; catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons affaire. Bref, c'est « *une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale* »²¹. Pour Jean-Claude Abric, elles sont « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* »²².

Les représentations fonctionnent comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elles vont déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. Les représentations sont un guide pour l'action, elles orientent les actions et les relations sociales. Elles présentent un système de pré-décodage de la réalité car « *elles déterminent un ensemble d'anticipations et d'attentes* »²³. Serge Moscovici annonce qu'elles sont « *envisagées comme un ensemble ordonné d'assertions évaluatives portant sur des points spécifiques, la représentation sociale constitue un univers d'opinions. L'attitude est une des dimensions de cet univers, les deux autres étant l'information et le champ de représentation. L'information - dimension et concept - a trait à l'organisation des*

¹⁸- JODELET Denise. *Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie*. MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale* (7^e éd. mise à jour), Paris, PUF, 1998. PP 361-382.

¹⁹- JODELET Denise. *Représentations sociales, un domaine en expansion*. (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris. PUF. 1998. PP 47-78.

²⁰- JODELET Denise. *Représentations sociales, un domaine en expansion*. (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris. PUF. 1998. PP 47-78.

²¹- JODELET Denise, *Représentations sociales, un domaine en expansion*, (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris. PUF. 1998. PP 361-382.

²²- ABRIC J.-Claude. *Les représentations sociales : aspects théoriques*. ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF. 1997. PP 59-82.

²³- ABRIC J.-Claude. *Les représentations sociales : aspects théoriques*. ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF. 1997. PP 11-36.

connaissances que possède un groupe au sujet d'un objet »²⁴. Également, par représentations sociales nous désignons un ensemble de concepts, d'énoncés et d'explications qui proviennent de la vie quotidienne. Elles sont l'équivalent, dans notre société, des mythes et des systèmes de croyance des sociétés traditionnelles ; on pourrait même les considérer comme « *la version contemporaine du sens commun* »²⁵.

D'après Pierre Verges, « *elles sont une première appropriation, une production idéologique associée à la pratique. [...] Ce travail est constitué d'une gestion de formes de pensée, d'interprétations, remontant à des époques antérieures, étagées par le long terme de l'histoire et actualisées par la culture et la mémoire collective de chaque groupe social* »²⁶. Pour P. RATEAU (1995), elles correspondent à « *une forme de connaissance permettant à un individu ou à un groupe de donner un sens à ses conduites, de comprendre la réalité à partir de son propre système de référence et de s'y adapter* »²⁷. Enfin, terminons par Bernard Schiele et Louise Boucher, qui estiment que « *les représentations sont élaborées, à la fois collectivement et individuellement par les acteurs sociaux. Ils nomment, appréhendent et transforment leur environnement, en partie grâce à ce cadre d'accueil. Véritable modalité de connaissance, il permet d'attribuer un sens aux êtres et aux choses de manière scientifique* »²⁸. Dans ce sens, le concept de « représentations » désigne « *l'organisation personnelle du savoir d'un individu tendant à l'élaboration d'un système explicatif et opératoire mettant en jeu des catégories et des relations particulières pour structurer son expérience personnelle* »²⁹.

Les représentations sociales correspondent à la construction d'une forme de pensée à partir d'un objet de représentation. Cette activité cognitive est sociale trouve sa forme, se construit, évolue et est activée lors d'interactions face à un stimulus social. Le sujet, à partir des codes, des modèles, des croyances et des valeurs de son groupe social, donne du sens à son expérience du monde. Les représentations sociales permettent, selon le groupe qui les utilise, d'interpréter la réalité et d'y adapter un comportement. Cette forme de connaissance est partagée par les membres d'un groupe mais, par sa

²⁴ MOSCOVICI Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. (2^eéd.), Paris, PUF. 1976. P 284.

²⁵ MOSCOVICI, Serge. in FORGAS Joseph. P, *Perspectives on every day understanding*, Londres, Academic Press. (éd.) 1981. pp 181-182.

²⁶ VERGES, P, *Représentations sociales de l'économie : Une forme de connaissance*, JODELET Denise. (dir.), *Les représentations sociales* (5^e éd.), Paris, PUF. 1997. pp 407- 428.

²⁷ RATEAU, Patrick, *Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe*, « *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale* », 26, 1995, pp 29-52.

²⁸ [L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré — L'influence des représentations sociales des maîtres généralistes et des maîtres E](#) Consulté le 11/02/2014.

²⁹ JODELET Denise. *Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie*. MOSCOVICI Serge. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF. 1984. PP 361-382.

structure, permet des prises de position individuelles. Ainsi, le contenu et l'organisation de la représentation sociale ont la même importance, elle est un ensemble organisé et cohérent. Elle est constituée de deux types d'éléments ayant chacun leur importance : le noyau central et les éléments périphériques.

Les représentations permettent d'évaluer le monde, d'en organiser ses différents caractères et autorisent un positionnement, la réalité peut se lire et prendre forme. Pour le sujet qui active des représentations sociales de son groupe, elles constituent un savoir commun et favorisent le développement identitaire de la personne et du groupe.

Pascal MOLINER considère que les représentations sociales fonctionnent comme des « *grilles de lecture du monde* »³⁰. La personne dispose d'un certain nombre de grilles qui lui permettent de comprendre et de prendre position dans une situation déterminée.

Les représentations qu'on se fait de l'enfant varient d'un groupe de personnes à un autre, d'une société à une autre. Toute société incarne d'une façon inconsciente et/ou consciente une image de l'enfant. Via cette image, tout membre de cette société choisit, dans un cadre déterminé, ses comportements et les modalités de sa cohabitation avec elle. A l'école, les représentations sociales concernant l'enfant guident implicitement et explicitement l'ensemble de choix comportementaux, administratifs et pédagogiques de l'équipe administrative et pédagogique. Autrement dit, l'élève, dès qu'il passe la porte et jusqu'à sa sortie de l'école, se trouve devant un paradigme bien défini de comportements, de décisions et de réactions qui sont dépendants de la façon dont la société le représente. Donnons deux exemples de deux situations distinctes dans lesquelles l'élève est confronté directement aux représentations sociales de la société envers lui. Les deux exemples se déroulent dans la cour de l'école, le matin, juste après la sonnerie du commencement des cours, devant de grands désordres et bruits intenses.

Dans la première situation, le directeur ou un autre enseignant rappelle les élèves à l'ordre et qu'il est l'heure de se rendre devant les classes et de se mettre en rang. On entend ce directeur et les enseignants dire : « *Allez les enfants, c'est l'heure d'entrer en classe. Dépêchez-vous et ne perdez pas de temps, la leçon va bientôt commencer* ».

³⁰- MOLINER Pascal, *Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales*, « *Bulletin de psychologie* », 387. 1989. PP 759-762.

Dans la deuxième situation, et devant ce grand désordre dans la cour, le directeur donne ses ordres en criant de se rendre vite devant les classes et que tout élève retardataire va être fermement puni. Il rappelle à tous les élèves que ses instructions sont passées auprès des enseignants de ne jamais accepter les retardataires. Des mesures sévères seront adoptées contre toute déviation.

Les deux directeurs n'appartiennent pas forcément à une même société. Les représentations que portent les deux directeurs envers les élèves en tant que tels et en tant qu'enfants ont fait la différence entre leurs comportements distincts. Le premier directeur respecte ses élèves. Il respecte aussi leur besoin de jeu et de défoulement. Il les invite à être respectueux des attentes de l'administration et coopératifs avec elle et les enseignants. L'heure d'entrer en classe doit être fermement respectée par tous les élèves, les enseignants et toute l'équipe pédagogique ainsi que l'administration. Manifester ses droits c'est aussi accomplir ses devoirs.

Le deuxième directeur s'est positionné comme tuteur et responsable, responsable qui a le plein droit de dicter ses ordres. Les élèves doivent, selon-lui, se conformer à ses ordres sans en savoir les origines et les conséquences. Chez le premier directeur et la première société, l'enfant est représenté comme petit homme et autonome. Dans la deuxième société et avec le deuxième directeur, l'enfant est vu en petit d'homme et en état de soumission. Les représentations sociales ont guidé avec succès les comportements des deux directeurs. Les exemples sont ainsi multiples.

1-2- L'enfant, quelles définitions ?

En français, le mot enfant vient du mot latin « Infans », signifiant « *celui qui ne parle pas* »³¹; il reflète la conception de l'Antiquité selon laquelle les parents avaient fréquemment le droit de vie et de mort sur leurs enfants. On définit l'enfant également, comme « *Individu de l'espèce humaine qui est dans l'âge de l'enfance* »³² et aussi « *Une personne entre la naissance et la puberté* »³³. Les concepts d'enfance et les valeurs y étant afférentes ont beaucoup évolué de l'Antiquité à nos jours, selon les civilisations, les classes sociales et les contextes et la personnalité des parents.

³¹- <http://www.thefreedictionary.com/Child> Consulté le 01/02/2011.

³²- <http://www.thefreedictionary.com/Child> Consulté le 01/02/2011.

³³- <http://www.thefreedictionary.com/Child> Consulté le 01/02/2011.

Notons que le mot « infant » a été réintroduit par Jacques Lacan pour désigner «*l'enfance d'avant la parole* »³⁴; les deux notions existent donc maintenant bien distinctement.

Pour la loi, une personne qui n'est pas adulte est appelée « mineur ». Dans beaucoup de pays, cette limite est fixée à 18 ans. En France, en Tunisie et dans beaucoup d'autre pays, la loi offre une protection accrue pour les mineurs. Il existe, dans la majorité de ces pays, un « Juge des enfants ». La pédiatrie est la branche de la médecine s'occupant de la santé des enfants.

La psychologie de l'enfant s'attache à comprendre l'évolution et les modes d'expression des diverses composantes de la vie intellectuelle, affective et sociale de l'enfant. Par l'observation et la méthode expérimentale, elle cherche à déterminer dans quelle mesure les variables environnementales (comme les attitudes des parents) et biologiques (comme les structures cérébrales et la maturation physiologique) se combinent pour influencer le comportement. L'une des principales interrogations au cœur de la recherche porte sur les interrelations entre les différentes modifications comportementales et intellectuelles.

Dans les années 1920, le psychologue américain Arnold Gesell³⁵ crée à l'université Yale, un institut de recherche entièrement consacré à l'étude des enfants. Il développe une nouvelle technique d'analyse de comportement des enfants en étudiant des films image par image. Gesell fait également un large usage de la méthode d'étude transversale, qui consiste à observer les mêmes enfants à différents âges. A la suite des travaux de John B. Watson, dans les années 1920, les behavioristes insistent sur la notion d'environnement. Selon leur hypothèse, l'esprit d'un nouveau-né est une feuille vierge, et tous les comportements sont déterminés par des stimulations issues de l'environnement, qui sont à l'origine des différences entre les enfants de la même époque, d'autres chercheurs insistent sur le rôle de l'environnement social, mais sans négliger l'importance des facteurs biologiques et mentaux. Pour Henri Wallon³⁶, le milieu social influence le développement de l'enfant, et lui permet de dépasser son immaturité biologique grâce aux échanges avec l'entourage. QUENTEL Jean Claude

³⁴- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Infant> Consulté le 02/08/2012.

³⁵- Encarta 2012.

³⁶- Encarta définition 2012.

(1997)³⁷, ont montré dans leur étude que la vie de l'être humain au sein d'un groupe est une condition pour assurer une facile intégration dans le quotidien d'une façon opérationnelle, une intégration constante des éléments culturels et civilisationnels dans sa personnalité. C'est pourquoi la personne trouve les codes avec lesquels elle fait les interactions nécessaires avec les autres individus de sa communauté.

Ce processus vise la transformation de l'enfant d'un être immature à un être autonome, autrement dit, « *d'un être biologique à un être social* ». Le psychologue russe Lev Vygotski³⁸ considère que l'enfant évolue en s'appropriant le langage, dont le sens est fixé et apporté par le milieu social. D'autres recherches, plus récentes, confirment que l'environnement social et culturel est indispensable à l'évolution et à l'autonomie de l'enfant. Erikson a affirmé qu'on ne peut pas parler de la personnalité de l'enfant, parce que cette dernière est en développement durant la vie de l'individu, elle est tissée à la faveur des crises auxquelles il est confronté au long de sa vie. L'enfant, selon lui, vit une période d'imitation, il est influencé par l'Autre, notamment par l'adulte, on ne peut pas parler d'une personnalité enfantine. En effet, A. Abdennebi (1993), considère que « *l'enfant est une abstraction, il n'y a, en réalité, que des enfants* »³⁹.

Le développement d'un enfant ne se fait pas de façon linéaire et isolée, mais d'une façon globale et harmonieuse, chaque étape, chaque domaine est important afin de forger la personnalité de l'enfant, mais ce n'est pas moins vrai que certaines phases et certains domaines jouent un rôle plus prépondérant que d'autres.

La perspective Piagétienne est constructiviste en ce sens qu'elle cherche à expliquer les fonctions cognitives d'une complexité croissante par leur mode de formation successif chez l'enfant. En effet, chaque stade du devenir intellectuel est à la fois nouveau par rapport au stade précédent et déterminé par ce dernier.

Piaget à une vision dynamique de la connaissance qui est liée à l'interaction du sujet avec son environnement. La connaissance ne se résume pas à une simple copie du réel car elle est indissociable de l'interaction du sujet avec son milieu. Toute connaissance d'un objet (ou d'un concept) implique l'incorporation de celui-ci à des

³⁷- QUENTEL, Jean Claude, L'action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant, « *Revue scientifique* », volume 30, n°30-1, 1997, PP 91- 103.

³⁸. 1896-1934

³⁹- ABDENNEBI Azzouz. *Pour Un Système Educatif Efficient*. Edition Cérès- Tunis 1993. P53.

schèmes d'action (ensuite représentatifs) puisqu'il n'a de signification pour le sujet qu'en fonction de l'action qu'il exerce sur lui.

Dans leurs recherches, Piaget et ses collaborateurs, interrogeaient des enfants de tranches d'âges successives et dégageaient ce qu'il y avait de commun aux réponses d'un niveau donné et, confrontant les niveaux successifs selon la méthode transversale, ils retraçaient le développement de la connaissance. Les stades et les périodes du développement constituent des découpages dans l'évolution "phylogénétique" de la connaissance; leur détermination s'effectue en relation avec la formation progressive et l'achèvement des structures cognitives. Ces structures constituent des paliers d'équilibre correspondant à des modes d'adaptation (de plus en plus complexes) du sujet à son environnement. Ainsi, les deux aspects de continuité et de discontinuité dans le développement génétique s'illustrent dans la succession des stades développementaux de l'enfant.

1-2-1- L'Anthropologie de la famille

On définit la famille selon une multiplicité d'approches. Suivant l'approche anthropologique, c'est un ensemble des générations successives descendant des mêmes ancêtres et aussi c'est un ensemble des personnes unies par un lien de parenté ou d'alliance. Et suivant l'approche biologique, c'est une division systématique de l'ordre ou du sous-ordre, dans laquelle on rassemble les genres animaux ou végétaux ayant de nombreux caractères communs.

Le développement des études historiques sur la famille a mis en évidence que la famille est une institution changeante, un ensemble de processus. Chaque époque connaît ses formes de familles. Société et famille sont le produit de forces sociales, économiques et culturelles communes sans que l'une soit le résultat de l'autre.

En Tunisie, le concept de famille, aussi hérité de l'Islam, est porteur d'une symbolique très forte qui a généré un mode de vie particulier. La notion de famille était en fait à la base très près du concept de clan, de tribu, de lignée. « *La tribu à filiation patrilinéaire attachée au concept de consanguinité, avec ses divisions en fractions, sous-fractions et unités plus réduites, a été présente jusque dans les populations sédentaires* »⁴⁰. Bien que, finalement, la faille élargie dont il est ici question ne

⁴⁰ JAMBU. MERLIN, R, *Le droit privé en Tunisie. Librairie générale de droit et de jurisprudence*, page 59 cité CAMILLERI, Carmel, *Jeunesse, famille et développement*, Editions du Centre National de la recherche Scientifique, Paris, 1973. P 9.

représente qu'une des unités réduites de clan, son symbolisme est aussi fort et découle directement de ce mode de vie. L'honneur et la respectabilité de la lignée familiale sont au cœur du mode de vie traditionnel arabe. L'importance de l'intimité familiale par rapport au monde extérieur est d'autant plus cruciale et justifie une fois de plus la distance dans le rapport public/privé.

Certains auteurs suggèrent qu'à l'aube du nouveau Code du statut personnel, les conflits internes et les tensions familiales avaient atteint un tel paroxysme que « *la population tendait déjà vers une modification du mode de vie familial* ». ⁴¹ Le protectorat français et une certaine ouverture sur le monde de la première moitié du XXe ont sûrement contribué à ce désir de changement. Cependant, puisque le refuge de l'être colonisé demeurera toujours l'affirmation forte de son identité culturelle, les structures familiales sont demeurées les mêmes sous le protectorat. Une fois l'Indépendance du pays acquise, les Tunisiens étaient cependant prêts à adopter un nouveau mode de vie plus adapté à un idéal conjugal synonyme de liberté plutôt qu'à l'idéal familial musulman impliquant de lourdes responsabilités et des tensions importantes.

1-2-2- L'enfant et la famille

En Europe occidentale, l'évolution d'ensemble a été dégagée par Philippe Ariès en 1960. L'histoire de l'enfance ne peut se séparer de l'histoire de la famille. Du Moyen âge jusqu'au XVIIIe siècle, dans le cadre de grandes maisonnées où vivent des familles élargies, l'enfant n'a guère de spécificité: il est perçu comme un adulte en réduction et on se soucie peu de protéger son innocence ou sa personnalité. Dans le meilleur des cas, on l'aime pour ses fantaisies comme un petit animal: c'est le « mignotage », dont certaines pages du Journal d'Héroard ou des lettres de Mme de Sévigné ⁴² nous donnent une idée; on y voit les jeux et les facéties, souvent paillardes et impudiques, auxquels les adultes se livrent avec les petits enfants. Dans un tel contexte, la mort des plus jeunes est en général vécue avec fatalisme et détachement, du moins en apparence. A partir du XVIIIe siècle, dans la bourgeoisie ou la noblesse éclairée, la famille change de structure, elle devient plus intime, plus étroite, on la qualifie de « nucléaire », parce qu'elle est réduite au couple parental et à ses enfants. C'est en son sein que se produit la « découverte de l'enfance » qui est une grande mutation des comportements et des

⁴¹- CAMILLERI. Carmel. *Jeunesse, famille et développement*. Editions du Centre National de la recherche Scientifique, Paris, 1973, p 5.

⁴²- http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Philippe_Ari%C3%A8s&action=edit§ion=6 Consulté le 15/04/2013.

sensibilités: chaque enfant y est désormais un être unique et choyé; il a des relations tendres, continues, privilégiées avec sa mère et souvent avec son père. Son éducation se fait attentive, inquiète et personnalisée: il ne s'agit plus de redresser les mauvais penchants qui caractérisaient l'état d'enfance dans les siècles passés, mais de préserver ce qu'il peut y avoir en lui de spontané, d'innocent, d'unique. Ce nouveau courant qui s'inscrit dans l'optimisme de la culture des Lumières se manifeste par une abondante littérature administrative, morale, médicale et philosophique consacrée à l'enfance, qui culmine avec le succès de l'Emile de J.-J. Rousseau en 1762. Outre la famille, l'école, qui contribue à façonner l'enfant, change aussi : l'étude des institutions scolaires et de leurs règlements révèle, à partir du XVIIe siècle, la volonté des élites morales et intellectuelles de préserver l'innocence des enfants pour les éduquer selon les principes de la religion et de la morale. C'est ainsi que se structure peu à peu notre actuelle conception de l'enfance, séparée du monde des adultes par l'école et protégée par une famille plus restreinte et plus attentive.

La famille tunisienne est passée par les mêmes étapes évoquées ci-dessus. Jusqu'au début du XXème siècle, on vivait au sein des familles élargies. Le local familial explique la façon avec laquelle on représente le quotidien d'une famille. Sur une grande surface de terre qui peut atteindre les mille mètres carrés on construit des chambres, l'une à côté de l'autre, qui s'ouvrent sur une terrasse commune. Les grands parents occupent la plus grande et vieille chambre, les enfants, les mâles, évidemment, chacun d'entre eux, avant son mariage, construit sa propre chambre juste à côté. Toute la famille utilise la même cuisine, les mêmes toilettes et la même salle de douche. Toutes les personnes, hommes, femmes et enfants doivent obéir au grand père. Tous les enfants se sont mis sous les ordres de tous les adultes sans faire de distinction. Généralement les garçons sont toujours plus chanceux que les filles.

Avec le temps, les nouveaux mariés construisent leurs maisons loin des parents, voire dans d'autres villages ou villes. Ils commencent à s'occuper de leurs propres enfants. Ces derniers trouvent plus d'intérêt, de soutiens. Avec l'évolution du niveau intellectuel, social et budgétaire des familles, on commence à voir très clairement les enfants-rois, voire les enfants tyrans. Philippe Ariès montrait « *comment la société évolue parce que les mentalités évoluent. Sa thèse repose sur deux idées: l'attachement des parents pour leurs enfants est né réellement avec le contrôle des naissances et la baisse de la fécondité, soit à partir de la fin du XVIIIe siècle. Avant, l'enfant n'est qu'un adulte*

en devenir et la forte mortalité empêche une attention maternelle et paternelle trop importante »⁴³.

1-2-3- L'enfant-roi et l'enfant tyran

L'enfant roi, un phénomène nouveau dans notre société

Selon la définition de DUPUIS, Marc (2010), psychologue scolaire, « *l'enfant-roi est égocentrique, revendique et se plaint constamment, refuse d'aider, a besoin de capter l'attention et de se faire remarquer, est intolérant aux frustrations, est agressif et manque de socialisation* »⁴⁴. Bernard Petre complète cette définition en précisant encore que l'enfant-roi est « *le nombril de la famille, sans limite et sans devoir, amoral, égoïste, seul, manipulateur, considéré trop tôt comme adulte, à qui on passe tout et dont on réalise tous les désirs* »⁴⁵.

La psychanalyste Simone Korff Sausse montre dans « Plaidoyer pour l'enfant-roi » qu'en réalité cet enfant n'est pas si « roi » que cela. *On lui donne beaucoup mais on lui en demande aussi énormément: « Il est gâté, certes, mais il est aussi confronté à des situations familiales, scolaires et sociales extrêmement complexes, souvent frustrantes, imposées par des adultes eux-mêmes impliqués dans des existences compliquées, qui lui demandent de s'en débrouiller »*⁴⁶. Et c'est ce qu'il fait. Avec une grande intelligence, en déployant une étonnante inventivité, des stratégies nouvelles, inédites, originales, qui sont autant de modalités d'adaptation à la société dont il sera le futur adulte. Peut-être est-il temps de faire place au point de vue de l'enfant, remarque l'auteur ?

Mais l'enfant-roi n'est pas seul, son comportement a des répercussions dans la famille où parents, frères et sœurs, grands-parents vont subir sa tyrannie. L'environnement dans lequel s'inscrit l'enfant-roi va lui aussi en faire les frais.

A l'école, l'enfant-roi « neutralise » l'équipe éducative, remet en question les lois et les règles de l'école. Comme a pu le constater Bernard Petre dans sa recherche-

⁴³- GUILLAUME Gros, ARIES, Philippe, *Un traditionaliste non conformiste : De l'Action française à l'École des hautes études en sciences sociales, 1914-1984*, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Histoire et civilisations », Villeneuve-d'Ascq, 2008, P 346.

⁴⁴- DUPUIS, Marc « *La Cour des comptes dénonce le système scolaire français* », Article, LE MONDE pour Le Monde.fr, 12.05.2010.

⁴⁵- Intervention de Simone KORFF SAUSSE, psychanalyste au Colloque Enfant-roi ? Organisé le 31 mai 2007 à LLN, op. cit. http://www.oedipelesalon.com/article.php3?id_article=159, Simone Korff Sausse "Plaidoyer pour l'enfant-roi" Consulté le 11/09/2010.

⁴⁶- Un enfant roi peut être l'arbre qui cache la forêt (F. VAN LEUVEN).

action⁴⁷, sans donner de chiffres, les enfants-rois sont en augmentation. Cela veut dire que les enfants-rois ont un impact énorme sur leur entourage, qu'ils font des dégâts et qu'ils mobilisent beaucoup d'énergie au détriment du reste du groupe notamment le groupe-classe.

Le problème touche tous les niveaux socio-économiques et n'est pas limité au monde occidental, d'autres pays comme la Tunisie sont aussi touchés par ce phénomène. Si le phénomène des enfants-rois était marginal il y a 20 ans (on parlait alors d'enfants « pourris gâtés ») et donc pouvait être imputé aux parents, il semble qu'aujourd'hui le phénomène soit plus général et touche nombre de familles de près ou de loin.

La présence d'un tel phénomène s'explique, pour certains, notamment dans le milieu enseignant, par le fait que l'enfant-roi serait le produit de parents laxistes ou démissionnaires et pour d'autres, plus présents parmi les professionnels de l'enfance, l'enfant-roi, au contraire, aurait des parents trop sérieux et zélés.

On peut même aller jusqu'à parler d'une vision sacralisée de l'enfance comme l'explique la journaliste et écrivain Martine Fournier. Dans nos sociétés post-modernes (après 1960) où ont disparu les grands idéaux, elle disait « *l'enfant serait notre dernière utopie* »⁴⁸.

D'autres chercheurs ont expliqué l'émergence du « phénomène » de l'Enfant-roi par l'individualisation de notre société où prime l'épanouissement de chaque individu, la reconnaissance de l'enfant comme personne et donc comme sujet suscité par Françoise Dolto en France, l'émergence des droits de l'enfant, tous ces éléments ont encore aidé à donner une place centrale à l'enfant mais aussi à rendre la tâche éducative plus complexe et plus exigeante au point qu'aujourd'hui nombreux sont les parents en recherche des « bons » repères éducatifs.

Face à ces bouleversements éducatifs, sociaux et familiaux, nombre de parents en sont arrivés à confondre épanouissement, bonheur et désir immédiat de l'enfant :

Quelques témoignages tels « *mon enfant ne veut pas aller à l'école quand c'est Madame « X », ça le rend malheureux, on ne peut pas le forcer. Il reste à la maison la*

⁴⁷- Intervention de Simone KORFF SAUSSE, psychanalyste au Colloque « Enfant-roi ? », Cité par, Organisé le 31 mai 2007 à LLN, op. cit.

⁴⁸- Martine FOURNIER, *L'enfant du 21ème siècle, dans Sciences humaines*, sept.-nov. 2007, p.26

moitié de la semaine »⁴⁹ « C'est lui (le petit bonhomme de 3 ans) qui choisit son école, c'est la 2ème école qu'il fréquente, si ça ne va pas on changera ». Une publication sur facebook⁵⁰ montre dans deux dessins caricaturaux une parente qui de nos jours s'adresse à son enfant de six ou sept ans, dans le premier elle dit : « ta maitresse était-elle gentille avec toi aujourd'hui ? ». Dans le deuxième, une parente des années soixante-dix demandait à son enfant « d'être gentil avec sa maitresse » ! Cette « évolution » en termes de représentations des parents envers l'Enseignant engendre des enfants-rois dont la première victime est l'enfant lui-même.

Pourtant, Philippe BEAGUE le rappelle : « L'autorité ne veut pas dire pouvoir mais responsabilité envers l'enfant »⁵¹. Les enfants ont besoin de repères, de balises, de soutiens, d'interdits.

Peut-on en déduire que le développement d'enfants-rois est symptomatique d'une crise de l'autorité liée à l'émergence de la société de l'individualisation axée sur l'épanouissement personnel, à la place prépondérante qu'a acquis l'enfant dans notre société et à la complexification de la tâche éducative ? Loin d'être démissionnaires, les parents veulent au contraire trop bien faire. L'enfant, lui, ne peut pas attendre pour grandir et donc pour avoir des repères éducatifs.

Les enseignants dépistent rapidement des enfants-rois qui, de plus en plus nombreux, sont responsables de l'éclatement en pleurs chez certains, d'un taux croissant d'épuisement professionnel. Les différentes enquêtes dans le domaine de l'éducation indiquent d'ailleurs, et de façon alarmante, que c'est au niveau préscolaire que le taux d'agression physique sur les enseignants a connu la plus forte hausse. L'enquête au Québec du Journal de Montréal⁵² révèle également la pathologie morale de ces enfants-rois parvenus à la puberté et à l'adolescence.

Une certitude est clairement exprimée aujourd'hui : si l'enfant est une personne, il n'en est pas pour autant un adulte. Mais aussi, « L'enfant-roi, qui est-il ? Victime ou tyran ? » Autrement dit, faut-il aussi mettre l'accent sur ces deux « types » d'enfant « victime » et « tyran » ?

⁴⁹- BEAGUE, Philippe « Dans Quels repères pour grandir », op. cit, PP. 6-7.

⁵⁰- Publié par « Espace de l'enseignant » sur facebook le 28/11/2012.

⁵¹- BEAGUE, Philippe « Dans Quels repères pour grandir », op. cit, PP. 6-7.

⁵²- Dossier « L'enfant roi » : <http://www.elle.fr/Maman/Mon-enfant/Education/L-enfant-roi-est-toujours-l-enfant-des-autres-2130236> Consulté le 01/12/2012.

L'enfant tyran

Le phénomène d'enfant-tyran existe lorsque ce dernier exerce une domination sur les parents et d'autres personnes de son entourage. On observe dans ces cas, une inversion de la hiérarchie familiale, l'enfant prend le pouvoir par "mini coups d'Etat", il refuse l'autorité et exerce un chantage affectif. On parle d'enfant-tyran lorsque ses exigences « *se mettent à concerner tous les domaines de la vie, de façon répétitive, au point d'obliger les parents à réaménager la leur en fonction de ses désirs, bref, quand il y a réellement despotisme* ». ⁵³

La tyrannie peut également revêtir des formes masquées. Par exemple, l'enfant se plaint régulièrement de douleurs physiques, contraignant ainsi ses parents à se centrer sur lui. Colères incessantes, spasmes des sanglots ... L'enfant ne supporte aucune frustration et vous mène la vie dure. Cette tyrannie peut être le symptôme d'un trouble psychologique.

Les enfants-tyrans sont globalement la conséquence de trois facteurs essentiels : la psychologie classique qui a tendance à considérer l'enfant comme une victime ; la société de consommation qui a intérêt à ce que les enfants aient cet ascendant et enfin le désinvestissement des parents.

Afin de peu approfondir notre réflexion sur les troubles psychologiques associés aux comportements tyranniques, on peut se référer à Marie-Bérangère de Chouly de Lenclave ⁵⁴ qui a défini les différents troubles psychologiques chez l'enfant comme pouvant être responsables de tyrannie familiale. En effet, ce comportement relève plus d'une manifestation d'un mal être, qu'il faut savoir décrypter. Les différents troubles possibles sont multiples :

Troubles oppositionnels avec provocation

Ils se manifestent par un ensemble de comportements négatifs, hostiles ou provocateurs. Les troubles oppositionnels sont plus fréquents chez les garçons et ont une prévalence de 8 à 10 %. Dans 50 % des cas, ces troubles s'arrêtent au moment de l'adolescence, mais pour les autres cas, ils persistent et peuvent même dégénérer, notamment en troubles des conduites.

⁵³- BRACONNIER Alain :

<http://www.psychologies.com/Famille/Education/Autorite-Transmission/Articles-et-Dossiers/Parents-aimer-et-punir/Alain-Braconnier-psychanalyste-Quand-l-enfant-se-fait-tyran/Est-ce-un-probleme-lie-a-un-manque-d-autorite>. Consulté le 02/12/2012.

⁵⁴- http://www.doctissimo.fr/html/psychologie/mag_2003/mag1024/enfants_tyrans_niv2.htm Consulté le 02/12/2012.

Troubles des conduites

Ces troubles des conduites se caractérisent par l'ensemble de conduites répétitives et persistantes dans lesquelles sont bafoués les droits fondamentaux, les normes, les lois et les règles de la société. Ils se manifestent généralement vers l'adolescence, lors d'une quête d'identité. Les actes commis feront preuve de cruauté et de perversion.

Troubles d'hyperactivité avec déficit de l'attention :

Le TDAH ou (trouble de l'attention/hyperactivité) se caractérise par des états d'hyperactivité, des moments d'absence, des changements d'humeur, des problèmes de concentration et d'impulsivité.

Autres troubles associés

Les TOC (Troubles Obsessionnel Compulsifs) sont ces pensées obsédantes qui obligent ceux qui en souffrent à faire sans cesse des rituels précis.

On peut ajouter que cette tyrannie pourrait se décomposer en deux catégories : La première englobe l'ensemble des comportements infantiles qui perturbent l'équilibre familial sans pour autant présenter de notions de psychopathologies. La seconde considère ce comportement comme un symptôme d'une maladie psychologique plus grave.

Les conduites tyranniques surviennent de façon privilégiée quand les parents ne sont pas en mesure de poser des limites ou que, trop protecteurs, ils devancent les désirs de l'enfant : celui-ci se met alors à croire que tout lui est dû et n'apprend pas à contenir ses impulsions.

Les comportements tyranniques ne sont donc pas à prendre à la légère. Ils témoignent parfois d'un trouble important qu'il faut prendre en charge le plus rapidement possible. Selon le diagnostic, des thérapies efficaces existent : psychothérapies, psychotropes...

La bonne autorité, c'est d'aimer, de stimuler, d'accompagner, de protéger, pour favoriser l'éclosion de la personnalité. Mais c'est aussi d'exiger, de frustrer, de contrôler et de sanctionner ! Car il faut à la fois de l'amour et de la frustration pour que l'enfant se construise. La bonne autorité doit ainsi tenir compte de la psychologie et du principe de réalité. Il faut marier Dolto et Rousseau ! Certes, la frustration sans amour va amener à

la castration et à la névrose, comme c'était essentiellement le cas avant les années 60 à 70. Mais aujourd'hui l'amour sans frustration amène à la tyrannie.

D'après la pédopsychiatre M.B de Chouly de Lenclave, il n'est pas rare d'entendre des parents justifier le comportement de leurs enfants par "il est en avance sur son âge" ou encore "il veut montrer qu'il est capable de le faire". C'est parce que les parents repèrent les enfants tyrans difficilement, souvent ils attendent un événement grave pour décider que quelque chose ne va pas : échec scolaire, fugue. Pour cela, il faut observer sans chercher absolument le sens derrière les actes.

La banalisation et le déni des attitudes de l'enfant détournent les parents de la vérité. Ils les empêchent d'avoir une vision réelle et objective de la situation et par conséquent entravent la mise en place de mesures appropriées : « *Il faut le laisser faire, il est petit, il arrêtera en grandissant* ».

Terminons cette réflexion en demandant comment réagir ? Faut-il punir l'enfant?

Alain Braconnier⁵⁵ nous répond que « *Cela ne réglera pas le problème. Il faut surtout comprendre ce qui le rend anxieux : en lui posant des questions, en s'interrogeant sur soi. Sans hésiter à demander l'aide d'un spécialiste lorsqu'on se sent dépassé* »⁵⁶. En tant qu'inspecteur et expert pédagogique je suis entièrement d'accord avec lui.

Le rite de l'anniversaire: peut-être un indice d'une société infantine?

Les dernières années sont considérées, soit dans les pays dits développés, soit en Tunisie comme pays en développement, par l'apparition d'un nouveau rite, celui de l'anniversaire. Il est peut être considéré comme un rite profane mettant en scène et en représentation les modes de socialisation de l'enfance contemporaine et la construction de l'individualité dans la modernité.

Le rite de l'anniversaire a pris en France, depuis une trentaine d'années et en Tunisie, depuis presque un peu plus d'une décennie, trois formes: l'anniversaire familial, l'anniversaire avec les « copains », l'anniversaire scolaire. C'est-à-dire que « ce

⁵⁵ BRACONNIER Alain, Médecin, psychologue et psychanalyste, chef de service de la consultation pour adolescents du Centre Philippe Paumelle-Paris. Il est l'auteur de : *Les filles et les pères* en 2008, *Mère et fils* en 2007 et *Petit ou grand anxieux* en 2004 (Ed. Odile Jacob). *Egalement de Protéger son soi pour vivre pleinement* (Odile Jacob 2010).

⁵⁶ <http://www.psychologies.com/Famille/Etre-parent/Mere/Articles-et-Dossiers/Et-si-les-meres-preferaient-leur-fils/8>
Consulté le 11/02/2010.

rite se trouve célèbre dans trois instances de socialisation, la famille, le groupe de pairs, l'école. Chacune de ces instances de socialisation est à la fois dialogue avec les autres et adopte des formes spécifiques »⁵⁷ comme le montre Sirota Régine (2006). Mais, toutes ces formes célèbrent, en un mouvement, à la fois l'individu et ses appartenances sociales, participant ainsi à la construction de l'identité, et mettant en scène les modes de socialisation de l'enfance contemporaine.

On peut considérer l'anniversaire comme un « *potlatch contemporain de l'enfance* »⁵⁸ en reprenant en termes modernes l'analyse classique de Mauss. Il fonctionne non seulement comme un rite de passage, mais comme « *un rite d'intégration sociale* »⁵⁹, où se joue et se rejoue l'identité de l'enfant et la construction sociale de la culture enfantine. En effet, au sein de la famille, comme dans les classes préparatoires et les classes des écoles primaires, ce rite d'anniversaire est devenu présent. Les enfants l'exigent, les parents trouvent un grand plaisir pour y assister et l'encourager. On peut en déduire qu'on est devant une nouvelle situation à travers laquelle les enfants instaurent leur propre culture qui est en train de se propager année par année et école par école dans tous les territoires tunisiens. Les enfants ne cessent de demander à leurs parents de manifester leurs anniversaires et d'imposer leurs lois-de-jeu.

1-2- 4 - L'enfant selon les représentations des textes religieux musulmans.

Comme nous l'avons noté ci-dessus, la société tunisienne s'inspire de la religion musulmane, de sa culture et de ses traditions d'une manière très profonde. L'individu, en général, dès sa naissance, vit selon les recommandations de l'Islam. Ses comportements, ses habitudes, ses paroles et toutes ses pratiques de la vie quotidienne doivent être faites selon les traits de cette religion. Cela ne veut pas dire qu'elle est appliquée d'une manière complète ou que la société tunisienne est totalement religieuse car, on ne peut nier les grandes influences qu'ont apporté les changements anthropologiques et socioculturels, soit de par les individus appartenant à cette culture eux-mêmes, soit par les autres cultures voisines, notamment celle de l'Europe. Mais nous pouvons dire que les normes générales de la société, extrinsèques et intrinsèques,

⁵⁷- REGINE Sirota, *Eléments Pour Une Sociologie De L'enfance*, Pur- Presse Universitaire De Rennes-2006. P54.

⁵⁸- REGINE Sirota, *Eléments Pour Une Sociologie De L'enfance*, Pur- Presse Universitaire De Rennes-2006. P55.

⁵⁹- REGINE Sirota, *Eléments Pour Une Sociologie De L'enfance*, Pur- Presse Universitaire De Rennes-2006. P57.

sont tissées par cette religion avec une alliance intelligente avec les nouveautés inspirées par la culture occidentale.

Comme nous l'avons montré ci-dessus, la société tunisienne connaît des changements socioculturels et économiques profonds au fil des années, des changements qui influencent d'une façon directe le quotidien de la famille tunisienne. L'enfant est considéré le premier triomphant de ces changements, car une culture familiale qui sous-estime l'enfant a longtemps dominé. Dès son premier âge, l'enfant est appelé à écouter et à obéir à ses parents, ses grands-parents, ses proches et à tous les adultes qui l'entourent. On lui explique, dès ces premières années de la vie, qu'il doit gagner la satisfaction de ses parents et de tous ceux qui l'entourent. Cela lui offre la satisfaction de Dieu, car la religion musulmane montre d'une façon incontournable qu'on n'aura jamais la satisfaction du Dieu sans celle de ses parents, notamment celle de sa mère.

Cette religion montre aussi que les pratiques religieuses, telle que la prière, doivent être apprises dès son jeune âge et pratiquées dès la puberté, la fin de son enfance. Néanmoins, saisir et connaître les différentes sciences est une chose fermement ordonnée par cette religion puisque le premier mot dit par Dieu à son Prophète dans le Coran est: « Lis » et que réussir et être excellent, c'est prouver que sa religion est une religion qui incite ses fidèles à connaître tout ce qui se trouve autour d'eux.

Les changements socio- civilisationnels qui ont façonné la société tunisienne dans les dernières années ont contribué à instaurer une nouvelle culture vis-à-vis de l'enfant. Les parents sont devenus plus compréhensifs et ouverts sur les nouvelles recherches en ce qui concerne la psychologie, la sociologie, les sciences de développement de l'être humain, la communication, la cognition et beaucoup d'autres champs de recherches dont la révolution technologique telle qu'internet en a facilité l'accès d'une façon remarquable. On respecte toujours, d'une façon ou d'une autre, quelques coutumes vis-à-vis du nouveau-né dans les premiers jours, voire ces premières heures dans la vie. Les nouveaux parents insistent toujours sur des traditions telles, souffler l'appel à la prière dans ses oreilles au septième jour, faire une grande cérémonie à laquelle on invite les proches et on distribue « le manger et le boire »...etc. Les dernières années sont marquées aussi par l'importance que les parents commencent à donner à la communication au sein de la famille. Cette dernière a fait un progrès remarquable, voire une vraie révolution. Les parents réservent de plus en plus

l'occasion et le temps pour parler à leurs enfants et les écouter d'une façon attentive. Par conséquent, l'enfant, de nos jours, a le plein droit de dire « non », « je n'ai pas envie », « je ne suis pas d'accord »,... etc.

La religion musulmane en tant que telle ne refuse pas la mise en valeur de la scolarisation des enfants comme nous allons le montrer ci-dessous, néanmoins les traditions héritées des ancêtres l'ont beaucoup minimisée pour des raisons abordées ci-dessus. En profitant de ce panorama culturel et civilisationnel, la société a montré qu'elle sait bien mêler ses volontés avec celles de la religion pour en donner la légitimité, du fait que valoriser la réussite et minimiser l'échec scolaire est devenu une culture de société, à tel point que l'enfant qui a échoué reste longtemps vu comme enfant et/ou adolescent anormal. Ce jugement peut l'accompagner très longtemps dans sa vie, sauf s'il prouve qu'il est doué dans d'autres domaines tel que le commerce par exemple. La famille qui a des enfants en situation de réussite dans leur scolarité est considérée comme « famille réussite » socialement et religieusement et vice-versa.

Si nous avons évoqué simultanément la nature de l'éducation religieuse que l'enfant de cette société acquiert et la culture de réussite qui est y inculquée, c'est parce que les gens ne faisaient pas la distinction entre les deux. La preuve en est que lorsqu'un enfant réussit son examen, ou obtient un prix, les voisins et les amis de cette famille la considèrent comme une famille qui a accompli sa tâche envers sa société et envers le Grand Dieu.

Ce que dit le Coran.

Pour préciser la nature des représentations de la religion musulmane envers l'enfant nous avons mené, d'une part, une recherche bibliographique selon notre lecture du Coran (Le livre saint des musulmans) en tant que musulman et intellectuel et les exégèses des principaux savants dans ce domaine tels qu'Ibn Kathir⁶⁰ et Mohamed Tahar Ben Achour⁶¹ et d'autre part, des entretiens semi-directifs avec des Imams de mosquées connus pour leur objectivité et leur niveau intellectuel et spirituel. Nous essayerons de produire, ci-dessous, avec le maximum possible d'objectivité, les résultats de ces deux recherches:

⁶⁰- Ibn KHATIR : juriste shâfite, traditionniste arabe musulman et historien. Il est né en 1301 à Bosra au sud de la Syrie. Il est mort en février 1373 à Damas et est enterré au cimetière des Soufis de cette même ville, aux côtés d'Ibn Taymiyyah.

⁶¹- Mohamed Tahar BEN ACHOUR, né en septembre 1879 à Tunis et décédé le 12 août 1973 à La Marsa, est un professeur et recteur de l'Université Zitouna. Il est le plus connu d'une grande lignée d'intellectuels, religieux et juristes de la famille Ben Achour.

Le Coran, qui contient 114 sourates, dont la plus longue, la sourate 2 de 286 versets, soit presque 48 pages du livre de 604 pages, et la plus petite de 3 versets, soit trois petites lignes, qui évoque les sujets attachés à l'enfant et à l'enfance dans neuf sourates soit presque 8% des sourates. Ils sont évoqués dans 26 versets (les phrases qui composent une sourate) d'une totalité de 6632 de tout le Coran soit 0,40%. Ces indications ne nous montrent pas une grande importance par rapport à ce sujet. Mais, puisque le Coran est un code autant religieux que juridique, aussi moral que social, il va sans dire qu'il évoque directement le sujet qui nous intéresse, à savoir celui de l'enfant. Cependant, il ne s'agit pas d'y trouver avec précision toutes les dispositions qui régissent la condition de ce dernier, car le Coran est un mélange d'exposés dogmatiques, de prescriptions culturelles et cultuelles, de récits des événements de la vie des prophètes, mais « *pris globalement, il constitue un code général de l'éducation qui concerne aussi bien l'adulte que l'enfant, même grand, même si ce dernier n'est pas nommément désigné* »⁶².

Néanmoins, il est à noter que les recommandations et interdictions contenues dans le Coran ne sont pas destinées à l'enfant parce qu'il est considéré comme immature, mais à l'enfant devenu responsable ou à l'adulte responsable de lui, bien que la conduite des enfants soit réglementée jusque dans les moindres détails, mais ce n'est pas à eux que s'adresse la Loi. C'est aux parents, aux gouvernantes, aux maîtres, aux chefs ou à la communauté tout entière qu'incombe la tâche de leur éducation et de leur correction, pour obtenir d'eux une « conformité » à la règle, mais cela ne signifie pas pour autant que leur responsabilité soit entièrement déchargée.

Dans une lecture plutôt qualitative nous observons que le sujet de l'enfance est traité sous trois angles :

- Il y a d'abord les versets qui énoncent les principes généraux de protection, d'assistance et de direction en vue d'assurer à l'être humain, un développement normal, la santé morale et physique, de pourvoir à ses besoins naturels, pendant son stade de faiblesse, d'incapacité de discernement.⁶³ Nous constatons d'après ces quelques versets

⁶²- ZGHAL Jamil sous la direction ROBERT André, *L'enfant dans le curriculum éducatif tunisien Quelles représentations ? : L'impact des représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, et en tant qu'enfant, sur ses choix méthodologiques et sur ses pratiques pédagogiques en Tunisie*, ISPEF Lyon2- 2007-2008.

⁶³- * « Abraham dit : « Mon Seigneur ! Fais de cette cité un asile sûr. Préserve-nous, moi et mes enfants d'adorer les idoles » [Sourate 14 - Verset 35]

* « Dis : Venez, et je dirai ce que votre Seigneur a interdit : Ne lui associez rien ; soyez bons envers vos parents; ne tuez pas vos enfants par crainte de la pauvreté. Nous vous accorderons votre subsistance avec la leur : éloignez-vous

(voir notes en bas de page) qu'il y a une forte insistance à condamner l'infanticide et l'avortement, nous le reverrons plus tard.

- Ensuite on trouve les versets qui énoncent les devoirs des enfants envers leurs parents⁶⁴.

- Enfin, viennent les versets qui fixent les devoirs et les droits du père et de la mère, les responsabilités du père vis-à-vis de l'épouse enceinte et de celle qui allaite⁶⁵.

D'autres versets traitent spécifiquement des enfants orphelins, définissant la relation à établir avec eux, quant à leur éducation, leur prise en charge, et la gestion de leurs biens. Enfin, d'autres mettent en garde les parents contre la tentation et l'épreuve qui risquent de les détourner de leurs devoirs vis à vis de Dieu par la soumission aveugle à leurs enfants, et à l'attachement affectif exagéré qui pourrait en découler. En effet, les enfants sont considérés par l'Islam comme des biens de ce monde, qui sont donnés, et qui peuvent être repris par Dieu à tout moment⁶⁶.

des péchés abominables, apparents ou cachés ; ne tuez personne injustement ; Allah vous l'a interdit. » [Sourate 6 - Verset 152]

** « Ne tuez point vos enfants par crainte de pauvreté ; Nous leur accorderons leur subsistance avec la vôtre. Leur meurtre serait une énorme faute. » [Sourate 17 - Verset 31]*

⁶⁴- ** « ... Vous devez user de bonté envers vos parents ... » [Sourate 4 - Verset 36]*

** « Ton Seigneur t'ordonne (.) la bienfaisance pour les auteurs de tes jours. Soit que l'un d'eux ait atteint la vieillesse ou qu'ils y soient parvenus tous les deux, garde-toi envers eux de tout signe d'irrévérence ou de répulsion. Ne leur tiens qu'un langage des plus respectueux. Incline-toi humblement par tendresse pour eux, et adresse au ciel cette prière : « Seigneur, fais éclater Ta Miséricorde pour ceux qui m'ont élevé pendant mon enfance » [Sourate 17 - Versets 23-24]*

** « Nous recommandons à l'homme ses père et mère. Sa mère le porte dans son sein en endurant peine sur peine, et il n'est sevré qu'au bout de deux ans. Sois reconnaissant envers Moi et envers tes parents et [sache que] c'est à Moi que tout retournera. Toutefois, s'ils t'importunent pour que tu m'associes quelque chose dont tu n'as pas une science certaine, ne leur obéis pas, mais comporte-toi envers eux, dans ce monde, en honnête compagnon. » [Sourate 31 - Versets 14-15]*

⁶⁵- ** « Les mères qui veulent donner à leurs enfants un allaitement complet, les allaiteront deux années entières). Le père doit assurer leur nourriture et leurs vêtements conformément à l'usage. Mais chacun n'est tenu à cela, que dans la mesure de ses moyens. La mère n'a pas à subir de dommage, à cause de son enfant, ni le père à cause de son enfant. Les mêmes obligations incombent à l'héritier. Si, d'un commun accord, les parents veulent sevrer leurs enfants, aucune faute ne leur sera reprochée. Si vous désirez mettre vos enfants en nourrice, aucune faute ne vous sera reprochée, à condition que vous acquittiez la rétribution convenue, conformément à l'usage. Craignez Allah ! Sachez qu'Allah voit parfaitement ce que vous faites » [Sourate 2 - Verset 233]*

** « Si elles (les femmes répudiées) sont enceintes, pourvoyez à leurs besoins jusqu'au moment de leur accouchement. Si elles allaitent l'enfant né de vous, versez-leur une pension. Mettez-vous d'accord sur ce point d'une manière convenable ; mais si vous rencontrez des difficultés, prenez une nourrice pour l'enfant ... » [Sourate 65 - Verset 6]*

⁶⁶- ** « Ne touchez point aux biens de l'orphelin, à moins que ce ne soit d'une manière louable pour les faire accroître, jusqu'à ce qu'il ait l'âge fixé. Remplissez vos engagements, car les engagements, on en demandera compte. » [Sourate 17 - Verset 34]*

** « Rendez leurs biens aux orphelins (devenus majeurs). Ne prenez pas l'illicite en échange du licite (en substituant ce que les orphelins possèdent de bon à ce que vous possédez de mauvais). Ne substituez pas leurs biens en les confondant aux vôtres. C'est un crime énorme. Gardez-vous de les consumer par prodigalité ou en vous hâtant de les en priver avant qu'ils ne deviennent majeurs. » [Sourate 4 - Versets 2 à 6]*

** « Sachez que vos biens et vos enfants constituent pour vous une tentation, mais qu'une récompense sans limites se trouve auprès d'Allah. » [Sourate 8 - Verset 28]*

** « Les richesses et les enfants sont la parure de la vie de ce monde, mais les bonnes actions impérissables recevront une récompense meilleure auprès de ton Seigneur et elles suscitent un meilleur espoir. » [Sourate 18 - Verset 4]*

En définitive, la sourate qui concentre le plus de versets relatifs à l'éducation des enfants, est la sourate 31, intitulée sourate « Loqman » (Le chapitre de l'éducation), d'après le nom d'un Sage des temps anciens, descendant d'Abraham. Cette sourate nous rapporte donc l'enseignement que Loqman dispensait à son fils.

Le premier enseignement qu'il lui donne est de rendre à Allah un culte pur, c'est à dire ne pas Lui attribuer d'autres associés [Verset 13]⁶⁷.

Ensuite, *Loqman* fait remarquer à son enfant que Dieu est attentif et bien informé de tout ce que nous faisons, comme nous l'avons montré ci-dessus. L'enfant doit donc apprendre à bien se comporter.⁶⁸

Comme nous l'avons vu plus haut, cette première étape de l'éducation doit être, selon la vision du Coran, implantée dans l'esprit de l'enfant le plutôt possible, avant l'âge de raison ; toutefois cette éducation sera renforcée lorsque l'enfant sera en mesure de comprendre distinctement les différents concepts théologiques, c'est à dire dès 7 ans, comme explicité dans la deuxième partie concernant les représentations de l'enfant par le Prophète. Loqman recommande à son fils de bien se comporter tout en lui enseignant la modestie⁶⁹. Ces versets portent essentiellement sur le bon comportement en société ; en effet, à 7 ans commence véritablement la socialisation de l'enfant qui découvre qu'il doit se plier aux règles de la vie en société et respecter autrui.

D'autres versets de la même sourate incitent l'enfant à observer la nature autour de lui: « *Ce sont autant de bienfaits de la part d'Allah !* » et ils l'incitent aussi à avoir une attitude scientifique, c'est à dire à se fier à ses propres observations et ne surtout pas écouter ceux qui donnent leur opinion sur un sujet qu'ils ne maîtrisent pas⁷⁰.

⁶⁷- « *Ô mon fils, ne donne pas d'associé à Allah, car l'association à [Allah] est vraiment une injustice énorme.* » [Sourate 31 - Verset 13]

⁶⁸- *« *Ô mon enfant, fût-ce le poids d'un grain de moutarde, au fond d'un rocher, ou dans les cieux ou dans la terre, Allah le fera venir. Allah est infiniment Doux et Parfaitement Connaisseur.* » [Sourate 31 - Verset 16]

⁶⁹- * « *Ô mon enfant, accomplis la Salat (la prière), commande le convenable, interdis le blâmable et endure ce qui t'arrive avec patience. Telle est la résolution à prendre dans toute entreprise. Et ne détourne pas ton visage des hommes, et ne foule pas la terre avec arrogance: car Allah n'aime pas le présomptueux plein de gloriole. Sois modeste dans ta démarche, et baisse ta voix, car la plus détestée des voix, c'est bien la voix des ânes.* » [Sourate 31 - Versets 17 à 19].

⁷⁰- * « *Ne voyez-vous pas qu'Allah vous a assujetti ce qui est dans les cieux et sur la terre ? Et Il vous a comblés de Ses bienfaits apparents et cachés. Et parmi les gens, il y en a qui se disputent à propos d'Allah, sans science, ni guidée, ni Livre éclairant. Et quand on leur dit: Suivez ce qu'Allah a fait descendre, ils disent : Est-ce donc même si le Diable les appelait au châtement de la fournaise !* » [Sourate 31 - Versets 20-21]

Nous constatons que le Coran, le livre référence de l'islam, représentait l'enfant comme un être immature, incapable d'entrevoir une vision claire de son existence et de tout ce qui se passe autour de lui, l'adulte étant le seul qui peut lui expliquer ces enjeux. Par conséquent, sa soumission vis-à-vis de l'adulte est inévitable. Cette relation verticale adulte / enfant ne donne pas à ce dernier une grande marge pour s'exprimer et/ou proposer son point de vue. C'est une minimisation de la représentation de l'enfant qui, selon le Coran, ne commence à être considéré comme un individu plutôt complet qu'à partir de l'âge de sept ans, âge où il doit apprendre à pratiquer la prière parce qu'elle sera obligatoire à l'âge de dix ans et dès qu'il atteindra la puberté sa négligence sera impardonnable. Avant cet âge, il a le droit de vivre, d'être allaité par sa mère ou par une autre si celle-ci est décédée ou refuse de l'allaiter, soit sans raison, soit sous les contraintes de la santé ou du divorce⁷¹. L'enfant a le droit d'avoir une bonne santé, d'être bien élevé par ses parents ou bien par l'un des deux ou par un de ses grands-parents, d'avoir une éducation religieuse qui lui demande d'adorer seulement Dieu, toute autre adoration étant considérée comme un crime envers soi-même, envers la société qui l'a élevé et envers Dieu car sinon il sera fermement puni.

Alors, l'éducation de l'enfant, selon cette idéologie, est orientée vers la formation d'un esprit conforme à l'esprit de la religion qui a fourni les réponses avant les questions. L'esprit critique est plutôt écarté, penser différemment des autres est plutôt une profanation, donner son point de vue sur un des sujets religieux est impossible. En revanche, appliquer les ordres, ne pas les discuter, faire ce qu'on lui demande sans hésitation, ainsi sont les comportements qu'une religion voulait voir appliquer chez ses fidèles. Nous avons, auparavant, repéré, au fil de notre recherche dans les versets du Coran, une incitation à avoir des connaissances scientifiques, littéraires, historiques, relevant de multiples signaux concernant l'astronomie⁷² et autres domaines.

Nous rappelons que cette culture arabo-musulmane a connu, à travers son histoire, beaucoup de savants et chercheurs tels que Ibn-Sina et Ibn-L-Jazar en médecine (précurseur de la découverte de la courte circulation sanguine), ou encore Ibn-Khaldoun (précurseur lui aussi en sociologie et en anthropologie), mais aussi en

⁷¹- Dans ce dernier cas, son père assumera la responsabilité de régler une compensation financière à la propre mère de l'enfant pour l'allaiter ou bien encore s'occupera de trouver une nourrice dans les mêmes conditions.

⁷²- Sourate 37 verset 88et Sourate 6, versets75-79.

linguistique, Al-Jahiz qui fût même le premier à écrire plus de quatre cent quatre-vingt livres et Ibn-L-Moquaffaa qui s'est intéressé aux relations amoureuses (son ouvrage restant une référence dans ce domaine), mais encore Al-Ghazali et Ibn-Toufaïl en philosophie et l'on pourrait en citer encore beaucoup d'autres. Leurs découvertes, recherches et écritures, sont encore une base fondamentale pour les nouvelles et récentes Sciences de nos jours, elles ont été le point de départ de plusieurs spécialités, ce qui nous permet de conclure que malgré le climat non scientifique où les enfants appartenant à cette culture baignaient, ils y ont cependant acquis leurs connaissances. L'encouragement de la religion d'une part et, d'autre part, leur perfectionnisme, ont fait d'eux des personnages lumières de l'humanité.

Si on reproche à ces représentations d'avoir minimisé la capacité de l'enfant à construire sa personnalité selon ses envies et ses caractéristiques individuelles, à l'aide de l'adulte bien entendu, on peut aussi leur reprocher de ne pas avoir conçu le cadre institutionnel capable d'accueillir tous les enfants. On note seulement leurs grandes influences quant à l'incitation à la connaissance et les encouragements en faveur de l'apprentissage et de l'appropriation des nouvelles connaissances.

L'enfant selon les propos et la vie du Prophète.

La religion musulmane se base, dans ses différents traits et recommandations sur le Coran (la parole du Dieu) et sur, d'une part les propos du Prophète et d'autre part, sur sa vie et ses comportements personnels. Il faut noter que la culture arabe de cette époque était orale et que les gens n'enregistraient pas leurs vies, ni leurs littératures pourtant remarquables, surtout dans le domaine de la poésie, par conséquent, le texte du Coran a été rassemblé et écrit seulement vingt-cinq années après la mort du prophète. Quant aux propos du prophète et ce qui concerne sa vie, ils ont été transmis oralement de génération à génération pendant des décennies, jusqu'à l'arrivée de quelques religieux qui ont réussi à rassembler les propos et les justes récits sur la vie du prophète, après avoir mis en œuvre des critères très rigoureux afin, de ne pas accepter les bribes et mensonges sur ce propos. Les écritures de ces quelques chercheurs restent aujourd'hui les seules références fiables pour toute vérification et/ou recherche. Or, beaucoup d'autres écritures sur ces propos existaient et influençaient l'orientation de la religion même.

Pour cette raison, avant de prendre une information ou une citation du Prophète ou tout sujet concernant sa vie, nous avons dû vérifier les sources et les personnes de qui nous tenions l'information, et nous avons essayé de donner dans ce travail les informations pour lesquelles nous avons trouvé un consensus autour d'elles. De ce fait, nous avons insisté sur les références dites-réelles, sur notre culture personnelle acquise tout au long de notre scolarité et de nos fréquentations de personnes ayant une culture religieuse, à la fois objective et profonde et sur les propos des personnes religieuses pour qui nous avons beaucoup de respect envers leur scientificité et leurs connaissances. Nous avons effectué avec ces derniers des entretiens semi-directifs.

Le prophète de l'Islam a vécu orphelin, a perdu son père avant sa naissance, sa mère quand il avait tout juste six ans, son grand-père quand il avait huit ans, et a donc été élevé par sa mère, puis par son grand-père et enfin par son oncle. En raison des traditions dans sa tribu, il a été allaité par une femme autre que sa mère. Cette vie orpheline a beaucoup influencé sa vie et ses relations, alors, aussi, ne nous étonnons pas si nous lisons dans ses propos qu'il insiste sur les bons traitements donnés à l'enfant orphelin, garçon ou fille. Il a adopté un garçon orphelin, l'a pris comme fils jusqu'à ce que le Coran qui lui fût révélé lui interdise de le faire, alors il en fit un de ses meilleurs accompagnants. Mais parlons de la conception de l'enfant pour le prophète. L'enfant n'était jugé ni sur sa race, ni sur sa couleur de peau, ni sur sa classe sociale mais plutôt sur son niveau de connaissance du Coran et de la religion. L'un de nos interviewés nous a raconté l'histoire suivante que nous connaissions déjà et trouvions significative:

« Un jour que le prophète Mohamed était assis avec ses proches accompagnants, un jeune garçon de dix ans entra, alors le prophète lui donna une place à sa droite (selon la culture arabo-musulmane, cela signifie qu'il lui a donné plus de valeur qu'aux autres). Les autres personnes refusèrent cette attitude mais, implicitement, le prophète leur expliqua qu'il la méritait par ses profondes et larges connaissances, et pour les convaincre, il lui posa beaucoup de questions auxquelles ils ne surent pas répondre. Le jeune garçon, lui, répondit aisément. Le prophète en conclut qu'il méritait d'être plus proche de lui qu'eux »⁷³.

Cette histoire nous mène à comprendre la représentation du Prophète envers l'enfant et l'enfance. En effet, l'enfant est considéré en tant que tel, à savoir un individu

⁷³- Histoire racontée par beaucoup d'historiens et spécialistes de l'Islam notamment dans une encyclopédie intitulée « La vie des accompagnants du Prophète « حياة الصحابة », écrit par ELKHANDAHLAOUI, 1^{ère} partie page 254.

égal à l'adulte sauf s'il disposait de capacités comme celles des adultes, tels que les savoirs (connaissances, capacités intellectuelles: connaître le Coran, avoir la capacité de comprendre les préoccupations des fidèles pour en donner des solutions et des jugements « La Fatwa », etc...) et le savoir-faire, tels qu'avoir des compétences concernant la guerre, la natation et la course et autres. Dans un propos très célèbre d'un des plus proches accompagnants du Prophète, Omar Ibn ELkhattab, il disait: « *Apprenez à vos enfants la natation, le tir et l'équitation* »⁷⁴.

Deux autres faits peuvent nous éclairer, à savoir, la façon dont le Prophète se représentait l'enfance et l'adolescence dans le sens général. Le premier, en ce qui concerne l'enfant, on peut dire que le prophète a accordé le guidage de la prière comme ferait un Imam avec un enfant, parce qu'il apprenait le Coran mieux que les autres musulmans et nous savons que cette mission est très sensible et sacrée dans cette religion. Quant au deuxième, il s'agit de la nomination d'un adolescent de dix-sept ans à la tête d'une troupe lors d'une grande guerre où les musulmans ont remporté une bataille contre les Romains. Ce choix intelligent de prendre comme chef ce jeune homme s'explique par le fait que ce jeune homme avait de profondes connaissances sur les Romains et d'énormes capacités au combat.

Cette culture a-t-elle donné de l'importance à l'enseignement et à l'éducation? Selon nos références, les enfants de cette société étaient rassemblés, dès leur jeune âge, dans des groupes afin d'apprendre le Coran et la religion. Ils étaient regroupés selon l'âge et l'acquisition du Coran. Les «professeurs» qui dispensaient cet enseignement étaient désignés par le Prophète en tant que responsable religieux, politique et social, selon leurs niveaux d'appropriation des différents enjeux de la religion. Un « élève » qui avait accompli la mémorisation du Coran en entier devenait un professeur, quel que soit son âge, son origine ou la classe sociale auxquels il appartenait. Quant aux filles, ces classes demeuraient dans les maisons, les professeurs étaient des femmes ayant de larges et profondes connaissances sur la religion. Autrement dit, l'enseignement dans cette société n'était pas mixte. Après la « classe», l'après-midi, tous les enfants se dirigeaient vers les rivières pour faire du sport notamment la course et pour apprendre la natation. Dès l'apparition des signes de puberté, les adolescents apprenaient « les arts de combat », quant aux adolescentes, elles apprenaient comment gérer le foyer familial,

⁷⁴- Propos très réputé explicité par Omar IBN ELKHATTAB :

<http://ejabat.google.com/ejabat/thread?tid=7e1a05c5e4cf01a0> Consulté le 15/05/2012.

leurs enfants, leur époux, selon les recommandations de la religion. Nous signalons que les filles se mariaient dès l'apparition des premiers signes de la puberté, ceci étant plutôt hérité de la culture arabe d'avant l'Islam pour des raisons différentes (L'Islam encourage les adolescents à se marier dès le jeune âge. Un homme qui n'est pas marié ou divorcé est sous-estimé).

D'après tout ce que nous avons avancé, nous constatons que la première société de l'Islam avait mis en place un enseignement institutionnel dans des écoles sans locaux mais avec un directeur (le Prophète), des enseignants (les mémorisateurs du Coran et de la religion), un curriculum (le Coran, les propos du prophète), une évaluation (pour passer d'un niveau à l'autre) et une certification (les plus doués seront eux-mêmes professeurs). Quant à l'aspect économique, ces écoles bénéficiaient des dons des fidèles, de l'aumône et des butins de guerre. L'orientation totalement religieuse de la formation des élèves de ces écoles nous donne l'impression qu'ils étaient représentés comme récepteurs d'informations, mémorisateurs de textes, parfois sans les comprendre, les méthodes utilisées dans cet enseignement consistant surtout en l'utilisation majeure de la mémoire et en la mémorisation, ce qui nous démontre qu'ils étaient passifs et applicateurs. L'enseignant occupait le centre de l'acte d'enseignement, sa place était déterminée par sa fonction religieuse et son âge (il est adulte, il faut l'écouter et ne pas discuter, ce qu'il dit est légitimé par les textes religieux et par sa nomination par la haute autorité religieuse (le Prophète). Le curriculum fourni est un texte « infaillible », « correct », « indiscutable », sa mémorisation restant le plus grand objectif à atteindre. Le rôle de l'élève se résume dans sa présence en tant que telle, l'utilisation de sa mémoire, tâche essentielle, plus importante que la présence de son cerveau et de sa cognition. La construction d'une personnalité constructive, d'un esprit critique, de compétences utiles pour anticiper les changements nécessaires pour le bien de la société étaient plutôt impensables pour la simple raison que cette éducation ne les visait pas.

Nous voulons signaler que, si la première société de l'Islam n'a pas favorisé le raisonnement et l'esprit critique chez ses enfants, c'est pour la simple raison qu'elle veut s'imposer fortement et profondément dans les esprits de ses fidèles et les prochaines générations afin de se propager dans l'espace et dans le temps. Ceci est convaincant si nous le comprenons dans son contexte idéologique et anthropologique, à cette époque, mais cela ne veut pas dire que cette religion est contre le raisonnement et

la construction de l'esprit critique, comme le pensaient beaucoup de musulmans radicaux. En effet, c'est l'inverse, si le texte coranique a résisté tous ces siècles devant les énormes multi-changements que connaît et a connu le monde, cela vient du fait qu'il n'a pas combattu les Sciences et les scientifiques, et pour preuve, nous constatons, comme nous l'avons démontré plus haut, qu'il incitait les gens à s'appropriier les sciences. Cet acte n'est jamais anti religieux, mais au contraire, il est en sa faveur pour sa résistance devant les changements radicaux que le monde connaît aujourd'hui.

1-2-5- L'enfant selon les religions Juive et Chrétienne

L'enfant selon la religion juive :

Les dernières statistiques menées par l'Institut National de la Statistique du 2011 montrent qu'un peu moins de 1% des tunisiens sont des juifs et aussi un peu moins de 1% des chrétiens. Cela nous amène à approfondir nos recherches en ce qui concerne l'appartenance des enfants qui côtoient les écoles primaires tunisiennes et qui présentent le champ de notre recherche, sauf que les sources sont peu nombreuses du fait que le produit qu'on va mentionner n'atteindra pas nos ambitions.

Le judaïsme prétend de plus de 14 millions d'adeptes à travers le monde. C'est la religion vivante la plus ancienne dans le monde occidental. Historiquement, le judaïsme a servi de matrice pour la chrétienté et l'Islam, les deux autres grandes religions monothéistes, qui, ensemble avec le judaïsme constituent la moitié de la population du monde comme adhérents.

La source de base de la croyance juive est la Bible hébraïque (appelée "Ancien Testament" par les chrétiens), surtout les premiers de ses cinq livres, la Torah ou Pentateuque.

Dans la société juive, l'âge des responsabilités adultes était d'avantage fixé selon les besoins du moment que par les traditions anciennes. L'âge de la majorité pouvait être avancé en dessous de treize ans (ou de douze pour les filles). La vie que menaient les jeunes garçons et les adolescents, consacrée en grande partie à l'étude des textes religieux, souvent loin du foyer, était très différente de celle que menaient les jeunes filles, centrée sur le ménage et la responsabilité de la maison. Dans le cas des filles, nous trouvons le nombre relativement important de celles que l'on marie à onze ou douze ans dans l'Espagne du XV siècle ou la Pologne du XVIII siècle, et dont l'enfance s'arrête alors.

Le judaïsme donne une importance à l'enfance en effet, il a accordé une grande valeur à porter et élever les enfants. Le verset: "Soyez féconds et multipliez-vous" (Gen.1:28), est considéré comme le premier commandement dans la Bible. Le commandement d'être fructueux, cependant, est dévolu à des hommes seulement et est considéré comme rempli lorsque deux garçons ou un garçon et une fille sont nés. Selon cette religion, un homme ne peut épouser une femme incapable d'avoir des enfants que s'il a déjà rempli son obligation ou s'il a une autre femme qui est présumé fertile. Un couple qui reste sans enfant, après dix ans de mariage est destiné au divorce.

La Bible déclare que les enfants souffrent de mauvais faits et gestes de leurs parents "jusqu'à la troisième et quatrième génération" (Ex.20: 5). L'enfant d'initiation à la vie juive commence dès le jeune âge avec la récitation du *Shema*, les bénédictions et l'étude de l'hébreu et du Pentateuque. Les garçons et les filles ont été introduits très tôt à différents rituels de sorte qu'ils soient bien habitués à eux quand ils ont atteint la majorité, les filles à l'âge de 12 ans et les garçons à l'âge de 13. L'âge est déterminé pour le passage décisif de l'enfance : «*L'obligation pour les parents d'éduquer leurs enfants jusqu'à l'âge de treize ans était généralement respectée* »⁷⁵. La communauté juive décide de prolonger la scolarité obligatoire de treize à seize ans, dans le but déclaré d'empêcher les jeunes de traîner dans les rues et les marchés. Selon certains témoignages, certains juifs de l'Europe orientale avaient marié des enfants de six ou sept ans...il arrivait, au XVII siècle, que l'on mariât les filles à onze ou douze ans.

On n'a pas des textes qui peuvent nous décrire d'une façon claire et fondamentale le quotidien des gens à l'aube de la naissance de cette religion et les comportements du Prophète Moïse et ses accompagnants, pour déduire d'une façon objective et profonde la place que remplit l'enfant dans cette société. Dans la pratique, la famille juive a toujours éveillé son enfant. Les parents juifs aspirent à être heureux avec les enfants et petits-enfants dans la crainte de Dieu et à être en mesure d'être fiers dans les réalisations de leur progéniture.

Patricia Hidioglou⁷⁶ nous livre, avec «*Les rites de naissance dans le judaïsme* »⁷⁷ une des tentatives encore assez rares, pour connaître les spécificités de

⁷⁵- HOROWITZ Elliott, *Les Mondes Des Jeunes Juifs En Europe (1300-1800)*, Cité par Levi G et Schmitt J-C, *Histoire des jeunes en occident, de l'antiquité à l'époque moderne*, Seuil, 1996. P108.

⁷⁶- <http://mb-soft.com/believe/tfo/judaism.htm> Consulté le 12/12/2013 (M. Wilson - Elwell évangélique Dictionary).

⁷⁷- LICHTI Josie et SCHNEIDER Malou, *Les rites de la naissance- Extrait de Le puits et la cigogne - traditions liées à la naissance dans les familles juives et chrétiennes d'Alsace*, Ed. Musée Alsacien. 2002.
<http://judaisme.sdv.fr/traditio/naissanc/naissanc.htm> Consulté le 17/01/2014.

l'éducation de l'enfant dans une communauté juive. Elle montre que la circoncision représente le rite le plus pratiqué et le plus diffusé, historiquement et géographiquement. La presque totalité des juifs continuent à la pratiquer, même parmi les laïcs. La circoncision est pratiquée à plus de 98 % ; elle reste un signe identitaire très fort.

L'enfant juif aujourd'hui :

Dans un article signé par rav Shalom ARUSH⁷⁸ dans lequel il révèle des conseils qui peuvent être opérationnels dans l'éducation au sein de la famille juive, il donnait ses conseils qui peuvent aider les parents juifs à éduquer leurs enfants selon les recommandations du Judaïsme.

Ne pas critiquer les enfants fautifs : les parents croient qu'éduquer consiste à critiquer l'enfant et le blâmer pour chaque faute qu'il commet. Selon ces fausses conceptions, on devrait se conduire cruellement et humilier l'enfant afin qu'il réalise son erreur, en tire une leçon et ne récidive pas.

Ne pas les comparer avec d'autres copains : les résultats d'une telle « éducation » sont effrayants. L'enfant perd toute représentation personnelle positive et son potentiel d'être bon, et certains enfants qui perdent toute volonté et désir de vivre, préfèrent d'ailleurs mourir.

Ne pas considérer son enfant comme adulte : Il oublie qu'il n'est qu'un enfant, que sa conduite infantile - avec ses défauts, ses dégâts et ses bêtises - est normale et saine. Il devrait le laisser vivre son enfance joyeusement.

Donner une importance majeure à la prière et à la foi : la réussite des enfants dépend plus des prières des parents que de leurs initiatives. En d'autres termes, même si les parents donnent un bon exemple, s'ils éduquent leurs enfants avec amour comme il convient, ils doivent encore multiplier leurs prières pour eux.

Commencer par se corriger afin de corriger leurs enfants : Il montre aux parents ce qu'ils doivent corriger en eux-mêmes. Par exemple, lorsque l'enfant n'écoute pas son père, c'est le signe que le père n'écoute pas les injonctions du Saint béni soit-Il et qu'il n'écoutait pas son propre père alors qu'il était enfant. Lorsque l'enfant est cruel envers les autres, c'est un signe de cruauté chez le père, et ainsi de suite pour chaque problème.

⁷⁸- <http://www.juif.org/le-mag/160.comment-eduquer.php> Consulté le 13 /01/2014.

Autrement dit, pour que l'adulte corrige l'enfant, il doit se corriger avant et il doit lui donner le modèle et l'exemple.

Le Christianisme⁷⁹ et l'Éducation des Enfants⁸⁰

Une grande importance est accordée à l'enfant et à l'éducation des enfants dans le Christianisme, mais selon une vision traditionnelle comme celles des deux autres religions monothéistes le Judaïsme et l'Islam.

En mettant l'accent sur le rôle primordial de la famille, clairement, la Bible affirme, "Il n'est pas bon pour un homme d'être seul" (Gen. 2:18). La femme a été créée pour l'homme, comme une compagne d'aide/assistante (Genèse 2:18). Les deux devaient devenir une seule chair et fonctionner comme un. Le mari et la femme devaient être d'un seul corps, c'est-à-dire qu'ils ont des rôles et des responsabilités différents mais ils sont liés en pensée et en esprit. Tout comme dans notre corps physique les divers membres et organes sont mieux conçus pour des tâches différentes, il en est de même dans un mariage.

En effet, il nous est commandé de se marier et d'élever des enfants à la gloire de Dieu (Genèse 2:24 ; 9:1,7 ; 1Tim. 5:14). Les décisions, telles que quand, et avec qui se marier, et quand avoir des enfants appartiennent à l'individu. Les enfants sont une bénédiction de Dieu, (Ps. 127:3-5).

Le père, selon cette religion, doit être la source de stabilité physique et spirituelle de sa famille. De manière générale, le père est plus responsable pour le travail externe de la famille. Le mâle est le chef de la famille et il représente la famille au sein de la société et de la nation dans son ensemble.

Le père doit fournir les nécessités physiques de sa famille, comme la nourriture, le logement, etc. "Si quelqu'un n'a pas soin des siens, et surtout de sa famille immédiate, il a renié la foi et est pire qu'un infidèle" (1Tim. 5:8). En outre, "Si un homme ne veut pas travailler, qu'il ne mange pas non plus" ! (2Thes. 3:10).

Le père ne doit pas seulement subvenir aux besoins physiques de la famille, mais aussi spirituels. C'est par son exemple de la soumission à la Loi de Dieu que sa femme et ses enfants voient et apprennent de lui. Le besoin de l'approbation du père est très

⁷⁹- Toutes les références à partir de Strong sont les notes de la Bible Online, sauf indication contraire.

⁸⁰- Christian Churches of God. PO Box 369, WODEN ACT 2606, AUSTRALIA.

grand. Les enfants et les épouses, dans les familles chrétiennes, veulent et ont besoin de l'approbation et du soutien du père et de l'époux⁸¹.

La femme⁸² n'est pas l'esclave de l'homme, mais sa compagne d'aide (voir aussi Proverbes 31). La femme montre beaucoup d'autorité et de responsabilité sur son ménage et ses enfants. Elle est un exemple d'un type d'église. C'est par le biais de l'exemple de la mère et du père que les enfants apprennent à obéir et à craindre Dieu et à observer Ses lois.

Les enfants doivent être sous la soumission de leurs parents. En effet, cette religion pense que tous les êtres humains sont « tous créés à l'image du Père » (Genèse 1:27 ; 2:7). Nous deviendrons tous fils de Dieu (Rom. 8:14 ; Phil. 2:15 ; 1Jean 3:1-2).

Les adultes doivent assumer toute leur responsabilité pour être un témoin puissant pour leurs enfants par leur exemple même. Les jeunes enfants n'ont pas la pensée abstraite. Ils observent et apprennent comment leurs parents leur répondent et entre eux, et prennent modèle sur leur propre comportement. Les enfants peuvent être typiquement des miroirs de comportement de l'adulte, positifs ou négatifs.

À partir d'un très jeune âge des parents, les parents sont appelés à accomplir leur devoir de former leurs enfants. Ils peuvent et doivent être formés à l'obéissance à tous les ordres des parents. La formation qu'ils donnent à leurs petits les aide à développer une solide base affective pour continuer à pratiquer l'autocontrôle nécessaire tout au long de leur vie. Comme l'enfant grandit, il/elle a besoin d'être enseigné(e) [dans] les voies de Dieu. Autrement dit, la formation des petits est une tâche aussi religieuse que sociale.

Les parents jouent le rôle de gardien de l'enfant, souteneur et protecteur, jusqu'à ce que l'enfant soit adulte et capable de prendre totalement soin de lui ou d'elle-même. Plus les influences sont mauvaises ou négatives, plus les parents peuvent protéger

⁸¹- Jean 4:18 La crainte n'est pas (5401) dans l'amour, mais l'amour parfait (5046) bannit la crainte ; car la crainte suppose un châtime (2851), et celui qui craint (5399) n'est pas parfait dans l'amour.

1Jean 4:16-17 Et nous, nous avons connu l'amour que Dieu a pour nous, et nous y avons cru. Dieu est amour ; et celui qui demeure dans l'amour demeure en Dieu, et Dieu demeure en lui. ¹⁷ Tel il est, tels nous sommes aussi dans ce monde : c'est en cela que l'amour est parfait en nous, afin que nous ayons de l'assurance au jour du jugement.

Éphésiens 6:4 Et vous, pères, n'irritez (3949) pas vos enfants, mais élevez-les en les corrigeant (3809) et en les instruisant (3559*) selon le Seigneur. (LSG).

Éphésiens 6:4 Et vous, pères, ne provoquez pas vos enfants à la colère (3949) mais élevez-les dans la discipline et en leur donnant les instructions (3559) du Seigneur (NASV).

⁸²- Éphésiens 5:24 de même que l'Église est soumise à Christ, les femmes aussi doivent l'être à leurs maris en toutes choses. (LSG).

l'enfant, moins l'enfant aura de "cicatrices émotionnelles ou physiques" à faire face en tant qu'adulte. Mais cela n'implique pas que l'enfant doive grandir dans le vide.

Comme l'enfant grandit, la formation dans la maîtrise de soi et dans *l'obéissance* sert de base pour les aspects plus complexes des Lois de Dieu et de Son Plan. Les parents et l'église doivent instruire l'enfant ou l'adolescent dans les doctrines de la foi, afin qu'ils puissent atteindre l'idéal spirituel.

Les enfants doivent entendre et apprendre à craindre le Seigneur Dieu et à observer toutes les paroles de la loi⁸³. Ils ne sont pas seulement enseignés à la maison mais aussi lors des assemblées commandées de Dieu⁸⁴. L'Église fonctionne comme une communauté de croyants prenant part à l'enseignement de l'enfant, directement ou indirectement par les mots et les exemples.

Tout comme on devait former, instruire et éduquer ses enfants, on devait les discipliner et les corriger si nécessaire⁸⁵.

Les parents sont appelés à frapper leurs enfants si nécessaire. Nous lisons dans « Le Christianisme et l'Éducation des Enfants [186] »⁸⁶: « Nous apprenons que nous devons discipliner nos enfants, mais comment cela est géré est une décision des parents. Il existe des directives de base dans la plupart des nations, telles que "fessée" ou "tapette" qui doit être faite avec la main ouverte versus le poing fermé. La fessée doit être faite à travers les vêtements. Il ne faut pas frapper sur le visage ou la tête. De toute évidence, l'utilisation de cordons électriques, etc. comme un moyen d'administrer la punition est perçue comme un abus »⁸⁷.

Les corrections doivent être administrées de suite et rapidement, de sorte que l'enfant puisse voir la cause et l'effet. Les parents ont besoin d'être cohérents dans la correction de leurs enfants et la punition retardée ne signifie souvent pas de punition. L'enfant doit savoir et comprendre ce qu'il ou elle fait de mal et être enseigné clairement sur ce qu'est un comportement acceptable.

⁸³- Deut. 31:12,13 ; Ps. 34:11 ; Pro. 5:1,2 ; 6:20-23 ; 23:26

⁸⁴- Jos. 8:35 ; Ex. 13:8-10, 14-16 ; Deut. 31:12

⁸⁵- Proverbes 13:24 Celui qui ménage sa verge hait son fils, Mais celui qui l'aime cherche à le corriger.

Proverbes 19:18 Châtie ton fils, car il y a encore de l'espérance ; Mais ne désire point le faire mourir.

Proverbes 22:15 La folie est attachée au cœur de l'enfant ; La verge de la correction l'éloignera de lui.

Proverbes 23:13-16 N'épargne pas la correction à l'enfant ; si tu le frappes (05221) de la verge, tu délivres son âme du séjour des morts.

⁸⁶- <http://www.ccg.org/french/s/p186.html> consulté le 12/06/2013.

⁸⁷- <http://www.ccg.org/french/s/p186.html> Consulté le 12/06/2013.

La punition doit également être en proportion de l'infraction. On n'administrera pas des châtiments corporels pour chaque infraction. On doit aussi considérer la composition du délinquant. Certains enfants peuvent être amenés aux larmes et au repentir par un regard sévère. D'autres enfants ont besoin de recevoir une fessée, d'autres ont besoin encore d'une perte de privilèges ou des jouets pour voir la conséquence de leurs actions.

La relation avec un enfant commence avec la naissance du bébé. C'est à la mère de déterminer quand et comment la correction est administrée selon l'âge des enfants. Dieu a donné à l'homme et à l'armée le libre arbitre, ainsi il en est de même avec nos enfants. Nous devons les nourrir, former, enseigner et les guider dans les Lois de Dieu. Nous devons aussi judicieusement les corriger dans le but qu'ils soient obéissants⁸⁸. Par conséquent, des promesses sont réservées aux enfants obéissants comme la longue durée de vie est une bénédiction pour ceux qui obéissent à la parole de Dieu⁸⁹. Faute de quoi, des mauvaises conséquences sont promises aux enfants désobéissants⁹⁰.

Nous pouvons en déduire que les trois religions monothéistes du Monde Le Judaïsme, le Christianisme et l'Islam ne représentent pas l'enfant comme mature, il est en état de dépendance permanente à l'adulte. Ce dernier se comporte librement vis-à-vis de ses fautes. Entre la pleine tolérance que propose le Judaïsme et la fermeté ordonnée par le Christianisme, l'adulte possède une totale souveraineté sur l'enfant. Le droit à la discussion est presque absent. Sauf que sa vie et tous les droits relatifs à la sécurité corporelle et sentimentale sont assurés.

1-2-6- Statut juridique, officiel et social de l'enfant en Tunisie.

Dès l'Indépendance, en mars 1956, le premier Etat tunisien s'est intéressé à deux grands dossiers : La femme et l'enfant. La publication au journal officiel du code du

⁸⁸- Proverbes 3:1-8 Mon fils, n'oublie pas mes enseignements, et que ton cœur garde mes préceptes ; ² Car ils prolongeront les jours et les années de ta vie, et ils augmenteront ta paix. ³ Que la bonté et la fidélité ne t'abandonnent pas ; lie-les à ton cou, écris-les sur la table de ton cœur. ⁴ Tu acquerras ainsi de la grâce et une raison saine, Aux yeux de Dieu et des hommes. ⁵ Confie-toi en l'Éternel de tout ton cœur, et ne t'appuie pas sur ta sagesse ; ⁶ Reconnais-le dans toutes tes voies, et il aplanira tes sentiers. ⁷ Ne sois point sage à tes propres yeux, crains l'Éternel, et détourne-toi du mal : ⁸ Ce sera la santé pour tes muscles, et un rafraîchissement pour tes os.

⁸⁹- Proverbes 4:10,11, 20-23 ; 8:32,33

⁹⁰- Proverbes 30:17 L'œil qui se moque d'un père et qui dédaigne l'obéissance envers une mère, les corbeaux du torrent le perceront, et les petits de l'aigle le mangeront. (LSG)
Marc 7:10-13 Car Moïse a dit : Honore ton père et ta mère ; et : Celui qui maudira son père ou sa mère sera puni de mort. ¹¹ Mais vous, vous dites : Si un homme dit à son père ou à sa mère : Ce dont j'aurais pu t'assister est corban, c'est-à-dire, une offrande à Dieu, ¹² vous ne le laissez plus rien faire pour son père ou pour sa mère, ¹³ annulant ainsi la parole de Dieu par votre tradition, que vous avez établie. Et vous faites beaucoup d'autres choses semblables. (LSG)

statut personnel, en août 1956⁹¹, a donné à la femme des droits grâce auxquels elle a pu entrer pleinement dans la vie active de la société. En moins de cinquante ans, elle a pu accéder, par exemple, aux postes de ministre ou de députée. Quant à l'enfant, le premier Etat tunisien a beaucoup insisté sur sa scolarisation massive, filles et garçons et sur la mise en place d'un enseignement moderne et efficace. Le deuxième Etat, quant à lui, a donné une importance remarquable aux résultats, il a adapté une politique de réussite qui permet à l'élève de ne pas quitter l'école jusqu'à seize ans. Les statistiques officielles pour lesquelles notre confiance est très limitée, montrent que le taux de la scolarisation de l'enfant a atteint 99% en 2007 et le taux de réussite les 80% grâce, selon les anciens politiciens, à une base en matière de lois et réformes.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'enseignement tunisien a connu, dans cette période, trois réformes qui ont été l'objet d'une analyse dans ce travail. On peut en déduire que cet enseignement a vu un processus de conformité avec la réalité et la situation du quotidien mondial et aussi avec les caractéristiques sociales, culturelles, géographiques et économiques du pays. Le ministère de l'éducation tunisien avait comme objectif la professionnalisation de son personnel. Quant aux lois, le fait que la Tunisie ait signé tôt la Convention Mondiale des Droits de l'Enfant a entraîné une grande dynamique sur les lois nationales relatives à l'enfant et l'enfance, ainsi qu'une dynamique dans la vie sociale, notamment scolaire dans le pays. Prenons la situation officielle et juridique de l'enfant dans ses trois strates : Sa vie au sein de sa famille, à l'école et dans la société.

1-2-7- La situation juridique et officielle de l'enfant au sein de la famille.

-La loi tunisienne donne fermement à chaque enfant d'un père et/ou d'une mère tunisien et tunisienne le droit à la nationalité

-Le droit à un acte de naissance, à un nom de famille même si il est né hors d'un contrat de mariage, situation souvent condamnée par la société vu ses caractéristiques religieuses.

- Le droit de vivre dès qu'il est dans le ventre de sa mère (les consultations médicales sont entièrement gratuites dans les locaux publics).

- L'avortement qui est légitime de par la loi tunisienne est mis en place en faveur de la santé de la mère.

⁹¹- Le 13 août 1956.

- Vivre avec ses deux parents ou l'un d'entre eux est fortement recommandé par cette loi, c'est-à-dire qu'on ne peut retirer un enfant de sa mère ou de son père sous aucun prétexte. L'enfant doit vivre dans la chaleur de la vie familiale entre ses parents et aussi avec ses grands-parents à qui cette société donne beaucoup d'importance, soit pour qu'ils vivent avec eux, soit qu'ils les contactent quotidiennement. Develay (2007) insiste sur ce point en disant : « *Les grands-parents aujourd'hui sont éloignés de la cellule familiale. Les enfants ne peuvent plus, à leur contact, relativiser le présent et le situer par rapport aux repères du passé. Le présent n'est plus raccroché à ce qui l'a précédé* »⁹².

- La loi interdit de mettre l'enfant en danger, de lui faire mal et de l'entraver dans l'éducation collective assurée par l'Ecole. Les rites de la société aident à appliquer ces lois. La loi tunisienne est très rigoureuse vis-à-vis de la violence sur les enfants, notamment concernant le viol. Elle condamne un violeur de mineur (moins de seize ans) à la mort, et cela a été le cas dans quelques dossiers de viol dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix.

- L'ancien régime a ordonné de mettre en place, pour des raisons purement publicitaires pour son gouvernement, dans chaque municipalité du pays, en parallèle de son conseil officiel, un conseil d'enfants se composant d'enfants-élites de la région. En réalité c'étaient les fils des responsables politiques et de leurs bras-droits. On crée aussi une assemblée d'enfants en parallèle avec l'assemblée nationale. Il faut noter qu'on choisit ces enfants suivant le degré de fidélité de leur parent au régime régnant. Néanmoins, cela peut nous montrer que ce régime est totalement conscient que son intérêt aux enfants éclaircit son image.

- La situation juridique et officielle de l'enfant au sein de l'Ecole : L'enfant jusqu'à seize ans a droit à une scolarité publique et gratuite assurée par des enseignants qualifiés. On ne peut le retirer de la vie scolaire qu'avec l'autorisation du ministre de l'éducation en personne. Il doit être bien traité par l'ensemble de l'administration scolaire, notamment les enseignants, son honneur, sa personnalité et son corps sont entièrement respectés. Les nouvelles découvertes dans le monde de la pédagogie ont animé la vie scolaire de l'élève qui a plus de possibilités pour mieux s'exprimer. L'accès à l'information ainsi qu'au droit à la valorisation de ses talents est assuré tout au long de sa scolarisation.

⁹²- DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'école*, ESF/éditeur : Issy-les-Moulineaux 1996/ 6^{ème} édition 2007, P 18.

- La situation juridique et officielle de l'enfant au sein de la société : L'enfant est juridiquement couvert dans la société par des lois bien déterminées, il doit être traité en tant que personne qui a ses propres droits et aussi ses propres devoirs en appliquant les propos de Piaget comme le confirment Françoise et Pierre Richard (1967) dans leur préface de *L'Emile* : « *Le second principe est de traiter l'enfant en enfant, non en homme* »⁹³. Mais la réalité de la société qui le représente comme le fils de tous les adultes lui donne plus d'importance et d'intérêt. Par exemple, l'enfant de six ou sept ans peut rentrer de l'école le soir tout seul ou avec le parent d'un ami à lui sans trop poser de questions. Autrement dit, l'ensemble de la société sent qu'elle doit assurer sa protection. Les lois ne représentent que des garanties en termes de références juridiques. De nos jours, l'enfant est représenté davantage comme un avenir pouvant assurer la pérennité de l'évolution de la société de manière plus performante que celle des générations précédentes.

En ce sens, l'enfant, en Tunisie, bénéficie d'une conjugaison juridique, sociale et culturelle, riche en sa faveur, et pour preuve, on a institué la fête de l'enfance dans ce pays, le 11 janvier de chaque année.

1-2-8- La société face à l'enfant.

Pourquoi intéressons-nous aux représentations de la société envers l'enfant ? C'est parce que la société présente la partie genre de la personne de l'enseignant. La variation des représentations des sociétés envers l'enfant donne à ce dernier sa position réelle dans un quotidien donné. Au Brésil par exemple, l'enfant, dès son premier âge, est représenté comme capital «musculaire» en faveur des groupes armés et sexuel en faveur du tourisme. Par conséquent, l'enfant y est élevé, éduqué et enseigné suivant les critères de cette société. En Europe occidentale, notamment en France, un concept social est apparu il y a quelques années, celui de « *l'enfant-roi* » qui a changé le paysage social et culturel de la société. En publicité, on n'insiste plus sur la force de l'homme ou la séduction de la femme mais plutôt sur la « sagesse » de l'enfant ; c'est lui qui offre ses bons conseils à ses parents ou les éduque dans telle ou telle situation. L'enfant est devenu un facteur majeur pour convaincre les téléspectateurs au niveau d'un produit ou d'un autre. Au sein de cette société, il est habituel de trouver un adulte guidé par l'enfant dans un magasin ou dans la rue, la volonté de l'enfant primant sur

⁹³- ROUSSEAU. Jean Jacques, *L'EMILE OU DE L'EDUCATION*, Edition GARNIER Frères 1967. Présenté par Françoise et Pierre Richard. P8.

celle de l'adulte. Il est habituel d'écouter une mère qui supplie son fils de renverser une décision qu'il a prise, on entend souvent les mères dire à leurs enfants à même les poussettes : « S'il te plaît... attends ..., ne crie pas... » L'enfant, quant à lui, répond « Non, Non, je ne veux pas... » Alors la mère cède à son fils. Les illustrations sont nombreuses, mais ce qui nous « choque » c'est que l'enfant est vite devenu la star de cette société. Cette situation n'est que l'image de sa représentation de la société.

Les racines de ces représentations sont très profondes dans le temps, tracées par des circonstances historiques, culturelles, géographiques et économiques. Les pays de l'Europe occidentale, s'ils ne sont pas riches, ne peuvent pas donner aux enfants ce que veulent ces derniers. Cette culture de l'enfant-roi n'est pas due à une coïncidence, autrement dit, les représentations qu'une société se fait de ses enfants sont le produit d'un long processus socioculturel et économique.

Pour se faire une idée précise des représentations que la société tunisienne fait de son enfant il faut étudier l'histoire, la culture, l'économie et la géographie de ce pays. Pour cette raison, on a tenté, d'une part, de faire ce retour en arrière vers la culture musulmane régnante et, d'autre part, de chercher d'une façon profonde dans l'histoire et le socio-anthropologique de cette société, mais il faut aussi considérer la position de la Tunisie proche de l'Europe et la réalité d'un développement en matière de l'économie et du social qui ont un grand impact sur ses représentations vis-à-vis de l'enfant.

L'enfant, dans cette société, est représenté comme un individu en construction, il doit se conformer à l'adulte et suivre ce que ce dernier lui indique. L'enfant doit écouter son père, sa mère, obéir à toute personne plus grande que lui-même si cette personne n'est pas l'un de ses parents ou ses grands frères et sœurs. Dans le quartier, la rue, à l'école, dans le magasin, il suffit qu'un grand s'adresse à un enfant pour qu'il se « conforme » aux bons comportements, ce dernier n'ayant pas le choix de ne pas obéir. On entend les mamans dire à leurs fils « il faut avoir le respect des grands », on entend les enfants dire à leurs mères « s'il te plaît je veux aller à... » Alors la mère répond : « Non, pas en ce moment, je suis occupée... ». Autrement dit, les adultes ont toujours cette marge d'autorité sur les enfants. Cela ne veut pas dire que les enfants de cette société sont minimisés ou lésés dans leurs droits à la parole ou autre droit, non, mais c'est l'un des signes sociaux qui caractérisent cette société, c'est-à-dire qu'il n'y a pas un enfant-roi, mais un adulte-roi. Cependant, les progrès des mass-médias et cette

même proximité de l'Europe déjà citée, sont en train de modifier cette réalité. Par ailleurs, la réalité économique, c'est-à-dire la capacité économique de la famille tunisienne - bien qu'elle ait fait d'énormes progrès⁹⁴ - avec l'héritage historique et civilisationnel, fait évoluer la conception de l'enfant.

La plupart du temps, au sein de la classe, l'enseignant regarde l'enfant comme le fils d'un ami, d'un voisin, voire même comme son petit frère ou son fils (selon l'âge de l'enseignant). Je peux l'illustrer par les grandes discussions, voire les disputes entre les enseignants dans les conseils de discipline quand on gère une situation de violence ou de tricherie de la part d'un élève ou les conseils de classes à la fin de l'année scolaire concernant le passage ou le redoublement d'un élève. Les propos des enseignants dépassent leur situation d'applicateur des circulaires ministérielles, se transformant en propos très émotionnels. On peut en déduire que l'enfant dans cette société bénéficie d'un multiple tutorat, celui de ses parents et celui de ses enseignants.

Peut-on dire que l'enfant dans cette société est privé de ses droits de choisir ou de s'exprimer comme son pair en France par exemple ? Je pense que cette question est mal posée si on la regarde d'un angle anthropologique parce que le contexte est bien différent, les réalités sociales, culturelles et économiques ne sont pas les mêmes, mais l'enfant, dans la société tunisienne, bénéficie d'un grand soutien familial et émotionnel alors que l'enfant français, par exemple, bénéficie d'un grand soutien officiel. Cela ne veut pas dire que le premier manque d'une protection officielle en termes de ses droits, ou que le deuxième vit dans une isolation inquiétante, non, mais chaque société est caractérisée différemment, par conséquent son enfant est représenté et élevé différemment.

1-2-9- De la Convention européenne sur l'exercice des Droits de l'enfant à la Convention internationale des Droits de l'enfant.

La Convention européenne sur l'exercice des Droits de l'enfant

C'est un texte juridiquement contraignant, c'est-à-dire source d'obligations pour les pays signataires. Il permet, ou permettra, de rompre avec une certaine conception de l'enfant et de ses droits développée depuis presque un siècle. Philippe Ariès montre que la société d'autrefois ignorait le sentiment de l'enfance, c'est-à-dire la « *conscience de*

⁹⁴- Les revenus du citoyen tunisien ont marqué une hausse de 300% dans les vingt dernières années.

la particularité enfantine, cette particularité qui distingue essentiellement l'enfant de l'adulte même jeune»⁹⁵.

Elle vient en complément d'un nouvel édifice juridique qui s'est construit récemment dans le monde entier, d'un degré différent d'un pays à un autre, soit développé comme les USA, soit moins développé comme en Tunisie. La France, comme nous l'avons montré ci-dessus, a contribué, avec les pays de l'Union Européenne à mettre en place une convention relative à la protection de l'enfant.

C'est un texte qui a mis dix ans à mûrir parce qu'il a fallu concilier tous les phénomènes culturels et historiques de toutes les peuplades du monde... pour arriver à un document sur lequel il y a une compréhension de caractère universel. Cela nous laisse déduire qu'il ne faut pas la considérer comme une sorte de convention isolée, comme quelque instrument catégoriel ou sectoriel.

Dans ses divers articles, cette convention s'efforce de dépasser la contradiction entre, d'une part, l'enfant qui est un être immature et irresponsable de ses actes, et, d'autre part, l'obligation de respecter des Droits de l'Homme partout, en tout lieu et en toute personne.

Martine Brousse affirme qu'elle peut dire que *«cette convention a effectivement modifié quelque chose, tant sur le plan intérieur de quelques pays tel que la France que sur le plan international »⁹⁶*. Elle ajoute: *« C'est la première fois qu'une convention internationale fait réagir les pays aussi rapidement, qu'un texte international obtient autant de signatures et de ratifications en si peu de mois après son adoption »⁹⁷*.

Il faut noter que ce n'est pas une déclaration mais une convention dont les parents doivent avoir connaissance.

Cette Convention est précédée d'un préambule, suivi de 54 articles découpés en trois parties. Le préambule se réfère aux précédents textes internationaux dans lesquels

⁹⁵- « *LES DROITS DE L'ENFANT* » Actes du colloque européen (8-9 et 10 novembre 1990). Sous le patronage du Ministère de la solidarité et de la protection sociale et de Madame LALUMIERE, secrétaire générale du Conseil de l'Europe. Centre National De Documentation Pédagogique. Conseil General De La Somme. Paris 1991. P8.

⁹⁶- Centre National de Documentation Pédagogique - Conseil Général de la Somme « *LES DROITS DE L'ENFANT* » ; Actes du colloque européen (8-9 et 10 novembre 1990) ; Sous le patronage du Ministère de la solidarité et de la protection sociale et de Madame LALUMIERE, secrétaire générale du Conseil de l'Europe. (Paris 1991). P129.

⁹⁷- Centre National de Documentation Pédagogique - Conseil Général de la Somme, *LES DROITS DE L'ENFANT*, Actes du colloque européen (8-9 et 10 novembre 1990) ; Sous le patronage du Ministère de la solidarité et de la protection sociale et de Madame LALUMIERE, secrétaire générale du Conseil de l'Europe. (Paris 1991). P129.

la Convention trouve racine; il s'inscrit dans le domaine de la protection d'une catégorie particulière de personnes, et dans le champ plus vaste des droits de l'Homme.

Il y est cité un extrait de la déclaration des droits de l'enfant adoptée le 20 novembre 1959, exactement trente ans avant la présente convention: « *l'enfant, en raison de son manque de maturité physique et intellectuelle, a besoin d'une protection spéciale et de soins spéciaux, notamment d'une protection juridique appropriée, avant, comme après la naissance* »⁹⁸. Ces droits sont prévus pour être garantis à l'enfant dans et hors de sa famille par chaque Etat partie, que celui-ci soit dans une situation stable ou instable, par exemple, du fait d'un conflit armé, que la famille ou le lieu où vit l'enfant soit dans une situation stable ou instable. Ils sont évolutifs en fonction de l'âge de l'enfant, lequel apparaît avoir un rôle plus actif en tant que sujet et non plus seulement en tant qu'objet d'une protection ou d'une assistance comme les précédents textes le mentionnaient; c'est la nouveauté, et aussi la difficulté de cette Convention qui concerne environ 2,3 milliards d'enfants, soit un tiers de la population mondiale environ. L'UNICEF a dégagé quatre principes fondamentaux parmi les droits énumérés.

- La plupart des quarante et un articles qui listent les droits peuvent s'y rattacher, citons ainsi les droits à être élevé par ses parents ou à retrouver ceux-ci, à posséder un nom, à être protégé de déplacements illicites hors de son pays, droits aux libertés d'expression, d'opinion, de pensée, de conscience, de religion et d'association, les droits de l'enfant à être réfugié, à obtenir une protection s'il est handicapé, le meilleur état de santé possible, une éducation et des loisirs adaptés, non contradictoires avec sa culture ou son appartenance à une minorité, une protection s'il est exploité sexuellement, soumis aux produits stupéfiants, pris dans des conflits armés, maltraité, en état de pauvreté, soumis à la torture, amené à s'expliquer dans le cadre de procédures pénales, et les droits sociaux, économiques, politiques et culturels en référence aux traités précédents.

La Convention internationale des Droits de l'enfant

Précédée par des textes nationaux, la notion de droits des enfants a commencé à apparaître dans les textes internationaux dans la Déclaration des droits de l'enfant de Genève, proclamée le 17 mai 1923 par l'Union Internationale de secours aux enfants, reprise par la Société des Nations le 26 septembre 1924. Elle ne comporte que 5 articles

⁹⁸- Voir le texte intégral sur le Site : <http://www.crdp-nice.net/editions/supplements/2-86629-368-1/GTR07> Consulté le 05/07/2011.

mais reconnaît pour la première fois des droits spécifiques pour les enfants. Elle trouve ensuite son assise dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme adoptée par les Nations Unies en 1948, qui se réfère à la notion d'assistance spéciale pour la maternité et l'enfance, entraînant en particulier la Déclaration des droits de l'enfant le 20 novembre 1959.

Après la Seconde Guerre mondiale, en 1947, est créé le Fond des Nations Unies des secours d'urgence à l'enfance, l'UNICEF qui se consacre d'abord aux enfants européens puis aux enfants des pays en voie de développement. En 1948, La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme est adoptée le 10 décembre qui reconnaît que « la maternité et l'enfance ont droit à une aide spéciale ».

Le 20 novembre 1959, l'Assemblée Générale des Nations Unies adopte la Déclaration des Droits de l'Enfant. Ce texte définit dix principes et incite « les parents, les hommes et les femmes à titre individuel, les organisations bénévoles, les autorités locales et les gouvernements nationaux à reconnaître » les droits de l'enfant. Ce texte n'a aucune valeur contraignante.

Dans les années qui suivent, plusieurs textes internationaux vont être signés: le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (protection contre l'exploitation économique, droits à l'éducation et à la santé) et le Pacte relatif aux droits civils et politiques (droit à un nom et à une nationalité) en 1966, une déclaration sur la protection des femmes et des enfants en périodes d'urgence et de conflits armés.

C'est en 1978 que le texte préliminaire à la Convention internationale des droits de l'enfant a été proposé, en vue de l'année internationale de l'enfant parrainée en 1979 par les Nations Unies. En leur sein, un groupe de travail a revu ce texte jusqu'à élaborer son contenu actuel. Onze ans plus tard, cette Convention est adoptée à l'unanimité le 20 novembre 1989 à New York par l'assemblée générale de l'ONU, signée le 26 janvier 1990. Après sa ratification par vingt Etats, elle est entrée en vigueur le 2 septembre 1990 (Le 6 septembre en France et le 30 janvier 1992 en Tunisie). Elle est à ce jour le texte international le plus ratifié au monde, par 191 Etats, hormis les Etats-Unis et la Somalie. Cependant, nombre d'Etats l'ont ratifié en émettant des réserves pour environ le tiers d'entre eux dont la France à propos notamment de sa législation relative à l'interruption volontaire de grossesse.

Le 11 juillet 1990, l'Organisation de l'Unité africaine (qui deviendra l'Union Africaine) adopte la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant. Le 17 juin 1999 est adopté la Convention de Genève sur les pires formes de travail des enfants. En mai 2000, le Protocole facultatif à la CIDE concernant la participation des mineurs aux conflits armés est ratifiée (entrée en vigueur en 2002). Il interdit la participation de mineurs dans les conflits armés.

A l'échelle européenne, les autres textes internationaux ayant force obligatoire sont:

- La Convention Européenne de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales, signée à Rome le 4 novembre 1950, ratifiée par la France le 3 mai 1974.
- La Convention internationale concernant la compétence des autorités et la loi applicable en matière de protection des mineurs signée à la Haye le 5 octobre 1961, entrée en vigueur le 4 février 1969; cette Convention s'applique pour la protection de la personne et des biens du mineur dans le cadre du droit international privé.

Études critiques sur la Convention Internationale des Droits l'Enfant.

Jusqu'au milieu du XIX siècle, l'image de l'enfant, telle qu'elle peut être dessinée à partir du droit, est simple. L'enfant était soumis à une puissance souveraine. La relation parent-enfant était unidimensionnelle, c'est-à-dire instituée à partir d'un seul axe disposé verticalement - axe d'autorité ou axe d'ordre - qui structurait également l'ensemble des institutions traditionnelles: familiales, professionnelles, politiques et religieuses. L'enfant était un être mystérieux, figure privilégiée de tous les symbolismes. Balayant tous ces bavardages boursoufflés, les scientifiques, médecins et psychologues, vont permettre la découverte de l'enfant à laquelle plusieurs conséquences peuvent être directement rattachées. L'affirmation scientifique de l'originalité de l'enfant fait de celui-ci un être à part, distinct des autres, unique pourrait-on-dire, dans lequel on ne peut plus se contenter de voir un simple modèle réduit de l'adulte. L'enfant est autre, pourvu d'une identité propre, *cessant d'être petit d'homme pour devenir un être à part entière*. L'élément essentiel de la nouvelle identité enfantine est la croissance qui est surtout d'ordre qualitatif. L'enfant est certes un être qui grandit mais avant tout un être qui se modifie, qui évolue, le point d'achèvement de

ces séries de transformations étant l'âge ou le stade adulte. Tout autant que la notion d'enfant, la notion d'adulte émerge en fin du XIX^e siècle.

Les 191 Etats qui ont ratifié la Convention Internationale des Droits de l'Enfant - un résultat unique en droit international - ont accepté de reconnaître que l'enfant est un sujet de droit, une personne à part entière qui, du fait de sa vulnérabilité, a droit à une attention et à une assistance spéciale. Elle a suscité une large prise de conscience et mis les Etats face à leurs responsabilités juridiques et morales. Son impact varie évidemment d'un pays à l'autre selon les législations nationales, les cultures dominantes et le niveau de développement économique, mais partout ce sont des minorités agissantes qui ont joué le rôle d'aiguillon pour que les pouvoirs publics donnent un contenu concret à leur engagement. Tous ceux qui dans la société civile se préoccupent du sort des enfants: services sociaux, éducateurs, justice, ONG, peuvent faire valoir un texte qui a force de loi.

Depuis lors, des efforts considérables ont été déployés un peu partout dans le monde mais les problèmes se déplacent: de nouvelles formes d'atteintes de droits de l'enfant émergent, conflits régionaux, dérèglement climatique, impact des nouvelles technologies ... la convention est toujours à rappeler, à interpréter en fonction des événements et de la diversité des situations. A titre d'exemple, le problème du travail des enfants et de leur scolarisation ne se pose pas dans les mêmes termes dans les pays prospères et dans les pays pauvres où une scolarisation par demi-journée est souvent la seule formule possible. « *Il faut même éviter qu'une application rigide de la Convention ne se retourne contre l'intérêt de l'enfant* »⁹⁹, comme l'a affirmé Martine Brousse. Cela a failli être le cas au Népal. Des entreprises européennes ont boycotté des fabriques de tapis qui employaient des enfants, jetant ainsi des familles dans la misère et des enfants à la rue. La solution qui s'est imposée c'est un travail réglementé à mi-temps et une scolarisation l'autre moitié de la journée. Le vrai socle de l'application de la convention c'est l'identité, un enfant qui n'a pas d'état civil n'est pas un sujet de droit. La coopération française devrait d'ailleurs en faire une priorité dans ses programmes d'aide au développement car, sans identité, l'enfant est la proie de tous les trafiquants assurés d'une quasi impunité. Même un pays soucieux de protéger les enfants, comme la France, peut alimenter ces trafics. Lorsque des mineurs étrangers en situation illégale

⁹⁹- Centre National de Documentation Pédagogique - Conseil Général de la Somme, *LES DROITS DE L'ENFANT* ; Actes du colloque européen (8-9 et 10 novembre 1990) ; Sous le patronage du Ministère de la solidarité et de la protection sociale et de Madame LALUMIERE, secrétaire générale du Conseil de l'Europe. Paris 1991. P129.

sont expulsés des zones d'attente sans avoir vu un juge, les trafiquants les cueillent souvent à leur retour dans des aéroports où personne ne les attend! La Convention a permis des avancées globales dans des domaines comme l'éducation des petites filles ou la dénonciation du drame des enfants soldats et leur prise en charge, à l'inverse, un des points noirs de son application, c'est l'exploitation sexuelle des mineurs. La volonté de combattre ce fléau reste faible, les Etats n'en font pas une priorité. En France, le rappel incessant des obligations de la Convention a eu des effets positifs, notamment, en ce qui concerne la PMI (Protection Maternelle et Infantile), la situation des enfants handicapés ou la participation des jeunes à la vie de la cité avec la création des conseils municipaux de jeunes. Dans le domaine judiciaire, la situation est plus mitigée. La parole de l'enfant est désormais prise en compte par la justice mais, concernant les mineurs délinquants, la progression du tout répressif au détriment de l'action préventive et éducative risque de nous mettre en contradiction avec la Convention.

1-2-10-- Les droits de l'enfant en Tunisie : entre législation et réalité.

Selon le compte-rendu de l'UNICEF intitulé « *Analyse de la situation des enfants en Tunisie 2012* »¹⁰⁰, les gouvernements tunisiens qui se sont succédé depuis l'Indépendance se sont engagés en matière de droit à la protection dans des politiques sociales orientées vers la protection de l'enfance et la promotion de la justice sociale. Cet engagement s'est traduit notamment par la ratification de la Convention Internationale Des Droits De l'Enfant en 1990, la promulgation du Code de Protection de l'Enfant en 1995 et la mise en place de manière progressive d'un dispositif de protection de l'enfance très diversifié¹⁰¹. En 2009, le nombre d'enfants et de jeunes vivant en institutions (INPE¹⁰², Unités de vie associatives, villages SOS, CIJE¹⁰³) a atteint 2 275 dont 33,5% sont âgés de moins de 6 ans¹⁰⁴.

Cependant, les situations de maltraitance et de violence vis-à-vis des enfants sont mal appréhendées et mal recensées. Des données *partielles* existent concernant les

¹⁰⁰ - <http://fr.scribd.com/doc/152877178/Analyse-de-la-situation-des-enfants-en-Tunisie-2012> consulté le 12/01/2014.

¹⁰¹ - Ce dispositif concerne les enfants privés de soutien familial, les porteurs de handicaps, les enfants menacés de rupture scolaire, les enfants vivant dans la grande pauvreté, les enfants exploités économiquement et recouvre les domaines de la santé, de l'éducation et des loisirs.

¹⁰² - Institut National de Protection de l'Enfance.

¹⁰³ - Centre Intègre Jeunesse et Enfance.

¹⁰⁴ - L'INPE et les unités de vie associatives ont accueilli et pris en charge 761 nouveaux nés en 2009 contre 603 en 2005. Il s'agit notamment d'enfants nés hors mariage. Leur intégration s'accomplit dans la moitié des cas à travers la reprise par la famille d'origine et pour l'autre moitié par les familles de substitution à travers l'adoption et la Kafela (l'adoption).

actes de violence, de brutalité, de cruauté mentale et d'abus sexuels. MICS3¹⁰⁵ a montré que 73% des enfants de 2 à 14 ans sont frappés et 26% sont insultés. Un travail limité dans une région a montré qu'en matière d'abus sexuel, le taux d'incidence est de 14,7 victimes pour 100 000 habitants par an. Plus de 80% des victimes étaient mineures et près de 60% sont de sexe féminin. Concernant la violence en milieu scolaire, elle touche, selon les enquêtes, entre 25 % et 58% des élèves. Ce compte-rendu souligne la nécessité de la mise en place d'un système fiable et exhaustif de collecte et de traitement des données relatives aux situations de maltraitance et de violence vis-à-vis des enfants et des jeunes. En effet, en l'absence d'un tel système, l'analyse du phénomène reste partielle et les politiques et mesures de remédiassions ne peuvent avoir l'efficacité requise.

Le Code de Protection de l'Enfant dans son deuxième volet, traite en particulier de la justice des mineurs. À titre d'exemple, l'âge de la responsabilité pénale des enfants est de 13 ans et la peine maximale encourue est un emprisonnement de 10 ans. En 2009, environ 13 800 enfants ont été présentés devant le juge d'enfant suite à un délit commis. Parmi eux, 1 356 purgent une peine de privation de liberté. Il est à noter que les mécanismes d'alternative à la privation de liberté gagneraient à être mis en œuvre ou renforcés. C'est le cas du délégué à la liberté surveillée prévu dans le Code de Protection de l'Enfant et non encore mis en place.

L'engagement de l'État tunisien est fondamental, aussi bien dans la protection des enfants à travers notamment une série de réformes et de mesures visant la consolidation du droit des enfants, qu'à travers la mise en place de structures de prévention de la délinquance et d'encadrement. Toutefois, des analyses montrent qu'une attention particulière devrait être accordée aux aspects suivants :

- le renforcement de la coordination entre les nombreux départements ministériels impliqués dans la protection de l'enfance.
- la reconnaissance de certains phénomènes liés à la protection de l'enfance (tels que l'exploitation sexuelle et économique des enfants, les enfants de la rue, etc..).

¹⁰⁵- Ministère de la Santé Publique – UNICEF, *Enquête sur La santé et le bien être de la mère et l'enfant MICS 3*, Tunis.2008.

- le renforcement des systèmes d'information permettant de disposer de données précises et d'éclairer la décision sur certains domaines de la protection des enfants.

Ce compte-rendu insiste sur le fait que la Tunisie présente les caractéristiques démographiques, économiques et sociales d'un pays émergent en transition. Tout en reflétant les performances atteintes et la maîtrise de la gestion des problèmes classiques de l'enfance, ce statut d'émergence pose de nouveaux défis et interpelle les décideurs et les partenaires sur des questions plus complexes touchant la population des enfants et des jeunes vivant dans un contexte en pleine mutation.

L'affirmation scientifique de l'originalité de l'enfant :

- L'enfant est un être à part, distinct des autres, unique pourrait-on-dire, dans lequel on ne peut plus se contenter de voir un simple modèle réduit à l'adulte.
- L'enfant est autre, pourvu d'une identité propre, cessant d'être petit d'homme pour devenir un être à part entière.
- L'élément essentiel de la nouvelle identité enfantine est la croissance qui est surtout d'ordre qualitatif. L'enfant est certes un être qui grandit mais avant tout un être qui se modifie, qui évolue, le point d'achèvement de ces séries de transformations étant l'âge ou le stade adulte.

On a abordé ci-dessus la question de la formation des enseignants initiale et continue. On note que le sujet des droits de l'enfant est peu abordé. La sensibilisation des enseignants envers cette question est peu pratiquée par les formateurs. Ces derniers, eux-aussi, comme nous l'avons remarqué durant notre stage en tant qu'inspecteur stagiaire entre 2008 et 2010 au CENAFFE¹⁰⁶, manquent d'un approfondissement sur le sujet des droits de l'enfant. On peut conclure que l'écart reste grand entre une législation qui vise un enfant autonome, respecté, encouragé, valorisé et une réalité qui le représente comme en état de soumission et d'obéissance, qui doit se conformer aux attentes de l'adulte et des enseignants.

Peut-on affirmer que les traditions et les coutumes entravent une vraie réalisation des droits de l'enfant dans la société ?

¹⁰⁶- Centre Nationale de la formation des formateurs en Education à Carthage.

1-3- Qu'est-ce qu'un élève ?

On trouvait cette définition sur le web « Élève est un mot dérivé du latin qui signifie «s'appliquer à apprendre quelque chose »¹⁰⁷. Cependant, le terme ne s'applique pas à toute personne qui apprend. On le réserve généralement aux personnes intégrées dans un cursus scolaire. Depuis, dans le *Dictionnaire de la langue française* on site cette définition : « *Personne qui reçoit, qui a reçu les leçons d'un maître/ Celui. Celle qui fréquente un établissement scolaire/ qui aspire à un grade militaire* »¹⁰⁸.

Selon la définition du CNRTL¹⁰⁹, L'élève est « *l'Enfant ou jeune qui reçoit l'enseignement d'un établissement scolaire ou d'une école spécialisée* ». « *Il est aussi la Personne qui est candidate à une fonction ou à un grade et qui s'y prépare en suivant des cours collectifs appropriés* » et « *la Personne qui reçoit ou a reçu l'enseignement d'un maître, ou qui se réclame de lui* ».

Ph. Meirieu n'a pas spécifié l'élève par une définition déterminée dans son dictionnaire personnel¹¹⁰. On y trouve sous ce titre « Connaître (l'enfant, l'élève)¹¹¹ » « activité peu identifiable et dont on perçoit difficilement le terme, mais considérée souvent, dans le domaine pédagogique, comme un préalable nécessaire à l'action avec (ou sur) l'enfant ou l'élève », il ajoute dans l'explication : "*Pour enseigner les mathématiques à John, il ne faut pas seulement connaître les mathématiques, il faut aussi connaître John*".

« *L'élève c'est celui que l'on doit élever de son état antérieur à l'état adulte* »¹¹². Il est donc en demande de savoirs et d'apprentissages. En cela, les enseignants ont un rôle d'aide, en donnant aux enfants les moyens de parvenir à cet état d'adulte, mais c'est à l'élève d'être l'acteur de sa formation.

L'élève n'est pas l'enfant. Quand on parle d'élève, c'est de la fonction qu'il occupe dans la société dont il est question. Dans la société, il a un rôle d'élève, ce qui

¹⁰⁷-<https://www.google.tn/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espy=2&ie=UTF-8#q=%C3%A9l%C3%A8ve%20d%C3%A9finition> consulté le 11/05/2014.

¹⁰⁸- <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/eleve/> Consulté le 12/01/2010.

¹⁰⁹- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales :

<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/%C3%A9l%C3%A8ve> Consulté le 12/01/2010.

¹¹⁰- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> Consulté le 17/05/2013

¹¹¹- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/connaître.htm> Consulté le 17/05/2013.

¹¹²- Institut Universitaire de Formation des Maîtres De l'académie d'Aix-Marseille - Site d'Aix-en-Provence
Année universitaire 2003/2004 - MEMOIRE PROFESSIONNEL - Titre : LE METIER D'ELEVE - Présenté par :
ATHERLY Aurélie, Sous la direction de : GUIGUE Evelyne - PE 2, GFP 07.

exige de lui une certaine posture. L'élève est le sujet social de l'enfant ou « *l'élève-sujet de droit* » comme le définit Meirieu¹¹³.

1-3-1- Relation Elève - Enseignant : Quelles perspectives ?

Les études rapportent que les enseignants jouent un rôle très important au plan de l'adaptation sociale et scolaire des élèves à l'école.

En se référant à Davis (2003), Fortin, Plante et Bradley (2011), ils distinguent trois perspectives dans l'étude de la relation enseignant-élève. Bien qu'elles ne soient pas centrées sur les mêmes aspects, ces visions s'avèrent toutefois complémentaires et importantes à considérer afin d'avoir une compréhension globale et profonde de la relation enseignant-élève. La première est la *Perspective de l'attachement*¹¹⁴, fortement centrée sur les modèles relationnels intégrés par l'enfant. La relation enseignant-élève y est conceptualisée comme une extension de la relation d'attachement avec les figures parentales. Cette relation est influencée par les croyances de l'enfant à propos des adultes, des enseignants en général et des interactions adulte-enfant. « *Une bonne relation enseignant-élève est définie dans ce contexte par un faible niveau de conflits accompagné d'un haut niveau de proximité et de soutien* »¹¹⁵.

La deuxième est celle de la *Perspective motivationnelle* qui étudie davantage le contexte pédagogique. Elle a contribué à approfondir les connaissances sur la façon dont les comportements et les représentations des enseignants, de même que le contexte pédagogique, peuvent promouvoir une relation de soutien et la motivation à l'apprentissage. Ainsi, selon cette perspective, la qualité de la relation enseignant-élève est influencée par des variables intermédiaires sous le contrôle de l'enseignant, tels que sa motivation, son implication, ses habiletés interpersonnelles, ses pratiques pédagogiques et ses stratégies pour soutenir la motivation à apprendre des enfants. « *Une bonne interaction enseignant-élève reflète donc une relation qui soutient la motivation et l'apprentissage en classe* »¹¹⁶.

¹¹³- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/connaitre.htm> Consulté le 17/05/2013.

¹¹⁴- FORTIN Laurier, PLANTE Amélie, BRADELEY Marie-France « *RECENSION DES ÉCRITS SUR LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE* » Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Avril 2011. PP 5/6 : http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf Consulté le 12/01/2013.

¹¹⁵- Cité par MOLLO Suzanne, *L'école Dans La Société, psychologie des méthodes éducatives*, Collection dirigée par G. Ferry et J.C. Filloux. Edition DUNO – Paris 1974. PP 7/8.

¹¹⁶- FORTIN Laurier, PLANTE Amélie, BRADELEY Marie-France « *RECENSION DES ÉCRITS SUR LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE* » Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Avril 2011. P7 :

Enfin, *la Perspective socioculturelle* vise plutôt les processus et recherche les dynamiques récurrentes à l'intérieur des systèmes. Dans le contexte de la relation enseignant-élève, la perspective socioculturelle permet d'examiner le rôle des standards et des normes dans le milieu scolaire. Ainsi, la qualité des relations enseignant-élève pourrait refléter la culture interpersonnelle du groupe-classe et de l'école. Dans cette perspective, la relation enseignant-élève serait aussi influencée par les différents systèmes que forment la classe, l'école et la communauté¹¹⁷.

En effet, si on étudie les semaines qui suivent le commencement de l'année scolaire, l'enseignant constate que ses élèves ne se comportent pas de la même façon avec lui et vis-à-vis de ses cours et de ses méthodes pédagogiques. Cela s'explique par maints facteurs.

Facteurs propres à l'enfant : En effet, des auteurs ont mis en évidence que les élèves n'arrivent pas en classe « tabula rasa », mais qu'ils amènent avec eux des attentes, des attitudes et des comportements ayant un impact sur la relation qu'ils entretiendront avec leur enseignant¹¹⁸.

Le contexte familial dans lequel l'enfant évolue représente une source d'influence importante dans l'établissement de la relation enseignant-élève. Certains indicateurs sociodémographiques, tels que le revenu, le niveau d'éducation des parents, la composition de la famille, mais également la considération qu'a la famille du milieu scolaire et de l'importance de l'école pour l'avenir de leur enfant, influencent la perception qu'a l'élève de son enseignant¹¹⁹.

Facteurs propres à l'enseignant, les caractéristiques de l'enseignant joueraient également un rôle important dans la relation enseignant-élève¹²⁰. Ce facteur sera l'objet d'un approfondissement dans la partie analytique.

http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf Consulté le 12/01/2013.

¹¹⁷- Idem P8.

¹¹⁸- Idem P9.

¹¹⁹- FORTIN Laurier, PLANTE Amélie, BRADELEY Marie-France « *RECENSION DES ÉCRITS SUR LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE* » Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Avril 2011. P 10.

http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf Consulté le 12/01/2013.

¹²⁰- FORTIN Laurier, PLANTE Amélie, BRADELEY Marie-France « *RECENSION DES ÉCRITS SUR LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE* » Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Avril 2011. P12

http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf Consulté le 12/01/2013.

Facteurs propres au milieu scolaire. La relation enseignant-élève n'est pas indépendante du contexte institutionnel dans lequel elle s'inscrit. Les résultats de Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder (2004) le montrent¹²¹.

Ces facteurs expliquent la façon avec laquelle l'élève conçoit sa relation avec son enseignant et son métier d'élève. L'enseignant, quant à lui, perçoit généralement cinq types d'élèves dans sa classe : l'élève psychologue, l'élève épistémologue, l'élève stratège, l'élève méthodologue et l'élève analysant¹²².

Le premier est celui qui a conscience de sa manière de se comporter, voire à modifier son environnement d'apprentissage. Le deuxième (épistémologue), est capable de se mettre à distance des savoirs à maîtriser afin d'en saisir la signification, en les situant au sein de la discipline enseignée, en appréciant les relations avec d'autres savoirs de la même discipline ou d'autres disciplines, en se familiarisant avec les conditions historiques et sociales de leur émergence. Le troisième (stratège), est capable d'avoir conscience de ce à quoi peuvent lui servir les savoirs acquis, tant au niveau personnel, au regard d'un projet¹²³ personnel, qu'au niveau professionnel dans le cadre d'un projet professionnel. Quant au quatrième (méthodologue), c'est celui qui met en œuvre, en faveur des programmes scolaires, une méthode, propre à lui, avec laquelle il va se les approprier et éventuellement les réviser. Enfin, l'élève analysant est celui qui est capable d'entretenir une relation d'analyse avec ce qui se passe, avec ce qu'il vit. Il ne laisse passer aucune étape sans l'analyser. Il devient donc nécessaire, pour l'enseignant, de trouver les moyens adéquats pour gérer ces différences ; sa perception de chaque élève va beaucoup l'aider.

¹²¹- Dans le cadre de leur étude sur les contextes influençant la relation enseignant-élève et les impacts de cette relation sur le comportement de l'élève, ils suggèrent que certains types d'écoles favoriseraient l'établissement d'une relation positive entre l'enseignant et les élèves. Par exemple, les classes et les écoles plus petites faciliteraient les interactions personnalisées entre les membres du personnel, ainsi qu'entre les enseignants et les élèves. Les enseignants connaîtraient mieux leurs élèves, ce qui les motiveraient à être plus soucieux de leur réussite, à fournir davantage une aide dirigée visant une amélioration des apprentissages, à assumer la responsabilité de discipliner les élèves et à s'investir davantage dans l'amélioration de l'école dans son ensemble (Lee et Loeb, 2000 dans Davis, 2003).

¹²²- DEVELAY Michel, *DONNER DU SENS A L'ECOLE*, ESF/éditeur : Issy-les-Moulineaux 1996/ 6ème édition 2007- PP 104 -113.

¹²³- TILMAN Francis Le Grain, *Penser le projet, Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice Chronique sociale*, Lyon 2004.

1-4- L'apprenant, quelle définition ?

1-4-1- Définition.

D'origine Québécoise, « Apprenant » désigne toute personne en situation d'apprentissage. Néologisme créé sur "apprehendere" issu du latin classique : prendre, saisir. L'apprenant s'intègre dans un processus de formation dans lequel il est en interaction avec des savoirs et un médiateur-formateur.

Pour le dictionnaire des citations¹²⁴, « apprenant » c'est « *qui apprend. C'est la personne engagée activement dans un processus d'acquisition ou de perfectionnement des connaissances et de leur mise en œuvre. Du verbe apprendre* ».

Le terme insiste sur l'action d'apprendre dont l'initiative réside de la côté ??? de celui qui apprend. L'apprenant est co-constructeur de sa propre connaissance. Il est acteur de sa formation.

Le terme apprenant revêt un sens général et moins connoté que les autres mots désignant l'individu face au savoir : l'élève (scolaire) ; l'étudiant (enseignement supérieur) ; l'apprenti (formation initiale, en alternance); le stagiaire (en activité dans l'entreprise). Les connotations sont relatives dans ce cas, au contexte d'apprentissage.

L'utilisation du terme apprenant n'est pas neutre. Il s'inscrit dans une réflexion théorique qui, à partir du concept, permet d'identifier la posture du formateur, l'activité du sujet en situation d'apprentissage et les méthodes pédagogiques. « *Parler d'apprenant c'est placer l'individu en formation au centre du processus d'apprentissage. C'est considérer que cet individu est actif et non plus passif* »¹²⁵. Cette évolution théorique de la place de l'individu en situation d'apprentissage s'inscrit dans l'approche constructiviste (cf l'évolution du rôle de l'apprenant dans les théories de l'apprentissage).

1-4-2- L'apprenant face à l'enseignant et au savoir : Quelles interactions ?

Jean Houssaye a conceptualisé les interactions dans une situation pédagogique autour de trois acteurs : l'enseignant, le savoir et l'apprenant. Dans son modèle, il définit toute action pédagogique comme l'espace entre ces trois acteurs, formant les sommets d'un triangle.

¹²⁴- Dico-citations <http://www.dicocitations.com/dico-mot-definition/7899/apprenant.php> Consulté le 12/08/2012.

¹²⁵- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/connaître.htm> Consulté le 10/04/2011.

Les côtés du triangle représentent les relations nécessaires à l'action pédagogique telles que, la relation didactique, la relation pédagogique et la relation d'apprentissage. La première explique le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner, la deuxième consiste à éclairer le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'apprenant et qui lui permet de former et la troisième montre que l'élève va construire avec le savoir pour apprendre.

Pour définir l'apprenant, son rôle, et ses interactions avec le savoir et l'enseignant, il faut analyser les évolutions des approches théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage.

1-4-3- Le rôle de l'apprenant dans les théories d'apprentissage.

Historiquement, la *conception transmissive* de l'apprentissage prétend que pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter, appliquer, bref, il doit être impliqué dans l'activité d'enseignement-apprentissage proposée. Enseigner revient à transmettre des connaissances en les exposant le plus clairement, le plus précisément possible. Le rôle de l'enseignant est de mettre le savoir à la portée des élèves pour faciliter leur acquisition. Au fur et à mesure de l'évolution des théories de l'apprentissage, ce modèle a été remis en cause, pour *passer à un modèle dans lequel l'apprenant n'est plus passif mais actif et responsable de ce qu'il apprend.* ». Cette complexité de rôle demande la présence durable de l'apprenant pour que son apprentissage soit conscient. L'enseignant doit adopter le savoir et l'appivoiser pour qu'il soit gérable par l'apprenant.

En effet, on peut distinguer trois courants majeurs. Chaque approche apporte une réponse dans son angle de vision. C'est d'ailleurs ce qui explique la nécessité de chacune d'elles ainsi que ses limites. Elles sont ainsi complémentaires pour une approche globale du processus d'apprentissage.

L'approche behavioriste :

Modèle dominant de la fin de la 1ère guerre mondiale à la 2ème (Pavlov, Watson, Skinner). Elle part du principe que l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation de récompenses (renforcements positifs) et de punitions (renforcements négatifs). Elle est basée sur le principe qu'un individu adopte un comportement pour éviter les renforcements négatifs et augmenter les effets positifs. Dans cette approche, apprendre, c'est donner une nouvelle réponse à des stimuli qui ne la provoquaient pas

auparavant, c'est acquérir des automatismes. Ce qui fait sa principale limite c'est la recherche de la normalisation, l'absence d'expression du sujet en situation de formation.

Le mouvement constructiviste ou cognitiviste :

A partir des années 60, Bruner, Piaget, Vygotsky et Dewey considèrent que le savoir se construit. Ce sont les structures mentales du sujet qui lui permettent d'appréhender le monde. La confrontation à une situation provoque la construction d'un schéma mental (influence de Piaget (1986-1980): concepts de schèmes mentaux et d'équilibration). Les schèmes mentaux (capacités : ranger, comparer, classer, retrancher...) se précisent en fonction de l'activité du sujet sur les objets (ex : situation de problème). Ces schèmes peuvent s'avérer inopérants dans des nouvelles situations. L'apprenant, par un processus de régulation/adaptation (équilibration) va acquérir progressivement les schèmes mentaux adaptés à la nouvelle situation.

Cette approche de l'apprentissage prône la centration sur l'apprenant. Le mot "apprendre" n'est pas synonyme d'accumuler des connaissances mais d'exercer son intelligence et d'acquérir des méthodes de pensée. Pour John Dewey, il faut susciter « *l'engagement et l'implication* » de l'apprenant en lui proposant des activités d'apprentissage qui ont *un sens* pour lui. « *L'enseignant doit donc proposer des activités en accord avec les besoins et les intérêts de l'apprenant* »¹²⁶. Pour Roger Cousinet, « *apprendre est plus efficace qu'être enseigné* »¹²⁷. Il prône donc une place active à l'apprenant, basée sur une pédagogie de découverte qui met l'accent sur l'acquisition des moyens d'apprendre.

Le courant socio-constructiviste ou socio-cognitiviste.

Les années 60 également (Vygotsky, Piaget) mettent en évidence le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif. L'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intrapersonnelles). Il est à l'origine du concept de conflit socio-cognitif : la confrontation des idées sur un sujet conduit les apprenants en interaction à

¹²⁶- KOZANITIS Anastassis, *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Bureau d'appui pédagogique- École Polytechnique Septembre 2005. P4.

¹²⁷- KOZANITIS Anastassis, *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Bureau d'appui pédagogique- École Polytechnique Septembre 2005. P6.

réorganiser leurs conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation¹²⁸.

Le connectivisme.

Devant l'impact des TIC dans notre vie quotidienne, de nouveaux courants d'apprentissage se développent. *George Siemens a défini une nouvelle théorie, le connectivisme*, basé sur les nouveaux usages d'internet et du web. Selon lui, « *le talon d'Achille des théories existantes réside dans le rythme de la croissance du savoir. Toutes les théories existantes placent le traitement (ou l'interprétation) des connaissances sur l'individu* »¹²⁹. Il explique que la plupart des besoins d'apprentissage deviennent trop complexes aujourd'hui pour être abordés « *à l'intérieur de notre tête* ». Nous devons commencer à concevoir l'apprentissage en réseau social, amélioré par les nouvelles technologies. « *Le réseau devient lui-même l'apprentissage* »¹³⁰.

1-4-4- L'autonomie de l'apprenant.

Ph. Meirieu considère que le terme d'autonomie est utilisé très fréquemment en pédagogie pour désigner la capacité de « *se conduire selon son propre vouloir* »¹³¹. Ce concept fait, selon lui, l'objet d'un trop large consensus pour ne pas poser problème.

L'autonomie peut être abordée sous deux angles : l'autonomie dans l'action d'apprentissage et l'apprentissage de l'autonomie. Les deux aspects sont complémentaires. L'e-learning impose de fait l'autonomie comme condition de travail (du moins par moment), sachant que cette autonomie peut être une difficulté pour l'apprenant, tout dispositif doit intégrer cette dimension d'un point de vue technique et pédagogique.

Un apprenant autonome est celui qui fait de sérieux efforts afin de construire son propre savoir et ses propres connaissances. L'autonomie sert à construire les compétences et le savoir-faire.

¹²⁸ - FREINET Célestin développe l'idée de trois principes de base impliquant l'expression libre, le tâtonnement expérimental et la coopération. Ainsi, l'apprenant construit son savoir seul ou en groupe dans une pédagogie de travail.

¹²⁹ - KOZANITIS Anastassis, *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Bureau d'appui pédagogique- École Polytechnique Septembre 2005. P10.

¹³⁰ - Séquences enregistrées par Le FFFOD, Forum Français Pour la Formation Ouverte et à Distance, intitulées Le FFFOD a posé quelques questions à Georges Siemens dans le cadre des journées du e-Learning en juin 2013 : <http://cursus.edu/institutions-formations-ressources/formation/20587/rencontre-georges-siemens-nous-parle-connectivisme/#.U-X4wv15M2V> Première partie de la séquence 7minutes et 13secondes. Consulté le 12/04/2014.

¹³¹ - <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> Consulté le 12/02/2013.

1-4- 5- Les caractéristiques de l'apprenant.

Selon l'autopsie proposée par Henri Boudreault¹³² de l'apprenant¹³³ ce dernier peut être défini selon les caractéristiques suivantes :

- **Sa Personnalité**, en se référant aux critères de la culture, l'estime de soi, ses qualités, ses connaissances, ses appréhensions, ses représentations, ses valeurs et croyances.

- **Son Physique dans ses deux formes : Etat et Action.** On entend par *Etat* le sexe, l'âge, l'apparence, la force, la grandeur, le poids et la forme physique et par *Action*, la densité, la perception sensorielle, la coordination motrice, l'endurance et la souplesse.

Les acquis s'expliquent par les habilités, les capacités, les aptitudes, le niveau de compétences et de la langue et des expériences.

L'Etat cognitif, se détermine selon le style d'apprentissage, la motivation, le potentiel en termes de la limitation et de la disposition, l'émotivité, le matériel, le besoin et le désir.

1-4-6- Quelle définition pour la didactique ?

Le mot "didactique" vient du grec ancien *didaktikós* (« doué pour l'enseignement »), dérivé du verbe *didáschein* (« enseigner », « instruire »). La didactique, c'est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

La didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). S'il est adjectif, le mot "didactique" se réfère à :

- Ce qui est instructif, explicatif, pédagogique (ouvrage didactique, poème didactique);
- Ce qui appartient à un vocabulaire spécialisé (terme didactique).

Ph. Meirieu définit la didactique dans son dictionnaire personnel ainsi : « *Pour désigner l'effort rationnel de transmission des connaissances à tous les hommes. Aujourd'hui, on parle plutôt "des didactiques" des différentes disciplines qui*

¹³²- Professeur à l'UQAM en enseignement en formation professionnelle et technique.

¹³³- <http://didapro.wordpress.com/2011/08/11/les-caracteristiques-de-lapprenant/> Consulté le 11/05/2014.

travaillent sur les conditions de leur enseignement. A ne pas confondre, évidemment, avec la pédagogie »¹³⁴. Le Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française présente la didactique comme « l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière »¹³⁵. On distingue :

- La didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation de manuels, etc.);
- La didactique spéciale qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'études ou un ordre d'enseignement.

La didactique porte sur les méthodes ou les pratiques d'enseignement tandis que la pédagogie porte sur l'éducation ou l'action éducative.

En tant qu'adjectif, le mot "didactique" qualifie ce qui concerne les méthodes et les pratiques de l'enseignement, ou l'enseignement à proprement parler. On emploie souvent l'adjectif *didactique* pour préciser qu'une technique ou qu'un matériel est utilisé à des fins d'enseignement.

La didactique, c'est aussi la science qui a pour objet l'étude des méthodes et des théories de l'enseignement.

Comme adjectif, "didactique" concerne :

- Ce qui est destiné à enseigner (ex. : matériel, manuel didactique).
- Ce qui appartient à une langue de spécialité (terme didactique).

La théorie anthropologique du didactique (TAD) définit la didactique comme « la science des conditions et contraintes de la diffusion sociale des connaissances »¹³⁶. La définition donnée parle de la didactique de façon indifférenciée. L'étude scientifique de la diffusion sociale de tel système de connaissances particulier donné, si mal défini soit-il, est désignée comme didactique de ce système de connaissances. On parlera ainsi de didactique de l'orthographe du français, de didactique du chant choral, de didactique

¹³⁴- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> consulté les 15/06/2012.

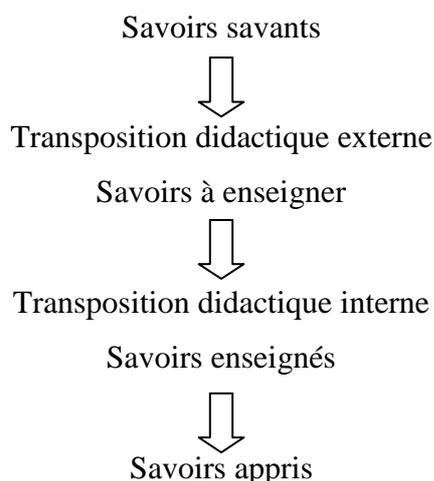
¹³⁵- Association professionnelle des professeurs et professeurs d'administration au collégial : <http://www.appac.qc.ca/didactique.php> consulté le 12/01/2011.

¹³⁶- CHEVALLARD Yves, UMR ADEF, Aix-Marseille université, ENSL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires_depuis_la_TAD_YC_.pdf Consulté le 12/06/2014.

de l'analyse statistique à deux variables, de didactique de la génétique, de didactique de la recherche d'informations sur Internet, etc.

1-4-7- L'apprenant comme sujet didactique.

Dans une activité enseignement-apprentissage, l'enseignant exerce son expérience, son éventuelle expertise, ses connaissances, ses compétences et son savoir-faire pour assurer une transposition didactique des concepts et des enseignements visés. Chevallard (1985) définit la Transposition Didactique ainsi : «*Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui, d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement, est appelé la transposition didactique*». ¹³⁷ On peut schématiser le processus de Transposition Didactique ainsi :



Ce qui nous intéresse ce sont les «savoirs appris». Jean-Benoît Clerc, Patrick Minder et Guillaume Roduit (2006) les considèrent comme «*l'ensemble des savoirs acquis par tous ceux qui apprennent à l'école*» ¹³⁸. Je dis ce sont l'ensemble des savoirs *qu'on espère être* acquis, mais pas tous ceux qui appartiennent à l'école. La construction du savoir est purement individuelle. L'apprenant est le seul qui fait son travail de sélection et de choix des enseignements proposés afin de se les approprier et de les incarner. Les mêmes auteurs disent «*La Transposition Didactique est donc l'activité par laquelle un savoir «savant» est transformé de manière à pouvoir être*

¹³⁷- CHEVALLARD Yves «*La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* ». Revue française de pédagogie, Année 1986, Volume 76. Numéro 76, PP 89-91.

¹³⁸- Jean-Benoît CLERC, Patrick MINDER, Guillaume RODUIT (2006), <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf> Consulté le 15/01/2013.

enseigné à des apprenants plus ou moins novices en la matière »¹³⁹. C'est-à-dire qu'on présume que tous les enseignants vont acquérir cet enseignement transformé et le comprendre de la même façon. Bien sûr que non.

Chevallard (1985) affirme qu' « *on peut présumer que les savoirs enseignés sont nécessairement différents des savoirs savants car ils n'ont ni la même origine, ni la même fonction, ni la même destination* »¹⁴⁰. Il avance l'exemple suivant :

- 1) Un historien communique les résultats de sa recherche à ses pairs en publiant un article dans une revue scientifique.
- 2) Un journaliste spécialisé en fait un article de vulgarisation.
- 3) Le rédacteur d'un manuel d'Histoire se réfère à la publication précédente.
- 4) Un enseignant d'Histoire s'inspire du manuel pour monter une séquence didactique sur l'objet de l'article scientifique de l'historien... Tardy (1993, pp. 54-57) fait l'inventaire des transformations que le savoir enseigné opère sur le savoir savant.

Je vois qu'il manque un cinquième point dans cette présentation, celui qui donne l'importance primordiale à l'apprenant dans son travail d'appropriation et d'incarnation consciente du savoir enseigné. Autrement dit, le schéma de la Transposition Didactique déjà évoqué ci-dessus il manque forcément, selon nous, l'enseignement approprié. Le chemin devient alors plus long et plus complexe entre le savoir savant et le savoir approprié.

Nous devons nous intéresser aussi à l'enseignement approprié. La construction des savoirs à enseigner et des savoirs appropriés ne peut se résumer à une simple réduction descendante d'un savoir-savant. Le savoir approprié est une reconstruction originale individuelle du savoir savant. Le rôle de l'enseignant est crucial en ce qui concerne les méthodes choisies et les variables intermédiaires qu'il prépare et met à disposition. Le rôle de l'apprenant est primordial, il représente le résultat de la totalité du processus de construction et d'aménagement déjà évoqué. Mais aussi ces caractéristiques vont lui servir à se donner une personnalité didactique unique. Cette personnalité didactique va lui permettre de se positionner vis-à-vis de l'enseignement

¹³⁹ - CLERC Jean-Benoît, MINDER Patrick, GUILLAUME Roduit (2006)

<http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf> Consulté le 15/01/2013.

¹⁴⁰ - CHEVALLARD Yves, *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Revue française de pédagogie, Année 1986, Volume 76, Numéro 76, P 9.

proposé et de le construire d'une façon « très » individuelle. Dans cette activité purement cognitive-interactive l'enfant joue positivement son rôle de sujet-didactique.

1-5- L'implication : Quelles définitions ?

Terme de jurisprudence. Action d'impliquer, état d'une personne impliquée dans une affaire criminelle. En termes d'école, contradiction, proposition contradictoire. Il y a de l'implication¹⁴¹. C'est « *l'importance qu'attache un individu à la décision qu'il doit prendre, et, par voie de conséquence, intérêt qu'il porte à une catégorie de produits ou à une marque* »¹⁴².

C'est la relation logique entre deux phénomènes telle que la vérité ou la réalité de l'un fait connaître avec certitude la vérité ou la réalité de l'autre. « *Implication réciproque, simple, stricte. Tout ce que la vie contenait d'abord à l'état d'implication réciproque* »¹⁴³.

Implication entre deux propositions. Relation telle que, la première étant vraie, la seconde est nécessairement vraie. « *Il travaille. A-t-il réussi?* »¹⁴⁴. Ce dernier énoncé peut laisser entendre la négation de l'implication entre le fait de travailler et le fait de réussir¹⁴⁵.

C'est l'action de participer ou de faire participer, *l'implication* est une des conditions nécessaires à *la motivation*, elle a comme finalité d'amener les collaborateurs à faire partie de l'équipe, à s'intégrer dans un groupe et à apporter leur contribution à l'atteinte d'un objectif commun.

L'implication est un engagement, un attachement ou une identification. L'implication globale est une notion qui traduit la relation entre la personne et son univers de travail. « Elle débouche sur un comportement bien précis qui est le fruit d'un ensemble d'attitudes au travail »¹⁴⁶.

Un salarié impliqué peut l'être dans la « valeur travail », dans son environnement immédiat (relation de proximité), dans un produit fabriqué ou une activité, dans un métier ou dans une entreprise.

¹⁴¹- Nous sommes conscient de la différence entre « implication sur » et « implication pour ».

¹⁴²- <http://www.mercator-publicitor.fr/lexique-marketing-definition-implication> Consulté le 10/10/2013.

¹⁴³- BERGSON, Henri, *Mémoire et vie*, textes choisis par Gilles Deleuze, Évol. créatr, 1907, P 118.

¹⁴⁴- <http://www.cnrtl.fr/definition/implication> Consulté le 10/10/2013

¹⁴⁵- VAN HOUT Georges , *Essai pédagogique sur les structures grammaticales en français moderne.*,(compléter) Paris, Didier, t. 3, 1974, p. 242.

¹⁴⁶- THEVENET, (1992) et MICHEL (1989), cité par La motivation et l'implication du personnel. <http://www.etudier.com/dissertations/La-Motivation-Et-l-Implication-Du-Personnel/484075.html> Consulté le 12/04/2013.

En effet, l'implication est un concept à la fois affectif et cognitif : Affectif et moral car il y a adhésion aux valeurs de l'entreprise, à la satisfaction des collègues, à la qualité du management, aux horaires, etc. Cognitif, calculé et instrumental car il y a adhésion en fonction des profits que le salarié peut tirer¹⁴⁷.

L'implication des employés décrit les attitudes des salariés vis-à-vis de leur entreprise ou de leur travail. Elle peut être définie comme « *l'engagement des personnes dans leur travail ou dans telle ou telle facette de celui-ci* »¹⁴⁸.

L'implication est différente de la satisfaction, « *état émotionnel reflétant une réponse d'ordre affectif envers une situation de travail, envers la satisfaction de valeurs* »¹⁴⁹. Elle est aussi différente de la motivation, concept psychologique qui est « *le processus qui déclenche et règle l'intensité de l'engagement dans une action ou une expérience jusqu'à son aboutissement* »¹⁵⁰.

La motivation se manifeste habituellement par le déploiement d'une énergie (sous divers aspects tels que l'enthousiasme, l'assiduité, la persévérance). La motivation est trivialement assimilée à une « *réserve d'énergie* »¹⁵¹. Mais plus qu'une forme « d'énergie potentielle », la motivation intègre et régule une multitude de paramètres internes (désirs, besoins) et externes (opportunités d'un environnement et sollicitations d'une situation).

Les préalables à l'implication dans le travail peuvent être des caractéristiques personnelles, des expériences de travail ou des caractéristiques organisationnelles:

Les caractéristiques personnelles sont le niveau d'éducation, les aptitudes, le niveau de poste, l'ancienneté dans le poste et dans l'organisation, le statut marital, le sexe, l'âge, le salaire, la reconnaissance des compétences par la personne et par les collègues, l'éthique.

Les caractéristiques organisationnelles sont la taille et le degré de délégation. En effet Benoit Thimister l'explique ainsi : « *C'est par la qualité de la relation entre le*

¹⁴⁷- http://kaliform.fr/definition_de_l_implication Consulté le 10/10/2013.

¹⁴⁸- http://kaliform.fr/definition_de_l_implication Consulté le 10/10/2013.

¹⁴⁹- THEVENET, Amédée (2001), cité par La motivation et l'implication du personnel. <http://www.etudier.com/dissertations/La-Motivation-Et-l'Implication-Du-Personnel/484075.html> Consulté le 12/04/2013.

¹⁵⁰- Idem.

¹⁵¹- <http://www.psychotravail.com/conflits-au-travail/resoudre-un-conflit-d-interet.html> Consulté le 10/10/2013.

leader et l'équipe, par la cohérence des actes posés que le management peut manifester des attitudes favorables à l'implication »¹⁵².

Bref, dans un groupe-classe, l'enseignant vise le maximum possible de l'implication des apprenants pour la longue durée possible. La concentration varie d'un niveau à un autre et d'un élève à un autre. Ses pratiques pédagogiques doivent prendre en compte de préparer les circonstances favorables pour une implication spontanée et durable via la motivation. Ce travail vise à faire les bons choix vis-à-vis des situations qu'il prépare à l'avance et les choix comportementaux et communicationnels qu'il fait. L'enseignant doit être vigilant à ce facteur afin d'assurer la réussite de l'action enseignement-apprentissage qu'il assure au sein de la classe.

Section 2 : L'enseignant et la question des représentations :

2-1- L'enseignant : quelles représentations sociales, professionnelles et politiques ?

Nous avons vu que l'enseignement, en tant qu'organisation et processus, intéresse l'ensemble de la société, quelle que soit sa culture ou son niveau de développement, c'est-à-dire que chaque individu possède forcément de telles représentations sur l'enseignement parce qu'il est touché par lui d'une manière ou d'une autre. Ces représentations peuvent être des souvenirs d'enfance et de l'adolescence comme elles peuvent être constamment reformulées parce que l'on est intéressé par l'enseignement. Si nous tentons de classer ces individus selon leur intérêt pour l'enseignement, nous obtenons trois catégories.

-La première est *le politique* dans son sens général, c'est à dire l'idéologie et la conception qui orientent l'enseignement. Comme le dit J. Dewey « *l'école est une machine politique* »¹⁵³, autrement dit l'école applique forcément une stratégie bien tissée par les dirigeants et les politiciens. Ces stratégies commencent d'abord par bien définir le profil du futur citoyen, c'est-à-dire, d'une part, la « construction » du bon citoyen selon ses normes et objectifs civilisationnels, d'autre part, l'anticipation de l'avenir de la nation, un double bénéfice pour lequel les Etats ne cessent de sacrifier des

¹⁵²- Benoit THIMISTER, <http://kaliform.fr/node/86> Consulté le 10/10/2013.

¹⁵³- DEWEY Jean, cité par MEURET Denis « *Éducation, Démocratie, Espérance : Une introduction à l'édition 2011 de la traduction en français de deux ouvrages de John Dewey, Démocratie et Éducation et Éducation*, Chez Armand Colin, Paris. Site <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/21/15/PDF/11020.pdf> Consulté le 15/05/2010.

taux énormes de leurs budgets annuels, faute de quoi le politique ne pourrait jamais réaliser ses promesses et ambitions. Pour le politique, l'enseignement assure le contrôle sur la nouvelle génération en ce qu'elle va apprendre et acquérir au niveau des connaissances qui assurent la résistance dans la concurrence devant les autres Nations. Cette résistance lui donne l'occasion d'exister et de prouver cette existence, en tant qu'idéologie et en tant que culture, de comportement citoyen – selon les normes déterminées d'avance - avec la formation d'un bon citoyen qui s'effectue suivant des objectifs compatibles avec ses orientations idéologiques, culturelles et historiques.

Cela explique notre intérêt par le repérage des principales étapes politiques qu'a traversé le pays depuis le milieu du XIX^e siècle. On a montré que l'enseignement a été profondément influencé par la nature des dirigeants politiques, soit à l'époque des Hafsides, celle des Ottomans, celle du régime des Bey, celle du colonisateur français, celle des gouvernements post-coloniaux, soit encore à celle des post révolutions.

Ces orientations sont plutôt toutes inscrites dans ce que nous appelons le curriculum formel. Ce dernier se compose éventuellement des réformes, circulaires ministérielles, documents destinés aux enseignants et aux élèves et contenus de la formation continue proposés aux différents intervenants dans l'enseignement.

- La deuxième catégorie est *le professionnel* qui se compose des différents intervenants dans l'enseignement, notamment les enseignants, puisqu'ils sont les agents du terrain et que ce sont eux qui appliquent d'une façon directe le curriculum formel. Chez eux, nous allons trouver l'impact réel de ce que le curriculum tend à réaliser, sa faisabilité et les éventuels problèmes auxquels ils sont confrontés, ainsi que les sujets de formation auxquels ils résistent et qu'ils refusent.

- Enfin, *le social*, nous entendons par là ce que nous appelons l'homme de la rue, autrement dit ce qu'on appelle les représentations collectives. Bien qu'elles manquent de précisions, elles constituent pourtant le verdict incontestable de tout ce que se passe dans la rue où l'enseignement occupe une importante place dans la large réflexion de la société.

Nous allons nous intéresser à ces trois types de représentations afin de mesurer la réalité de l'enseignement selon les trois dimensions.

Autrement dit, l'école n'est qu'une machine à fabriquer la base de la résistance d'une politique donnée. Cela ne veut pas dire que le projet visé par le politique ne

répond pas aux ambitions de la nation, évidemment non, car ce régime politique n'est qu'un résultat évident d'un long processus culturel et civilisationnel d'une société donnée, mais cela ne va pas à l'encontre de l'idée que l'école et l'enseignement cachent, derrière leur image d'éducation et d'accompagnement, une réalité politico-stratégique.

Pour cette raison, les curriculums, les approches pédagogiques choisies, les programmes officiels de l'enseignement, les documents officiels de l'enseignant et de l'élève sont construits et mis en œuvre par le ministre de l'éducation et son staff et non par les spécialistes de l'éducation et de la formation. Ces curriculums sont tissés suivant leur compatibilité avec les objectifs du politique en fonction. Dans tous les pays du monde, suite à un changement politique, quel que soit sa nature, le curriculum de l'enseignement ou quelques objectifs seront l'objet d'une modification ou même d'un changement radical. Cette étape est souvent expliquée par une carence chez le prédécesseur, ce qui peut se justifier, mais dans tous les cas, ces changements et modifications sont des tentatives de compatibilité de l'école avec les orientations du nouveau projet politique. Regardons comment, après la Révolution, les nouveaux responsables éducatifs tunisiens ont automatiquement arrêté de travailler avec la Réforme de 2002, bien que, selon nous, elle peut donner un plus pour l'enseignement tunisien. Pouvons-nous dire qu'il n'existe pas une école pour l'école et un enseignement pour l'enseignement?

L'enseignement est représenté, chez le politique, comme une partie inévitable de son projet. En effet, le politicien doit avoir les préoccupations nécessaires en termes de stratégies soigneusement déterminées en termes de financement et de réflexion. Afin d'être toujours sous sa gouverne et son contrôle, il doit s'appuyer sur des objectifs strictement déterminés en respectant les spécificités socio-économiques disponibles. Les problèmes confrontés seront aussitôt traités et surmontés, voire anticipés.

Quant aux professionnels, l'enseignement et l'école sont représentés autrement. L'école est en crise comme le disait Develay (2007), crise de rapport au(x) savoir(s), crise d'autorité comme l'expliquait Lombard (2003) et Arendt (1949). La relation enseignant/élève, pensait Anne Barrère (2002) est en dégradation constante. La fabrication de l'excellence que l'école exerce sur les enfants et les adolescents sert à élargir les confrontations entre classes sociales et entre personnes au sein de la société comme le montrait Perrenoud (1984). C'est aussi une douloureuse expérience comme l'écrivait Mondot (2000) dans son journal quand il était enseignant dans les lycées des

banlieues parisiennes, mais aussi une tâche dépendante du niveau de l'expertise de son réalisateur comme l'analysait Tochon (1993) en décrivant l'impact de l'expertise de l'enseignant dans l'efficacité de sa tâche dont nul n'est assuré. Un grand mécontentement de la part des enseignants du primaire tunisiens se traduit, d'un côté, par une grande indifférence de leur part vis-à-vis de leur travail éducatif et leur énorme résistance contre toute nouvelle approche et théories pédagogiques et, d'un autre côté, par un grand nombre de jours de grèves réalisés en quelques mois, quatorze jours en moins de trente mois de travail, pour le même nombre en plus de dix ans auparavant.

Ces témoignages, ainsi que le nôtre comme enseignant du primaire durant dix-neuf ans et inspecteur pendant six ans, montrent que l'enseignement, pendant ces dernières années, passe par une période de souffrance comme s'il existait un manque de compatibilité entre ce que la société en tant que telle attend de l'école et ce que cette dernière fait réellement, c'est-à-dire que l'école, en tant que bâtiments, bien qu'elle se trouve au centre de la société, n'a pas réussi à mettre en œuvre un système cohérent d'interaction et d'influence. Les générations qu'elle forme sentent une certaine incompatibilité entre la réalité de leur quotidien et leur vécu dans les classes. L'école ne prouve pas sa capacité à vivre les changements de la société. Le professionnel sent un grand malaise en établissant une relation raisonnable entre les connaissances enseignées, la nature de la population visée et la réalité du quotidien. Les uns l'expliquent par une crise des valeurs, les autres par une crise d'autorité ou de rapport aux savoirs.

Le professionnel représente l'enseignement comme un métier impossible, le métier à haut risque. Tochon, l'expliquait en disant: « *Les enseignants vivent un métier à haut risque* » qui implique le développement de routines intériorisées leur permettant de faire face aux situations et d'y répondre avec un temps minimum de réflexion. Leur haut degré de spécialisation assure leur action quotidienne, malgré les aléas de l'interaction et des événements de la classe, ils savent manœuvrer pour maintenir leur cap et leur ligne directrice¹⁵⁴. En effet, c'est un métier qui exige la présence permanente de la raison et de la bonne réflexion quant aux décisions qui doivent être prises toutes les deux minutes, comme il l'exprimait: « *Certaines recherches indiquent que l'enseignant prend une décision toutes les deux minutes* »¹⁵⁵.

¹⁵⁴- TOCHON François. V, *L'enseignant Expert*. Nathan-pédagogie, 1993. P 98.

¹⁵⁵- TOCHON François. V, *L'enseignant Expert*. Nathan-pédagogie, 1993. P 99.

L'enseignement, dans le domaine social, est culpabilisé par sa défaite dans ce qui est mis en place pour inclure la nouvelle génération en termes d'esprit et de façon de regarder la vie. Les notes qu'il distribue aux élèves tombent comme des verdicts servant à les catégoriser suivant des normes inexplicables. Un élève est doué, un autre moyen, celui-là est paresseux, celui-ci démotivé; l'école se donne la permission de juger les enfants suite à des évaluations incertaines et à des jugements plus au moins personnels de la part de l'enseignant. En sortant de l'école avec un diplôme, l'étudiant et sa famille découvrent qu'ils n'ont effectué, durant toutes ces longues années, que la moitié du parcours car, pour l'accès au monde de l'emploi, il faut subir une autre formation différente de celle que donne l'école. L'enseignement qui ne répond pas aux attentes de ses adhérents et de leurs familles risque d'être toujours remis en cause. L'afflux d'un énorme chantier de l'information, notamment l'Internet, dont la connaissance est devenue à la portée de tous d'un simple clic sur le clavier d'un ordinateur, risque de mettre la totalité du projet de l'enseignement en cause. La relation qui règne entre le social et l'enseignement est faite de méfiance. Cette relation devient impossible quand la culture que l'école veut délivrer à ses élèves ne coïncide pas avec celles des parents; il en résulte alors un enseignement indépendant, parallèle, privé, hors de l'école publique, comme nous le trouvons en France dans les écoles religieuses (L'école et l'université catholiques ou les madrasas où l'on apprend la religion musulmane) malgré la nature de l'école française en termes de laïcité.

L'enseignement est représenté différemment par le politique, le professionnel et le social (nous n'avons pas négligé les représentations des élèves pour lesquelles nous allons consacrer un thème indépendant à la fin de cette recherche, pour des raisons de méthodologie). Cette différence cache un grand intérêt par la tâche qu'il réalise mais aussi une volonté de le modifier et de le faire évoluer. Si l'école bénéficie d'une grande part du budget des Etats, c'est aussi le cas au sein de la famille, surtout pour les plus modestes où la scolarisation des enfants est privilégiée par rapport aux autres forts besoins. Elle bénéficie également d'un grand intérêt de la part la presse, dans les propos et les soucis du citoyen.

2-2- Les représentations de l'enseignant et ses pratiques pédagogiques: Une relation dialectique.

2-2-1- Interaction et socialisation au sein de la classe.

La question de la relation entre l'apprentissage et la socialisation se trouve au cœur des actions pédagogiques vécues en classe. Comment tout à la fois favoriser l'appropriation d'un savoir et gérer le groupe-classe ? Comment dans un même temps enseigner, en permettant à tous d'accéder à la culture, et réguler les interactions sociales afin d'aider chacun à s'insérer dans le groupe et à se sécuriser ? S'agit-il de démarches inconciliables ? La dynamique du groupe, en situation d'apprentissage, est-elle susceptible de favoriser le développement intellectuel et socio-affectif de l'enfant ?

Des auteurs tels que L. Vigotsky et H. Wallon, et d'autres psychologues socioconstructivistes tels que (A. N. Perret-Clermont, G. Mugny, W. Dorse) ont souligné le rôle des interactions sociales, notamment entre pairs, dans le développement cognitif de l'enfant. Depuis Kurt Lewin, le groupe n'est plus considéré comme un agrégat d'individus juxtaposés, mais comme un réseau de forces et d'interactions. Dans la classe, les enfants se trouvent en permanence au cœur d'interactions sociales. Que l'enseignant décide d'en faire abstraction ou d'en limiter les effets, celles-ci existent toujours et exercent une influence, positive ou négative, sur leur intégration. En effet, même s'il choisit d'éviter le travail de groupe, interdit la communication, les échanges entre élèves, ceux-ci interagissent malgré lui, de façon verbale ou non verbale.

En outre, des chercheurs tels que Paul Dirning et Richard E. Tremblay, ont montré que l'exclusion par les pairs, que le manque d'échanges à l'école primaire entraînent « *différentes formes de désadaptation sociale à l'adolescence et à l'âge adulte, tels l'abandon scolaire, des comportements antisociaux, la délinquance, des désordres sexuels et psycho-pathologiques* »¹⁵⁶. Par conséquent, l'enseignant doit veiller à ce qu'une situation de rejet subie par un élève, de la part de ses camarades, ne perdure pas. En revanche, l'interaction peut devenir un outil pédagogique, si le maître en assure la régulation, en aménageant l'espace et le temps dans la classe, en instituant des règles de vie, en organisant des situations didactiques adaptées.

Il est souhaitable que l'enseignant crée des dispositifs pédagogiques favorisant les interactions dans la classe, lesquelles peuvent avoir des effets positifs sur le

¹⁵⁶- AVANZINI Guy et GARDOU Charles, (sous dir), *TRANSFORMER L'EDUCATION*, Cahiers Binet Simon. Edition Xérès, 1995. P7.

développement intellectuel et socio-affectif. En outre, comme le souligne C. Davis, M. A. Setubal, S. E. Silva et Y. Esposito, il convient que la relation enseignant-élève ne devienne symétrique que progressivement. En d'autres termes, s'il incombe aux maîtres de réguler les interactions, ceci ne signifie pas qu'ils doivent abdiquer leur autorité et adopter une attitude permissive. En tant que garant de la loi dans la classe, ils doivent permettre au groupe de se structurer et ainsi donner à chacun un espace pour apprendre.

Comme le souligne Charles Hadji « *Le fondement de la médiation est la nécessité de passer par l'Autre pour devenir soi-même* »¹⁵⁷. En cela, l'instauration de médiations pédagogiques, comme moyen de régulation de l'interaction sociale, est une condition du développement de l'enfant.

Philippe Meirieu donne une importance primordiale à la gestion de l'espace et du temps afin d'organiser une médiation compatible avec une construction fiable du savoir-être et du savoir-faire, soit chez l'élève, soit chez l'Homme. Il note : « *La plus ancestrale des médiations, celle dont les hommes ont vu très vite qu'elle pouvait les protéger contre l'errance de l'émotion, est sans doute le rituel. En imposant une organisation de l'espace et du temps, en agissant au niveau des places et en codifiant gestes et paroles, il règle la vie collective, garantit la sécurité de chacun et définit les frontières de son action* »¹⁵⁸.

En effet, le rituel d'aménagement de l'espace permet à l'enfant de s'approprier un territoire social, où il peut entrer en relation avec ses pairs, mais aussi de se construire un territoire personnel, où il peut se réfugier, se dégager de l'emprise du groupe. L'aménagement de l'espace avec les élèves, la construction de lieux d'apprentissage avec eux, constituent un préalable à toute différenciation pédagogique. Certains sujets sont plutôt dépendants par rapport à l'interaction sociale : ils ont besoin de confronter régulièrement leurs réponses et leurs travaux à la position de leurs pairs pour progresser. D'autres sont plutôt indépendants : ils ont besoin de travailler seuls, de s'isoler ; ils perçoivent le contact avec l'Autre comme déstabilisant dans leur réflexion personnelle.

Selon Meirieu « *La véritable interaction requiert que l'on étudie et mette en place les conditions d'un « conflit cognitif » dans lequel chaque membre est mis en*

¹⁵⁷- AVANZINI Guy et GARDOU Charles, (sous dir), *TRANSFORMER L'EDUCATION*, Cahiers Binet Simon. Edition Xérès, 1995. P9.

¹⁵⁸- AVANZINI Guy et GARDOU Charles, (sous dir), *Transformer L'Education*, Cahiers Binet Simon. Edition Xérès, 1995. P9.

situation de confronter réellement ses représentations avec celles de ses pairs. Pour qu'il en soit ainsi, il convient que l'apport de chaque membre soit préparé et que le mode de fonctionnement du groupe les implique tous de telle manière que leur participation soit rendue nécessaire, soit par la rotation des tâches, soit parce que chacun ne dispose que d'une part de l'information dont le projet exige la synthèse »¹⁵⁹.

2-2-2- Comment établir un bain efficace d'enseignement-apprentissage?

Enseigner et apprendre sont deux fonctions bien distinctes et fort différentes. « Enseigner est une action de projection de l'enseignant vers l'extérieur; apprendre, une expérience que l'élève vit de l'intérieur »¹⁶⁰ signalent David Aspy et Flora Roebuck . En effet, les différentes recherches effectuées au sein de la Classe ont mis la lumière sur le rôle primordial de la relation enseignant-élève, relation qui s'appuie sur l'écoute de l'autre, en effet, toujours selon David Aspy et Flora Roebuck (1990) : «L'écoute active facilite la tâche de l'enseignant : grâce à ce procédé, il devient un animateur efficace de discussion de groupe centré sur l'apprentissage »¹⁶¹, et ils ajoutent: « Chaque enseignant observe le comportement de chaque élève à chaque moment à travers sa fenêtre d'acceptation »¹⁶²et « Chaque personne a ses préférences et n'accepte pas tout le monde de la même façon »¹⁶³. En effet, Thomas GORDON montre que « peu importe la matière, le contenu, ou sa méthodologie, peu importe ce qu'il enseigne, son enseignement ne réussira que s'il établit avec ses élèves une relation basée sur le respect mutuel »¹⁶⁴ du fait que « de nombreuses recherches ont prouvé à quel point il est important que l'adulte écoute attentivement et comprenne les jeunes s'il veut les aider à apprendre »¹⁶⁵.

¹⁵⁹- AVANZINI Guy et GARDOU Charles, (sous dir), *TRANSFORMER L'EDUCATION*, Cahiers Binet Simon. Edition Xérès, 1995. P10.

¹⁶⁰- ASPY David et ROEBUCK Flora, *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas* » Edition Actualisation, 1990. P10

¹⁶¹- ASPY David et ROEBUCK Flora, *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas* » Edition Actualisation, 1990. P75

¹⁶²- ASPY David et ROEBUCK Flora, *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas* » Edition Actualisation, 1990. P23.

¹⁶³- GORDON Thomas. Avec la collaboration de BURCH Noel, *ENSEIGNANTS EFFICACES, Enseigner et être soi-même*. Les éditions de l'homme 2005. P28

¹⁶⁴- GORDON Thomas. Avec la collaboration de BURCH Noel, *ENSEIGNANTS EFFICACES, Enseigner et être soi-même*. Les éditions de l'homme 2005. P11

¹⁶⁵- GORDON Thomas. Avec la collaboration de BURCH Noel, *ENSEIGNANTS EFFICACES, Enseigner et être soi-même*. Les éditions de l'homme 2005. P 11

Notre professeur des bons lieux¹⁶⁶ a affirmé que « *Pendant des années, j'ai oscillé entre ces deux options : être moi-même afin de pouvoir vraiment enseigner, ou jouer mon rôle de bon enseignant et faire la discipline* »¹⁶⁷.

Pour établir de bonnes relations, il est primordial pour l'enseignant de distinguer deux types de problèmes : ceux que vivent les élèves, mais qui n'affectent pas l'enseignant, et ceux qui empêchent concrètement l'enseignant de satisfaire son besoin d'enseigner. Le bon enseignant ne peut donc pas être toujours parfaitement impartial, calme, serein, tolérant. Par conséquent, « *L'enseignement et l'apprentissage sont efficaces quand la relation enseignant-élève est sans problème* »¹⁶⁸, ce qui n'est pas toujours sûr car les élèves ne peuvent pas déposer tous leurs problèmes à la porte de l'école et quand ils sont préoccupés, ils sont incapables d'apprendre. « *Quand ils se sentent inquiets et menacés, leurs capacités d'apprentissage sont gravement diminuées* »¹⁶⁹.

2-3- Les facteurs influant sur les représentations que se fait l'enseignant de son élève:

Les pédagogies dites modernes insistent sur le fait de placer l'enfant au centre de l'activité scolaire, principe fondamental pour toute réflexion ou pratique dans un enseignement efficace. Le curriculum formel se base sur ce mode de réflexion en termes de choix de disciplines et de leurs contenus ainsi que dans la formation des enseignants initiale et/ou continue.

PETITCLERC J. M (2004)¹⁷⁰ croit que l'enfant n'est plus passif dans la construction de sa propre connaissance, il doit assumer sa responsabilité vis-à-vis de son appropriation des programmes scolaires que le curriculum formel a mis en place. L'enseignant doit se mettre « *à la portée* » de l'enfant, et surtout pas « *à son niveau* », « *s'appuyer sur ce qu'il sait déjà faire, mais surtout pas pour l'y enfermer (...), proposer des objets culturels qui font sens dans le présent et permettent de se projeter dans le*

¹⁶⁶- GORDON Thomas. Avec la collaboration de BURCH Noel, *ENSEIGNANTS EFFICACES, Enseigner et être soi-même*. Les éditions de l'homme 2005. P22

¹⁶⁷- GORDON Thomas. Avec la collaboration de BURCH Noel, *ENSEIGNANTS EFFICACES, Enseigner et être soi-même*. Les éditions de l'homme 2005. P22

¹⁶⁸- GORDON Thomas. Avec la collaboration de BURCH Noel, *ENSEIGNANTS EFFICACES, Enseigner et être soi-même*. Les éditions de l'homme 2005. P34

¹⁶⁹- GORDON Thomas. Avec la collaboration de BURCH Noel, *ENSEIGNANTS EFFICACES, Enseigner et être soi-même*. Les éditions de l'homme 2005. P38

¹⁷⁰- PETITCLERC Jean-Marie, *Enfermer ou éduquer ? Les jeunes et la violence*, Paris : Dunod, DL 2004.

futur»¹⁷¹, comme le disait Meirieu (2003). Cette nouvelle situation visant à prendre l'élève tel qu'il est, pour l'accompagner dans son développement, a exigé une nouvelle perception de l'enfant en tant que tel, mais aussi du métier de l'enseignement. L'enseignant qui s'est cru, durant un long passé, le centre de l'activité éducative, le processeur unique de l'information, la personne qui a droit à l'autorité absolue dans l'univers de l'école ne l'est plus. D'une part, l'information qu'il possède n'est qu'une version parmi des milliers d'autres vu les progrès inimaginables des technologies de l'information, d'autre part la situation juridique de l'enfant a connu de grands changements, notamment avec la Convention Mondiale des Droits de l'Enfant.

Ce qui nous intéresse dans ces changements, c'est si l'enseignant a vraiment assimilé cette nouvelle organisation hiérarchique de ce monde d'enseignement. Il s'est trouvé devant un paradoxe qui l'oblige à se retirer de sa position de «force » et à le faire passer pour un simple accompagnateur de son élève tandis que ce dernier souffre toujours de son immaturité vis-à-vis des choix constants qu'il devait prendre lors de sa scolarité.

On ne peut pas considérer l'enseignant comme un robot qui peut être programmé suite à chaque changement dans le curriculum. Si ce dernier nécessite de nouvelles références et de nouveaux programmes pour qu'il aille avec les nouvelles conceptions de l'enfant, l'enseignant, comme individu, en présente les vraies représentations de la société. C'est-à-dire que l'enseignant, malgré les grandes tentatives et le long processus, en termes de formation initiale et/ou continue, a vu sa part du social en lui - son genre-exiger plus de temps et de patience pour s'adapter à la nouvelle situation. En attendant ce changement qui se réalise, l'enseignant se sent dans une situation injuste. L'enseignement moderne est alors devant une double contrainte, l'élève qui doit être au centre mais son immaturité biologique et cognitive l'empêchent d'assumer sa responsabilité devant les visées de cette pédagogie moderne, et l'enseignant qui s'est trouvé comme facteur parmi beaucoup d'autres pour assurer la construction de la connaissance de l'élève, sauf qu'il doit en assurer le bon accompagnement.

Peut-on dire que l'enseignant doit se débarrasser de sa propre culture pour s'adapter à cette nouvelle situation de mettre l'enfant au centre de l'activité scolaire? Ce problème est fortement posé dans les sociétés qui ont une conception assez différente de

¹⁷¹- MEIRIEU Philippe, « *L'élève au centre ?* » Article extrait du dossier, *EDUCATION : enjeux fondamentaux, dans les idées de mouvement*; 2003, www.aideeleves/eleveaucentre.htm. Consulté le 25/04/2010.

l'enfant, ce sont des sociétés qui le considèrent, pour des raisons historiques et culturelles, en situation de besoin et de faiblesse. On ne va pas entrer dans un débat pour dire si cette représentation est légitime ou non, mais regardons cette situation comme une réalité. Le cas de la société tunisienne dans laquelle on effectue cette présente recherche en présente un vrai exemple.

La société tunisienne s'inspire de la culture musulmane et de beaucoup d'autres cultures qui ont régné dans ce pays durant trois mille ans de son histoire. Par conséquent, l'enfant, dans cette société, bénéficie d'une importance majeure dans la vie quotidienne, son droit à la vie dès qu'il était dans le ventre de sa mère est une chose très sacrée (l'avortement qui est légitime par la Loi tunisienne, n'est pratiqué que dans des cas extrêmes). La valorisation du mariage au sein de cette société lui a donné le droit de vivre au sein de sa propre famille, avec son père et sa mère, faute de quoi, à cause du divorce, la loi lui donne le droit de voir ses parents, leurs familles et tous ses proches d'une façon régulière contrôlée par l'Etat. Mais, et malgré tout, l'enfant n'est pas encore considéré par toute la société comme individu complet et mature, c'est-à-dire capable de construire sa propre personnalité tout seul. Du côté officiel, l'enfant a bénéficié de nombre de lois et de réformes, comme le fait que la Tunisie était parmi les premiers pays signataires de la convention mondiale des droits de l'enfant, mais aussi la mise en œuvre de deux réformes pour l'enseignement (1991 et (2002) qui ont beaucoup insisté sur la centralisation de l'enfant dans la vie scolaire et aussi les autres lois qui s'intéressaient à sa vie au sein de sa famille et de la société.

C'est dans ces enjeux que l'enfant est représenté par son enseignant en Tunisie. En principe, l'enfant en tant que tel, devrait donc, légitimement, bénéficier de ces lois et réformes, or, socialement, l'image anthropologique de cet enfant reste plus ou moins figée, en dépit de la sérieuse volonté de l'influence de la modernisation du pays depuis la fin des années quatre-vingt. L'enfant garde une place relativement auxiliaire au sein de la société. Dans cette situation, on peut analyser les représentations de son métier chez l'enseignant tunisien.

En quelque sorte, on ne peut pas nier l'évolution dans les représentations collectives vis-à-vis l'enfant. Ce dernier, bien qu'il ait commencé à bénéficier des différentes lois et réformes en sa faveur, est passé, et d'une façon brutale, d'un enfant en situation de soumission et d'obéissance à un enfant-roi dans une nouvelle situation,

situation qui commence à inquiéter les parents et les enseignants telle que la situation de l'enfant-tyran dont la société commence à en souffrir.

2-3-1- Les représentations de l'enseignant envers son métier.

Nous partons de cette affirmation significative d'Anna Freud (1924) que nous trouvons dans les travaux d'Anne Barrère (2002) « *L'enseignant n'enseigne pas ce qu'il sait mais plutôt ce qu'il est* »¹⁷². Autrement dit, il enseigne sa personne et ses manières d'être. Le métier de l'enseignement dépasse, dans sa réalisation, le fait qu'il est un métier que l'on exerce pour gagner de l'argent ou pour le prestige social. Administrativement, l'enseignant est un fonctionnaire de l'Etat qui possède des diplômes qui ne lui permettent pas de gagner, dans la plupart des pays du monde, un salaire considérable, ni une situation administrative ou politique qui lui donne la possibilité de se montrer en tant que tel. Mais la profonde fierté qui émane d'un enseignant en poste s'explique par le fait qu'il est en train de produire le sens de la société, à savoir qu'il assume la responsabilité de former son avenir. Une telle mission, si délicate et sensible, n'est accessible ni au médecin, ni au constructeur d'avion, ni même au politicien lui-même parce que ni l'un ni l'autre ne possèdent cette occasion de s'adresser à la nouvelle génération.

Nous trouvons cette activité de « *s'adresser aux enfants* » très lourde et ayant un impact sur la totalité de la société. L'enseignant a un droit de parler et de transmettre ses idées, ses connaissances, ses convictions, ses représentations, à une innocente population qui l'écoute et doit l'écouter. De simples phrases, de courts commentaires de sa part, servent à transformer le quotidien de ses élèves ainsi que celui de leurs familles. Le métier qu'Anne Barrère (2002) a appelé *le métier de l'impossible*, est en réalité le métier de tous les possibles parce que l'enseignant assume la responsabilité de transformer le monde par le biais de sa relation très étroite avec les nouvelles générations.

Le politicien, malgré son pouvoir et le droit qu'il possède d'apparaître tous les jours, s'il le veut, dans les mass medias, ne peut jamais être entendu comme l'enseignant dans sa classe. C'est pour cette raison que l'enseignant remplit un poste assez sensible dans toutes les sociétés du monde. La question qu'il faut poser c'est de

¹⁷²- BARRÈRE Anne, *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants au secondaire ?*, Collection « *Le sens Social* » Presse Universitaires de Rennes. Edition novembre 2003. PP 30/31.

savoir si tous les enseignants sont conscients de cette énorme tâche envers leurs pays et envers l'Histoire.

Sachant que chaque enseignant a possède ses propres représentations de son métier, cette différence, en termes de représentations, influence la façon avec laquelle il exerce sa tâche comme le confirme Tochon. (1993) en disant: « *Chaque individu saisisrait le monde à travers un système de représentations* »¹⁷³, autrement dit, les représentations de l'enseignant guident sa façon de voir son métier et de l'exercer. Par conséquent, on ne trouve jamais deux mêmes produits d'enseignement de deux enseignants différents comme l'explique Perrenoud (1984), il dit: « *Même s'ils sont tous enseignants, même s'ils ont reçu la même formation professionnelle et ont suivi auparavant des études générales comparables, les maîtres n'ont pas, trait pour trait le même habitus, n'investissent pas dans leur enseignement les mêmes schèmes générateurs de contenus, les mêmes images de la culture et de l'excellence, les mêmes valeurs* »¹⁷⁴. La personnalité de l'enseignant, sa culture, sa façon de voir les choses et surtout ses propres représentations de son métier dessine les traits, les petits comme les grands, sa conception de la tâche qu'il exerce. C'est-à-dire qu'il enseigne ce qu'il croit, ce qu'il est. Les contenus officiels sont pris et adoptés comme références et programmes mais la manière qu'il utilise pour les faire « passer » n'est que l'impact de son soi sur le produit qu'il exerce. Cela n'est pas nouveau, du fait que chaque artisan exerce avec sa personnalité sur l'œuvre qu'il fait émerger au monde, mais dans le travail de l'enseignant, ce produit est l'enfant, c'est-à-dire l'avenir de la société.

2-3-2- La planification chez l'enseignant : Quelle importance ?

Deux grandes missions sont demandées auprès de l'enseignant que chaque étude éducative et/ou pédagogique évoque explicitement ou implicitement. D'une part l'application, c'est-à-dire la réalisation de la tâche et, d'autre part, la planification. Si la première est demandée à chaque travailleur dans le monde, la deuxième est exceptionnellement demandée aux enseignants. Chaque exécutant d'un travail, quand il rentre le soir chez lui, peut laisser au bureau, ou à son atelier, ses outils de travail, il peut les oublier jusqu'à la prochaine reprise, mais pas l'enseignant. Ce dernier, dès qu'il termine son dernier cours, dès qu'il le fait, il commence à réfléchir aux cours de demain. Dans sa voiture, dans le bus, quand il est chez lui, avec sa famille, il a en lui le

¹⁷³- TOCHON. F. V, *L'enseignant expert* » Edition NATHAN pédagogie, 1993. PP 39/40.

¹⁷⁴- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P 230.

souci permanent du « que vais-je faire demain? Comment vais-je organiser cette leçon? Je commence par cette activité au l'autre? Que faut-il préparer comme supports pédagogiques?... ». Anne Barrère (2000) et (2002) l'illustre en disant que si on veut connaître les vrais soucis dont l'enseignement souffre, il suffit de parler aux plus proches des enseignants, leurs conjoints surtout.

En ce qui concerne l'enseignant, la planification doit être placée en premier lieu, et cela a son importance, parce qu'elle est à l'origine de la réussite ou de l'échec de son travail. L'enseignant qui planifie bien son cours est celui qui l'a bien anticipé. Cette tâche, bien sûr, dépend de la représentation de l'enseignant du métier de l'enseignement s'il veut être ce fonctionnaire qui remplit les obligations qui lui sont demandées, à savoir, on lui demande et il le fait. Cependant, il ne va pas beaucoup s'intéresser au cœur de sa tâche qui est beaucoup trop importante; il va donner des cours, oui, il va parler avec ses élèves, oui, il va organiser un cours excellent en termes d'étapes et de résultats, oui, mais il n'accomplira pas la tâche d'un transformateur du monde. La relation avec ses élèves s'arrêtera dans le fait qu'il les enseigne, il les aide à construire leurs connaissances mais il ne va pas les aider à se transformer en tant qu'individus et citoyens, en tant que vraies personnes. Cette tâche est entièrement invisible dans la mission de l'enseignant en général, de la maternelle jusqu'à l'université. Elle n'est connue que par l'élève ou l'étudiant lui-même et par conséquent sa famille. Yves Lorvellec (1992) le confirme en disant: «*les élèves savent reconnaître immédiatement, et infailliblement, la marque du travail (ou son absence) dans l'exposé du maître, et donc l'idée qu'il se fait du soin de leur formation* »¹⁷⁵. Et pour cette raison, on trouve que les élèves préfèrent être enseignés par cet enseignant plutôt qu'un autre alors qu'ils ont tous les deux le même niveau de professionnalisation.

L'impact des représentations de l'enseignant dans le résultat final de sa tâche est important, mais comment ces représentations sont-elles construites? Il faut avouer qu'il n'y a pas une seule réponse pour cette question, parce que les représentations sont un produit en temps de réalisation constante, elles sont le résultat d'un croisement et d'une réorganisation très complexe de la culture de la personne (son genre), des caractéristiques de sa propre personnalité (son style) et le produit de la conjugaison des deux avec les faits (le social). Par conséquent, la représentation de l'enseignant est

¹⁷⁵- LORVELLEC Yves, « SAVOIR ET AUTORITE » PP 103-124. « CRITIQUE DE LA MODERNITÉ » dirigé par TOURAINE Alain. Edition FAYARD (1992). PP120/121.

construite dès son enfance, dès sa scolarité. Beaucoup d'enseignants ont choisi ce métier parce qu'ils ont aimé un professeur, parce que l'un de leurs parents est enseignant, d'autres l'ont choisi pour d'autres raisons et d'autres encore l'exercent comme un emploi pour ne pas être au chômage. Chacun va exercer cette image qu'il avait de ce métier durant toute sa vie professionnelle; les changements et les modifications éventuels faits sur ses représentations ne pourront jamais effacer définitivement les traces de cette image.

On a passé sous silence deux types de perception, le premier qui s'attache au vécu de l'enseignant, l'autre à son présent. Ils se croisent dans son comportement et ses choix pédagogiques et c'est ce que nous intéresse dans ce travail puisque « *L'enseignant est un homme de décisions plus encore qu'un homme de compréhension* »¹⁷⁶ comme le dit Develay (2007); c'est parce que la décision est le produit de la compréhension de l'élève en tant que tel (la perception) et du contexte dans lequel se déroule l'activité. Autrement dit, le choix que l'enseignant fait dans sa classe en termes de décisions et d'actions n'est que le reflet de ses représentations et perceptions de son élève et de son métier sur l'activité pédagogique dans sa totalité.

Section 3: L'influence de certains facteurs :

3-1- Les facteurs influant sur les représentations de l'enseignant envers son élève.

Le métier de l'enseignement n'a cessé d'être considéré comme un métier parmi les métiers des plus sensibles, incisifs et des plus humains qui a touché chaque individu de la société d'une façon directe (enseignant, élève, parent) ou indirecte (grands-parents, un proche d'une famille ayant un ou plusieurs enfants à l'école). Les vacances scolaires influent sur les horaires du transport public, les bureaux de poste, les agences de voyages, les banques, etc... ce qui donne l'impression que ce métier ne touche pas que le corps enseignant de la société mais plutôt la société entière. Par conséquent, l'enseignant sent toujours qu'il assume une mission difficile puisqu'elle est sous contrôle constant de tous les composants de la société, les petits comme les grands. C'est un sentiment, à la fois de fierté parce qu'il effectue un travail très important et sensible et à la fois de crainte et de culpabilisation parce que la réussite de la société, la joie des familles ou le contraire dépendent de la tâche qu'il effectue. Anne Barrère

¹⁷⁶- DEVELEY Michel, *DONNER DU SENS A L'ECOLE*, ESF/éditeur : Issy-les-Moulineaux. 1996/ 6^{ème} édition, 2007, P 29.

(2002) considère ce métier comme un métier impossible puisque l'opinion publique en possède des images brouillées et contradictoires. Celles de ce métier impossible de l'enseignant en première ligne des fractures sociales, celles du fonctionnaire à l'abri des aléas du chômage, de la concurrence économique et de l'obligation de rentabilité et celles de « *l'éveilleur de vocations, du dépressif convalescent, de l'enseignant proche des jeunes et bien dans sa peau* »¹⁷⁷. Contrairement à la plupart des autres métiers, l'enseignement vise à construire les esprits et à éduquer l'humain dans son humanité, c'est un métier qui se manifeste dans un climat d'interaction des comportements, des esprits, des idées et des représentations.

L'importance que donne chaque société à l'enseignement est à l'origine de son insistance et de sa volonté de se transformer et d'évoluer. L'enseignement assure le bon avenir pour la société en tant que telle et pour les individus qui lui appartiennent. Le métier d'enseignant n'est pas à moins considérer que le métier de médecin ou d'avocat qui s'effectue dans l'objectif de retrouver la bonne santé dans un corps souffrant ou la liberté pour un individu qui en a été privé. L'enseignement inclut ces deux sens du fait qu'il donne le remède pour le bon fonctionnement du raisonnement et qu'il permet de retrouver sa liberté après chaque déstabilisation. Dans une autre orientation, ce métier s'adresse aux nouveaux arrivés au monde, à la nouvelle génération, à l'avenir, aux personnes qui représentent à la fois le passé et l'avenir. Dans ce sens, l'enseignement ne peut être considéré comme n'importe quel métier et la personne qui veut l'exercer doit fermement connaître ses limites et les attentes. En effet, « *L'enseignement projette l'état général de la société et surtout son état civilisationnel* »¹⁷⁸, affirme Ben Salem Belgacem (2005).

Chaque enseignant, avant de s'engager dans ce métier, a su, de près ou de loin, ce qui l'attendait, parce que c'est le seul métier que nous avons la possibilité d'observer, et de commenter, durant une bonne et longue période, avant d'y entrer, puisque chaque enseignant, forcément, a été élève durant de longues années. En effet, plusieurs d'entre eux l'ont choisi dès les premières années de leur scolarité, grâce à une bonne impression au niveau de tel(le) enseignant(e) ou a eu un bon souvenir de ce qui s'est passé dans les salles de classe. Nous disons que cet enseignant possède une représentation assez mature de ce qui l'attend avant de l'exercer. Après un certain temps, disons de cinq à

¹⁷⁷- BARRÈRE. Anne, *Les enseignants au travail : Routines incertaine.*, L'Harmattan, 2002. Paris. P41.

¹⁷⁸- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P26

six ans pendant lesquels l'enseignant réussit à se former une idée complète et objective de son métier, celui-ci construit progressivement ses représentations sur chaque facteur intervenant dans son métier. Tochon (1993) l'expliquait en disant: « *l'expertise est liée à de bonnes connaissances de base du domaine professionnel, ce qui demande au moins cinq à sept ans de pratique d'après diverses études sur les cycles de vie* » ce qui nous renvoie à chercher, d'une part, dans la culture générale et personnelle de l'enseignant et d'autre part, dans sa formation initiale et continue dans l'enseignement.

« *Métier impossible* » comme l'a appelé Anne Barrère (2003) ou « *métier de fatigue* »¹⁷⁹ comme l'appelaient les enseignants tunisiens, le métier de l'enseignement a toujours été observé sous deux angles, le premier, celui du métier des humanistes, et celui des gens qui n'avaient pas beaucoup de chance dans leurs scolarités pour avoir d'autres diplômes favorables à l'accès à d'autres métiers plus prestigieux et plus rentables. Cette dernière vision a peu changé ces dernières années quand l'accès à l'enseignement est devenu très difficile, le niveau des diplômes a atteint le doctorat pour y entrer.

La double crise dont souffre l'école d'aujourd'hui est celle du sens, comme l'a appelée Develaye (2007) dans son livre « *Donner du sens à l'école* » et celle de l'autorité selon LOMBARD dans les études qu'il a réunies et présentées au titre de: « *L'école et l'autorité* »¹⁸⁰. Tous deux nous ont montré que cette double crise rendait méfiant l'actuel et futur enseignant, voire même pouvant regretter d'avoir choisi ce métier. Mondot (2000) l'a bien explicité dans son journal (livre) s'appuyant sur son expérience comme professeur en banlieue parisienne.

On peut en déduire que l'enseignant est influencé implicitement et/ou explicitement, consciemment et/ou inconsciemment par multiples facteurs purement personnels, on les appelle facteurs internes et facteurs externes. Les facteurs internes se manifestent dans sa culture personnelle, sa formation, son histoire, son diplôme et son niveau intellectuel, Les facteurs externes se manifestent dans l'histoire de la société, son niveau économique, ses choix idéologiques et politiques. Dans notre sujet, le statut de l'enfant, en tant que tel et en tant qu'enfant, est primordial dans sa façon par laquelle il construit ses représentations. C'est pour cette raison que nous avons abordé ces sujets afin, d'une part de repérer l'origine des représentations de l'enseignant envers son

¹⁷⁹- On le décrit en arabe on disant « مهنة المتاعب »

¹⁸⁰- LOMBARD Jean, *L'école et l'autorité*, Etudes réunies et présentées, Paris : L'Harmattan, impr. 2003.

élève, et, d'autre part, repérer l'impact de ces représentations sur ses pratiques enseignantes.

Dans les paragraphes suivants on va essayer d'approfondir ces différents facteurs dont certains d'entre eux ont déjà été abordés auparavant.

3-2- La culture générale et personnelle de l'enseignant.

La question que nous voulons poser est de savoir si la culture générale et personnelle de l'enseignant est si importante qu'elle influence sa tâche d'enseignement et d'éducation. Définissons tout d'abord la culture générale et personnelle. Dès la naissance, un individu absorbe, d'une façon consciente et surtout inconsciente, des signes d'interaction, des formalités de voir les choses et de les commenter, des normes de comportement compatibles avec la société à laquelle il appartient, les signes langagiers, gestuels pour effectuer les différentes formes d'interaction avec l'Autre. On dit que ce qu'apprend une personne durant ses cinq premières années de vie représente la moitié de toute sa vie, c'est-à-dire cette «formation initiale» pour la vie restera la base et la plateforme de ses perceptions des choses. Les compétences qu'il va mettre en œuvre dans une scolarité ou une formation éventuelles dépendent de ce qui existe dans sa propre base de données. La volonté d'évoluer, de changer les idées, de se modifier, de se donner l'occasion de voir les choses autrement, dépend aussi de la nature de cette première formation.

Regardant l'apprentissage de la langue maternelle, l'enfant appartenant à une famille française par exemple, entend tous les jours ses parents, ses frères et sœurs, et ses proches parlant français. À la maison nous ne lui apprenons pas toutes les formes existantes de la langue française, mais, dès qu'il commence à dire les mots et les petites phrases, nous nous apercevons qu'il produit des phrases qu'il n'a jamais entendues. Ce qui s'est passé chez cet enfant, c'est qu'il a intériorisé la façon dont ses interlocuteurs ont produit leurs langages, leurs intonations, leurs gestes, leurs regards, les relations éventuelles entre ce qu'ils disent et ce qu'ils veulent dire et l'impact de cela sur l'interlocuteur. En trouvant la capacité de prononcer les mots, il commence à construire et produire ses propres formes langagières.

Nous constatons, à la suite de cette brève présentation, l'importance majeure de cette période et de ce qu'elle va construire chez l'individu. Mais pouvons-nous appeler ces informations des connaissances? Nous disons qu'elles sont des connaissances

brutes, elles évolueront et deviendront plus objectives lors d'une confrontation avec un apprentissage formel ou avec la confrontation avec une contrainte. Dans ces deux cas, ces « connaissances brutes » seront mises en cause, elles seront modifiées et/ou changées grâce à l'échec ou à la contrainte. Le quotidien est un ensemble infini de ces actions. Le cognitif de l'individu possède une énorme capacité à mettre en œuvre toutes les nouvelles acquisitions en les réorganisant après chaque apprentissage. Quand le commentaire scientifique et rationnel, ou ce que nous appelons la règle, fondent cette expérience, nous obtenons une vraie connaissance que la cognition s'approprie et met en œuvre, sinon cette connaissance brute sera toujours vivante et prête à être mobilisée. Cependant, elle présente une menace constante pour un nouvel apprentissage de la même nature, c'est pourquoi nous demandons aux professeurs, lors d'une leçon dans laquelle ils vont fournir de nouvelles informations, de laisser leurs élèves dire tout ce qu'ils savent de ce phénomène avant de commencer de nouvelles expériences ou présenter les supports de la leçon. Nous insistons sur « dire tout », parce que l'élève, quand il fait émerger ses propres connaissances, les met en cause, et du coup, il sera prêt, très près à les modifier et les changer s'il le faut. Pouvons-nous dire que chaque connaissance brute a l'occasion de se modifier? Certainement non. Même chez un grand savant ou chercheur nous trouvons ces connaissances et elles influencent son orientation et ses idées. Chez l'individu nous trouvons deux « banques » de connaissances; dans la première existent les connaissances conscientes que l'on met toujours en œuvre en les modifiant et les supprimant même, et dans la deuxième existent les connaissances brutes non conscientes mais influentes d'une manière directe et/ou indirecte sur ses représentations.

Les métiers effectués en faveur des individus, comme celui de médecin, d'avocat et surtout d'enseignant (puisque'il travaille avec les jeunes esprits dont nous avons démontré la faim pour chaque nouvelle information) sont basés simultanément sur les connaissances dites professionnelles et les connaissances brutes ou, comme cité au début, la culture générale et personnelle. Perrenoud (1984) le confirme en disant: « *La culture générale de l'ingénieur ou du médecin est-elle, en d'autres termes, une condition de sa pratique professionnelle ou un signe de son appartenance à une classe sociale?* »¹⁸¹. Dans chacun de ces métiers existent des experts, des gens réputés par leur haute « professionnalisation » et nous savons que la professionnalisation n'est autre que

¹⁸¹- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984.P284.

les connaissances et les compétences académiques et professionnelles mais aussi, (notamment dans les métiers dits relationnels), c'est la façon dont le professionnel s'est approprié ces connaissances et compétences, c'est-à-dire la manière dont il s'est approprié ses acquis, en utilisant sa culture générale et personnelle pour affronter son métier. Beaucoup de médecins qui possèdent de larges et profondes connaissances dans leur métier ne sont pourtant pas connus comme des professionnels, les enseignants aussi, bien qu'ils aient acquis presque la même formation et qu'ils aient les mêmes diplômes; ainsi nous trouvons dans la même sélection un enseignant expert et un autre qui ne l'est pas.

Nous pouvons en conclure que la formation initiale et continue (dès le premier âge dans l'école et jusque dans les IUFM¹⁸²), bien qu'elle soit cruciale comme nous l'avons montré plus haut, n'est pas le seul responsable de la réussite d'un enseignant dans sa vie professionnelle. En effet, Piaget (1969) le disait: « *Le maître d'école est considéré comme simple transmetteur d'un savoir à la portée de chacun. On estime qu'un bon maître fournit ce que l'on attend de lui lorsqu'il est en possession d'une culture générale élémentaire et de quelques recettes apprises lui permettant de l'inculquer dans l'esprit des élèves* »¹⁸³. Nous allons plus loin si nous disons que la propre scolarité en primaire de l'enseignant va l'influencer profondément dans ses représentations de son propre métier, ces dernières lui ayant donné la formation personnelle, base de ce qu'il va apprendre durant toute sa vie. Nous savons que chaque métier, même celui du simple manuel, a été influencé par la culture générale de celui qui l'a exercé. Prenons l'exemple de l'ouvrier à qui nous demandons de charger une plateforme d'un camion avec des cartons remplis d'appareils d'électroménagers; pour accomplir cette tâche convenablement, cet ouvrier doit utiliser de multiples connaissances qu'ils n'a pas apprises à l'école ou ailleurs, il le fait d'après ce qu'il savait déjà dans son quotidien et aussi d'après son expérience.

3-3- La question de la formation des enseignants, initiale et continue :

Les formations initiales et continues proposées aux différentes catégories telles que les inspecteurs, les assistants pédagogiques et les enseignants, n'ont jamais atteint ces objectifs et n'ont plus touché la profondeur des thèmes concernés. Par conséquent,

¹⁸²- On les appelle en Tunisie IMEF « Institut des Métiers de l'enseignement et de formation ».

¹⁸³- PIAGET Jean, *Psychologie et pédagogie*, Editions Denoël, Gonthier 1969/ Folio essais 2004.P 22.

on n'a jamais été convaincu par les « nouvelles » approches pédagogiques proposées, notamment l'approche par compétences qui n'a jamais trouvé la bienvenue chez nos enseignants ; ils ne l'ont jamais appliquée comme prévu.

On a montré ci-dessus que la formation initiale des enseignants vivait une situation de déstabilisation permanente. La formation, au sein des circonscriptions d'inspection, autrement dit la formation continue, est conçue souvent suivant une stratégie plus au moins objective déterminée par l'inspecteur lui-même. Au début de l'année scolaire, il peut distribuer un questionnaire à ses enseignants en leur proposant des thèmes de formation et en leur demandant d'en proposer d'autres afin de construire son calendrier de formation mensuel, trimestriel ou annuel. Cette façon de concevoir la formation n'est pas généralisée sur toutes les circonscriptions, faute de volonté de la part de l'inspecteur lui-même. Ce dernier essaie tout seul ou avec ses assistants pédagogiques de construire un suivi de formation selon les besoins des enseignants qu'il a dégagés pendant ses visites et ses inspections.

Le ministère propose, au début de l'année scolaire, des thèmes de formation parmi lesquels l'inspecteur va en choisir quelques-uns. Ces thèmes touchent souvent les sujets relatifs aux objectifs de la politique éducative du pays et aux grands projets pédagogiques en cours.

L'inspecteur, en tant que chargé de la formation de ses enseignants, se trouve souvent dans une situation de mécontentement pour maintes raisons. Il est confronté à une hétérogénéité profonde dans les niveaux et les types d'enseignants et aussi à une résistance en progression permanente de la part des enseignants.

Une circonscription compte plus au moins cent-vingt enseignants. Ce "groupe" se compose de débutants, autrement dit, d'enseignants qui n'ont eu aucune formation relative au domaine dans lequel ils travaillaient, une deuxième partie d'enseignants qui ont déjà une ancienneté qui dépasse les vingt ans. Cette dernière catégorie montre, comme le prouve Anne Barrère dans ses travaux, une résistance, voire un refus de formation. Le reste des enseignants est, la plupart de temps, dans des postes transitoires, autrement dit, ils attendent la première occasion pour changer d'école près de leurs domiciles.

Il ne faut pas oublier que durant les dix dernières années le corps des enseignants a connu une importante hétérogénéité. On trouve des enseignants bacheliers, ceux qui

sont entrés dans l'enseignement par accident puisqu'ils n'ont pas trouvé d'autres accès à l'emploi, ce type d'enseignants a eu déjà une ancienneté qui dépasse la vingtaine d'années et un niveau de professionnalité hétérogène. D'autres sont issus des écoles normales, ils ont suivi une formation de quatre ans avant leur baccalauréat, formation approfondie au niveau des langues et des matières scientifiques, finalisée par une année de stage pendant laquelle ils ont assisté à une formation spécifique dans les thèmes relatifs à l'enseignement tels que les didactiques, la psychopédagogie, la psychologie de l'enfant et la pédagogie. Ce type d'enseignants a atteint, lui aussi, la vingtaine d'années d'expérience. On voit aussi les enseignants principaux, ceux qui ont choisi de suivre une formation post-baccalauréat qui a duré entre une et deux d'années au sein des instituts supérieurs de formation de maîtres. Ce type d'enseignants a atteint lui aussi une ancienneté de plus de dix ans. Un autre type d'enseignants sont plus au moins novices, recrutés à-tort-et-à travers, sans faire de concours, ni assister à une formation spécifique et avec des diplômes qui ne dépassent pas, dans plusieurs cas, le baccalauréat. Ces recrutements sont effectués normalement dans les coulisses du ministère sans recours à aucun critère. Ce type d'enseignants a atteint déjà une ancienneté de quatre ans et plus. Un autre type d'enseignants, sont des maîtrisards recrutés suite à des concours à l'échelle nationale, suivis par des tests psychotechniques. On note que les résultats de ces cours sont très loin de la réalité, car, tous les tunisiens savent que dans les bureaux des responsables et les coulisses du ministère de l'éducation s'effectuent des « marchés » afin de recruter les proches et les clients. Ce type d'enseignants a bénéficié d'une formation qui a duré entre une année et cinq semaines, d'autres n'ont jamais suivi une formation initiale. Le reste, ce sont des enseignants porteurs de diplômes de licences, maîtrises ou plus. Ils ont été recrutés après avoir effectué plusieurs mois de remplacement au sein des écoles primaires. Ils remplaçaient les cas de maladie longue durée, d'accouchement ou de maternité. Ce type d'enseignants forme la nouvelle génération du corps enseignant tunisien. Ils ne bénéficiaient que d'une courte période de formation qui ne dépasse pas, dans la majorité des cas, une ou deux semaines.

L'inspecteur, confronté à cette mosaïque d'enseignants, trouve une grande difficulté en tissant sa stratégie de formation continue. Par conséquent, on n'obtient jamais satisfaction auprès des enseignants, pas plus qu'auprès des inspecteurs. Le niveau des enseignants est en dégradation permanente, comme le confirme J- Piaget en

disant: « *Le problème de la formation des maîtres constitue, en fait, la question préalable de toutes les réformes pédagogiques à venir* »¹⁸⁴.

Cette dégradation au niveau des enseignants et au niveau du système scolaire dans sa globalité dépend aussi des Réformes proposées aux enseignants. Ces derniers ont montré, depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, une grande résistance vis-à-vis de l'approche par compétences, approche qui a constitué une préparation plus détaillée et approfondie de la part de l'enseignant, autrement-dit, plus de temps de travail à la maison. Cette Réforme n'a pas marqué de grande réussite à cause de cette résistance. En effet, " *La principale source d'échec des réformes tient cependant aux résistances que les enseignants manifestent envers toute transformation de leurs pratiques, pas nécessairement pour de mauvaises raisons. un grand nombre d'auteurs ont souligné le rôle central des enseignants* »¹⁸⁵.

Si on a montré avec peu d'approfondissement les difficultés que posent la question de la formation des enseignants de nos jours c'est que les mêmes problèmes ont toujours demeuré au fil des années depuis l'Indépendance. La principale cause existe, d'une part dans l'hétérogénéité au sein des types d'enseignants tunisiens et, d'autre part, dans l'absence de stratégies claires au niveau du recrutement et de la formation.

« *Le maître d'école est considéré comme simple transmetteur d'un savoir à la portée de chacun* »¹⁸⁶, disait Piaget (1969) qui poursuivait: « *On estime qu'un bon maître fournit ce que l'on attend de lui lorsqu'il est en possession d'une culture générale élémentaire et de quelques recettes apprises lui permettant de l'inculquer dans l'esprit des élèves* »¹⁸⁷. Cette idée est-elle vraie dans nos jours? Autrement dit, l'enseignant d'aujourd'hui est-il vraiment transmetteur de savoir? Et peut-il dispenser ses cours en se dotant seulement d'une « bonne » culture générale et de quelques recettes apprises? Bien sûr que ce n'est pas le cas aujourd'hui, parce que, d'une part l'enseignant n'est plus seulement ce simple transmetteur de savoir, il est plutôt un médiateur pédagogique et cognitif entre l'apprenant et le savoir, et d'autre part, il joue aussi le rôle d'animateur.

Le Savoir, aujourd'hui, existe partout, il est accessible pour tous, par les TIC, les mass-médias, dans les livres qui fleurissent chaque jour, voire chaque heure, les

¹⁸⁴ - (Cité par) ABDENNEBI Azzouz. *Pour Un Système Educatif Efficient*. Edition Cérès- Tunis 1993, P109.

¹⁸⁵ - GATHER THURLER Monica, *Innové au cœur de l'établissement scolaire*, ESF éditeur- 2000- P15.

¹⁸⁶ - PIAGET Jean, *Psychologie et pédagogie*, Editions Denoël, Gonthier 1969/ Folio essais 2004. P 22.

¹⁸⁷ - PIAGET Jean, *Psychologie et pédagogie*, Editions Denoël, Gonthier 1969/ Folio essais 2004. P 23.

bibliothèques sont partout. Le rôle du maître aujourd'hui n'est plus aussi facile qu'avant parce que la transmission du savoir en tant que telle n'exige qu'une culture générale et quelques étiquettes pour l'apprentissage dont l'autorité et la relation verticale et tendue régnaient facilitent énormément la tâche. Pour A. Barrère (2002): «*La figure traditionnelle de l'enseignement centrée sur le savoir était censée résoudre les problèmes par la légitimité elle-même de ce savoir mais également par l'autorité incontestée de l'adulte envers l'enfant*»¹⁸⁸. Mais le rôle de l'animateur, dans le sens complet du mot, exige un large et profond savoir, une culture générale peu spécialisée et réflexive, capable de prendre parti des grands événements du quotidien et surtout des connaissances, même si elles ne sont pas trop accentuées dans les Sciences humaines, notamment en psychologie où il ne lui est pas demandé d'être spécialiste. Develay (2007) le rappelle : «*L'enseignant n'est pas un analyste. La classe n'est pas un lieu de thérapie. Le maître n'a pas la compétence et ne doit pas avoir le projet de jouer à l'apprenti psychologue. Et pourtant la classe peut être l'occasion d'aider l'élève à prendre de la distance à l'égard des savoirs scolaires* »¹⁸⁹. Ces connaissances lui permettent de gérer ses cours dans le double processus, celui du cognitif et celui du relationnel dans un cadre de médiation, Tochon (1993) l'expliquait: «*la connaissance de l'enseignant semble un mouvement constant entre les plans cognitifs, issus des modèles préalables créés par les informations antérieures, et la prise en compte des informations du terrain*»¹⁹⁰. La formation, avec ses deux faces indissociables, assure au jeune entrant dans ce domaine l'appropriation des différents enjeux de ce métier à haut risque.

Nous insistons sur les composantes et les modalités d'une formation initiale capable de développer l'attitude de médiation que nous attendons des professeurs d'écoles primaires, médiation et non pas relation. La relation renvoie à l'existence d'un rapport entre deux associés or, ce n'est pas le cas dans les pratiques pédagogiques car, dans une classe, il y a plus d'un élève avec lequel on doit faire le cours, mais aussi le savoir en tant que tel présente une partie indépendante dans cette « relation », or, la médiation impose trois partenaires. Le médiateur est toujours entre deux individus dont il favorise la rencontre. Dire de l'enseignant qu'il est un médiateur, c'est conclure que

¹⁸⁸ - BARRÈRE. Anne, *Les enseignants au travail : Routines incertaine*, L'Harmattan, 2002. Paris. P 112.

¹⁸⁹ - DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'Ecole*, Collection : Pratiques et enjeux pédagogiques, Dirigée par Michel DEVELAY. Edition : Est Editeur (6^{ème} édition : mars 2007) Issy-les-Moulineaux. P 51.

¹⁹⁰ - TOCHON François. V, *L'enseignant Expert*. Nathan-pédagogie, 1993. P 37.

sa fonction n'est pas de vivre une bonne relation avec un élève, mais de faire en sorte que l'élève développe un bon rapport avec le savoir. Il construit ses connaissances.

La formation, initiale et/ou continue, 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. « *La formation doit prendre en compte les stagiaires en tant que personnes et aller ainsi, au-delà de l'individualisation, vers la personnalisation* »¹⁹¹ ajoutait Develay (2007). Dès qu'il s'engage dans son métier d'enseignement, ce stagiaire doit comprendre qu'il appartient au système scolaire (sphère publique). A ce titre, il est impliqué dans un projet sociopolitique (former des citoyens) qu'il gère, conformément aux prescriptions de l'institution, mais aussi en fonction de son style, de ses idées en matière de citoyenneté, d'éducation, de culture, etc.

L'école lui assigne certaines tâches, un certain programme et lui fournit un certain nombre d'outils pédagogiques entre autres, dont seule la formation et la fréquentation des collègues assurent la synthèse. Au cours de sa formation et de son cursus professionnel, l'enseignant accumule des connaissances diverses et complexes. Il s'est construit des représentations de ce que sont un enfant, un apprenant, un élève et son développement, il s'est forgé consciemment ou non une certaine théorie de ce qu'est l'apprentissage et du rôle qu'il doit y jouer auprès de son élève en tant que tel et en tant qu'enfant. Il connaît certaines méthodes d'enseignement. De plus, sa personnalité et son style relationnel, son éducation et les valeurs philosophiques et éthiques qu'il en a gardées, sa propre scolarité et l'image qu'il se fait de la manière dont il a appris restent certainement des éléments déterminants dans sa manière d'aborder ses pratiques pédagogiques. Ces dernières ont un profond impact sur l'autre partie au sein de la classe, tels que l'élève, l'apprenant et l'enfant.

En ce sens, la formation initiale et continue a un important impact sur ses représentations, d'une part sur son travail en général et d'autre part, et cela se passe souvent d'une manière implicite et inconsciente, sur le statut de l'élève, soit en tant que tel, soit en tant qu'enfant, car l'absence de la distinction entre ces deux perceptions va engendrer un manque de fiabilité au niveau de ses pratiques pédagogiques et comportementales comme nous allons le montrer par la suite, C'est pour cette raison

¹⁹¹- DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'Ecole*, Collection : Pratiques et enjeux pédagogiques, Dirigée par Michel DEVELAY. Edition : Est Editeur (6^{ème} édition : mars 2007) Issy-les-Moulineaux. P 29.

qu'on met l'accent sur la nécessité d'aborder ce genre de sujets dans les différents cursus de formation soit initiale soit continue.

Ces commentaires et propos varient d'une circonscription à une autre, d'une école à une autre, et d'une personne à une autre. En écoutant et discutant de ces diverses opinions, un nouveau professeur construit ses propres représentations sur son métier et sur son Elève. Il mobilise, parfois, d'une manière consciente, et parfois d'une manière inconsciente, l'ensemble de ses connaissances, de ses acquis lors de sa scolarité et des formations auxquelles il a participé, sa propre culture, ou plutôt ses propres représentations sur sa culture, son style comportemental, verbal, gestuel, autoritaire, physique, sa situation sociale, professionnelle et financière, afin d'obtenir sa vraie perception de son élève avec laquelle il construit, d'une manière permanente, ses représentations envers l'enfant-élève, parce qu'il va concevoir que ce qu'il sait de l'enfant ne suffit pas à le comprendre.

Nous trouvons des bons maîtres en termes d'expertise professionnelle qui trouvent des difficultés à aider leurs propres enfants à faire leurs devoirs à la maison. Nous savons que c'est une question qui demande plus d'approfondissement, mais nous pouvons conclure que l'enfant de la maison n'est pas celui de la rue, ni celui du magasin ni celui de l'école. Pour cette raison il faut être prudent quand nous appelons notre élève « enfant », et c'est pour cette raison aussi que nous parlons du métier de l'élève.

Nous constatons que la formation, qu'elle soit initiale ou continue, s'effectue dans une double direction – comme chaque processus d'enseignement, d'accompagnement ou de formation - le premier itinéraire consiste en une formation formelle, globale, magistrale et théorique, dans le deuxième, il s'agit d'une formation informelle, descriptive, émotionnelle et même subjective. Dans le premier camp, les formateurs sont les gestionnaires officiels du curriculum formel tels que les inspecteurs, les chercheurs, les théoriciens et même les dirigeants politiques. Dans ce genre de formation, ils traitent les sujets attachés à l'enseignement sans trop se rendre compte de la réalité et des problèmes actuels auxquels sont confrontés les enseignants.

Or, dans le deuxième camp, nous trouvons une formation très appréciée par les enseignants eux-mêmes, à savoir les discussions éventuelles lors de la formation formelle, si le formateur leur donne cette occasion ou lors de la pause durant laquelle les enseignants abordent d'une façon impressionnante les vrais sujets qui sont l'objet de

leurs soucis et les vrais commentaires de ce que le formateur a fait ou a voulu faire. Dans ces discussions se croisent différents types d'enseignants, novices et experts (appartenance idéologique, politique et syndicale différente, etc...), les discussions et les commentaires produits ont un impact magique sur l'ensemble des enseignants, notamment les novices.

Ce qui se passe lors de ces petites récréations, entre les séquences d'une formation, c'est que les enseignants commentent d'une manière consciente et inconsciente leurs propres expériences à travers les sujets abordés, ils essaient de donner une bonne image de ce qu'ils font dans une séquence d'apprentissage, en mettant le point sur son efficacité et sa faisabilité. Nous savons, et même leurs interlocuteurs le savent, que ce qu'ils produisent, c'est une mise en valeur d'une expérience réussie avec ce qui lui manque pour qu'elle soit typique. Autrement dit, ces enseignants racontent les avantages d'un vécu dans leurs classes, en cachant les inconvénients pour des raisons sociales parce que cela pourrait mettre en cause leur choix méthodologique. Leurs récits deviennent une bonne démonstration d'une solution à un problème réellement vécu dans les autres classes. L'impact de ces propos sur l'ensemble des enseignants, notamment les novices, est majeur.

Les pratiques pédagogiques exigent alors une large connaissance objective du terrain par laquelle l'enseignant est influencé, comme il l'est aussi par une large et profonde connaissance du curriculum formel faisant évoluer directement et indirectement ses représentations envers sa tâche et son élève dans ses deux statuts : socio-psychologique concernant l'enfant et institutionnel concernant l'élève. Ceci sera le contenu du paragraphe suivant.

3-4- Les différents niveaux des curriculums dans l'enseignement.

3-4-1- Le curriculum formel.

Le curriculum formel est l'ensemble de programmes et dispositifs mis en œuvre par l'Etat pour un déroulement normal et une rentabilité satisfaisante du processus scolaire dans le but d'atteindre les objectifs déterminés au préalable. Ce curriculum formel contient la réforme dans laquelle les objectifs généraux, ainsi que les procédures pour les exécuter, sont définis, ainsi que les programmes officiels en termes de circulaires ministérielles et documents destinés aux enseignants et aux élèves.

Le curriculum est considéré comme l'unique référence pour procéder à toute forme d'apprentissage dans les deux composants : « organisation » et « contenu », comme le confirmait Perrenoud (1984) : « *L'organisation scolaire demande avant tout au maître de se conformer au programme et de savoir ce qu'il fait* »¹⁹². Quant aux parents, ils cherchent surtout à s'assurer que leur enfant acquiert les compétences valorisées à l'école, sans nécessairement vouloir en cerner exactement les contenus car ils savent déjà que l'école publique s'est donné certains objectifs. Leur intitulé est suffisamment général pour que tout le monde puisse les faire siens: faire acquérir des connaissances, susciter le désir d'apprendre, développer la personnalité et les aptitudes propres à chaque élève, préparer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, développer un certain sens moral (sens des responsabilités, respect d'autrui, solidarité, coopération), corriger les inégalités de chance de réussite scolaire. Perrenoud (1984) nous montrait ainsi la compatibilité de ce que le curriculum impose et ce que l'école réalise : « *L'école primaire publique participe cependant d'une façon beaucoup plus active et formelle à la fabrication de hiérarchies d'excellence. Elle impose à tous les élèves en âge de scolarité obligatoire un curriculum unique, structuré en disciplines définies comme autant de domaines d'excellence* »¹⁹³, il ajoute : « *Ce curriculum est, dans chaque discipline, découpé en programmes annuels correspondant à la structuration du cursus en degrés* »¹⁹⁴.

Si on cherche à savoir ce que le système d'enseignement impose aux enseignants, on s'en tiendra aux textes officiels, mais il n'est pas toujours facile de tracer la limite entre ce qui est obligatoire et ce qui est « fortement recommandé ». On peut aussi chercher à décrire l'ensemble de sources écrites qui peuvent aider les maîtres à fixer le contenu de leur enseignement. On s'intéressera alors à des documents moins officiels, mais parfois plus utilisés par les enseignants, parce que plus faciles d'accès ou plus proches de leur pratique.

Cette hiérarchie, constatée dans le curriculum formel, nous conduit à détecter une certaine marge de manœuvre laissée aux enseignants, dans son sens général et particulier, pour laisser leurs traces sur la façon dont ils réalisent ce qui est attendu

¹⁹²- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P281.

¹⁹³- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984.. P 282.

¹⁹⁴- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P 282.

d'eux dans le curriculum, en termes de contenus et de méthodes. Si les objectifs inscrits dans les réformes et les circulaires ministérielles sont formellement obligatoires, puisqu'ils représentent l'orientation éducative et idéologique du système éducatif d'un pays donné, les autres références, même si leurs contenus et leurs démarches pédagogique et intellectuelle s'inspirent du curriculum, donnent à l'enseignant une liberté de choisir, de trier et de réorganiser les contenus suivant les spécificités du groupe-classe enseigné et les autres facteurs influents dans son processus d'apprentissage.

Le document destiné à l'enseignant contient, dans la plupart des cas, pour un seul sujet, plus d'une proposition de leçon ou d'activité, pour une expérience scientifique donnée, plus d'une manière de la réaliser ou de la remplacer par une autre si l'enseignant ne trouve pas les moyens ou le temps de la faire. La marge de manœuvre, dans ces documents, est grande et la liberté dont dispose l'enseignant nous pousse à mettre en lumière cette liberté, autrement dit, en vertu de quoi l'enseignant va effectuer ses choix méthodologiques pour conformer ses pratiques au curriculum? Nous posons cette question centrale parce que la différence entre deux séquences d'enseignement proposées à deux groupes de classe de même niveau par deux enseignants et même par le même enseignant est très grande. Pourtant, dans son sens général, le curriculum, est le même. On peut donc dire que ce qui va s'effectuer en classe n'est pas le contenu du curriculum mais la façon dont l'enseignant l'a représenté. Perrenoud (1984) le confirme ainsi : « *Le curriculum formel, s'il permet un certain contrôle sur l'enseignement, à la fois à l'extérieur et à l'intérieur de l'école, reste trop vague et trop abstrait pour guider quotidiennement la pratique pédagogique et l'évaluation* »¹⁹⁵.

La fragmentation du curriculum en disciplines bien distinctes n'est pas sans importance dans la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire qu'il veut assurer pour les élèves, car, pour une part, elle donne à l'enseignant les clés pour aider ses élèves à construire le savoir désigné facilement puisqu'il est découpé en compétences. Cette démarche est critiquée par Develay (2007) qui l'explique ainsi: « *L'école enseigne des savoirs démontés sans donner les clés qui permettent de les remonter selon des logiques autres que disciplinaires. Des tentatives ont existé dans les programmes, au collège*

¹⁹⁵- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984.P 228.

notamment, avec les thèmes transversaux qui devaient permettre des points de rencontre entre les disciplines... »¹⁹⁶.

Ces expériences ont avorté car aucun enseignant n'en était responsable et aucun horaire obligatoire ne figurait dans les emplois du temps. D'autre part, les pratiques de l'évaluation peuvent-elles aussi être fragmentées, suivant en cela le mode d'organisation du curriculum. L'évaluation, à laquelle nous allons consacrer un paragraphe indépendant, exige l'appropriation non pas seulement de connaissances, mais aussi, et surtout, des compétences; c'est pourquoi le curriculum est fragmenté en disciplines. Cela ne veut pas dire que nous ne sommes pas d'accord avec ce que Develay a proposé, mais la transmission d'un savoir avec les compétences qu'il exige pour le mobiliser n'est pas réalisable dans sa totalité. Nous sommes convaincus que cette fragmentation ne permet pas, elle aussi, de s'approprier les connaissances et les compétences qu'il est demandé de construire dans le curriculum. En effet, Develay (2007) le montre en disant: « *Le savoir correspondra à ce qui est enseigné à l'école, à ce pour quoi l'Ecole existe en partie: enseigner des savoirs* »¹⁹⁷.

Le curriculum formel influence d'une façon directe et profonde l'enseignant puisqu'il présente la source dont il s'inspire dans la plateforme de ses pratiques en termes de contenus et d'orientations idéologiques. Nous définissons le contenu par les modules et les thèmes que le curriculum a choisi parmi les milliers d'autres pour être enseignés à cette génération d'élèves. Quant aux choix idéologiques, nous les définissons par le bain idéologique dans lequel s'effectue le curriculum. Par exemple, le curriculum français ne choisit que les contenus répondant au principe de la laïcité, le curriculum tunisien ne peut choisir des contenus qui ne répondent pas à ses caractéristiques culturelles et civilisationnelles arabo-musulmanes. Le curriculum d'un pays en état de colonisation, comme nous l'avons montré ci-dessus, fait des choix qui renforcent plutôt l'attachement à la patrie. Par conséquent, l'enseignant doit s'ajuster formellement au curriculum et à tout choix méthodologique, dans la totalité de l'exécution de sa tâche éducative et doit dépendre de l'esprit de ce curriculum. Nous l'affirmons parce que nous trouvons en parallèle un curriculum non formel et un autre caché dont les deux seront l'objet d'une réflexion à part dans ce travail. Perrenoud

¹⁹⁶- DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'Ecole*, Collection : Pratiques et enjeux pédagogiques, Dirigée par Michel DEVELAY. Edition : Est Editeur (6^{ème} édition : mars 2007) Issy-les-Moulineaux.P 27.

¹⁹⁷- DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'Ecole*, Collection : Pratiques et enjeux pédagogiques, Dirigée par Michel DEVELAY. Edition : Est Editeur (6^{ème} édition : mars 2007) Issy-les-Moulineaux. P42.

l'explique : « *L'analyse préalable du curriculum prescrit (formel) et des normes d'excellence qu'il définit directement ou indirectement nous autorisera à décrire les pratiques des maîtres comme des écarts, des variations par rapport à ce que l'organisation scolaire leur enjoint d'enseigner et d'évaluer* »¹⁹⁸.

La question qui doit se poser, est de savoir si les différents statuts du client de l'école sont bien définis et distincts dans le curriculum formel. Autrement-dit, le curriculum éducatif tunisien est-il conscient des différents statuts du client de l'école primaire ? Ou, jusqu'à quel point le curriculum formel tunisien distingue-t-il entre élève, enfant et apprenant ?

Comme nous l'avons montré ci-dessus, la récente Réforme du 2002 a utilisé les deux concepts : élève et la nouvelle génération, sans faire la distinction en profondeur. C'est pour cette raison qu'on a choisi d'aborder ce sujet dans ces présentes recherches de thèse. On a constaté une ambiguïté flagrante en ce qui concerne ces trois concepts, du fait que les enseignants, voire les superviseurs, trouvent beaucoup de difficultés pour les distinguer. Cela va influencer, sans doute, les pratiques enseignantes. On va essayer de le montrer dans notre troisième partie.

3-4-2- Le curriculum réel.

Le curriculum formel et le curriculum réel ne sont pas de même nature. Le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique. Le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages. La question pour laquelle nous voulons essayer de trouver la réponse est de savoir si les représentations que l'enseignant se fait de son élève influencent le curriculum réel, c'est-à-dire la vraie réalisation du curriculum formel.

Deux facteurs doivent être soulevés quant aux enjeux du curriculum réel. Le premier concerne le fait que le curriculum réel ne dépend pas que de l'enseignant. En effet, « *Le curriculum réel n'est jamais la stricte réalisation d'une intention du maître* »¹⁹⁹, autrement-dit, les activités, le travail scolaire des élèves, échappent partiellement à son contrôle, parce que dans sa démarche didactique, tout n'est pas

¹⁹⁸- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P 104.

¹⁹⁹- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P238.

choisi de façon parfaitement consciente, et surtout parce que les résistances des élèves et les aléas de la pratique pédagogique de la vie quotidienne en classe font que les activités ne se déroulent jamais exactement comme prévu.

A l'intérieur d'une activité pédagogique, il prévoit encore des moments distincts. Mais rien n'assure que tout se passera selon ce qui est prévu dans le scénario. Le deuxième facteur concerne l'ensemble des contraintes *extra pédagogiques*, c'est-à-dire les différents événements non pédagogiques, mais qui influencent le déroulement des activités en classe. Je citerai quelques exemples: la visite de l'inspecteur qui amène l'enseignant à suivre les stricts points des démarches et des activités souscrites dans le curriculum formel, ou bien un important événement qui vient de se produire dans l'environnement de l'école et/ou des élèves, ou encore un accident grave de la route dont la victime est un élève ou un proche d'élève, des inondations, une grande incendie, un événement international ... Ces événements influencent l'organisation habituelle de la pratique pédagogique et modifient le déroulement et l'itinéraire « normaux » de la leçon. Ces deux facteurs qui se produisent fréquemment dans la vie d'une classe dévient les démarches habituelles des leçons, influencent le processus de la construction des connaissances chez les élèves et perturbent la dynamique du groupe-classe.

Lors d'une enquête menée dans plusieurs écoles primaires, durant cinq ans, Perrenoud (1984) a réalisé le tableau suivant que nous trouvons significatif.

Tableau 1: Temps scolaire prévu et effectué par semaine et par discipline.

Par discipline	Temps par semaine	
	Prévu	Effectué
Français	345 mn	460 mn
Mathématiques	280 mn	189 mn
Environnement.	170 mn	66 mn
Activités créatrices	195 mn	83 mn
Musique	85 mn	18 mn
Sport	135 mn	132 mn

Plusieurs remarques intéressantes peuvent être soulevées au niveau de ce tableau, mais interrogeons-nous sur l'origine de ce grand décalage entre le temps prescrit par le curriculum formel, c'est-à-dire par les théoriciens du champ éducatif et le

temps effectif de la réalisation. Ce décalage nous renvoie à l'importance des faits imprévus dans une activité pédagogique. Nous ne pouvons pas dire que l'enseignant a ajouté cent quinze minutes par semaine en français parce que les élèves n'ont pas bien compris les enjeux des leçons en français, pour la simple raison que le curriculum formel réalisé par des experts dans l'enseignement a anticipé cette donnée. L'ajout du temps, qui est en réalité un retrait du temps d'une autre discipline, est dû à l'importance donnée par l'enseignant lui-même à une matière donnée, du fait qu'il s'intéresse beaucoup à la faire s'approprier par ses élèves.

Un enseignant qui adore les belles lettres n'hésite pas à valoriser la langue et ses enjeux, la construction des phrases, la conjugaison, la grammaire, essaye de ne pas laisser une chose au hasard. Un autre enseignant qui est plutôt scientifique s'intéresse plus aux mathématiques, au calcul mental, aux problèmes qui demandent un degré d'attention assez élevé. Un enseignant attaché aux beaux-arts n'hésite pas à ajouter « quelques » minutes pour « bien » expliquer à ses élèves la manière avec laquelle ils mélangent les couleurs et remplissent les surfaces. Les représentations de l'enseignant, quant aux disciplines enseignées, jouent un rôle plus au moins décisif. Regardons comment les élèves d'un enseignant plutôt littéraire récitent leurs poèmes, ils s'intéressent aux gestes et à l'intonation (la façon de dire!!!), alors que les élèves d'un enseignant plutôt scientifique s'intéressent plus à la façon avec laquelle on pense et on réfléchit.

Le curriculum réel n'échappe pas aux impacts des représentations de l'enseignant. Ces représentations sont de nature personnelles et plus au moins inconscientes. L'enseignant se dit qu'il se trouve plus à l'aise et très impliqué lors d'un enseignement répondant à ses ambitions, d'où la richesse de l'enseignement primaire, parce que l'on trouve des enseignants d'orientations scientifiques qui enseignent la littérature et vice-versa. Cela engendre une dynamique entre les disciplines et les façons de les concevoir.

3-4-3- Le curriculum caché.

La notion du curriculum caché, dans son sens strict, qui participe d'une vision très récente de l'école, se réfère aux conditions et aux routines de la vie scolaire qui engendrent régulièrement des apprentissages méconnus, étrangers à ceux que l'école sait et déclare vouloir favoriser. Le curriculum caché apparaît alors le domaine du «

non-dit », de ce qui échappe à la formulation précise, même à s'en tenir aux objectifs « non-cognitifs » ou « socio-affectifs ». Jackson (1968) a identifié le curriculum caché en parlant de « *routines quotidiennes, qui dans le fonctionnement de la classe et de l'établissement scolaire, font que les élèves apprennent, générations après générations, à vivre dans un environnement surpeuplé, à être constamment jugés par des enseignants ou des camarades ou encore à obéir à ceux qui détiennent le pouvoir* »²⁰⁰.

Par ailleurs, on ne peut faire comme si toutes les pratiques observables dans une classe étaient, même lorsqu'elles se trouvent sous le contrôle de l'enseignant, exclusivement orientées vers des apprentissages relevant du curriculum formel. De nombreux enseignements s'effectuent d'une manière implicite sans que l'enseignant et les élèves en soient conscients; par exemple: comment apprendre à vivre en groupe, à être vu, contrairement à ce que l'enfant vit chez lui, dans la maison de ses parents, comme un des autres membres du groupe, à prendre compte la notion du temps, le respect des autres, sans les connaître auparavant, à gagner une seule place pendant un temps plus au moins long, à écouter, à se taire, à anticiper les événements, à respecter ses promesses et ses paroles, à nier son propre point de vue dans la marge du point de vue du groupe et d'autres apprentissages que nous ne pouvons dénombrer.

Dès le début de l'année scolaire, les élèves tentent de connaître leur enseignant, ses habitudes, ses comportements, ses réactions, ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, sa façon de réagir quant à certains types de comportements de leurs parts, quant aux oublis éventuels des devoirs, quant aux rires, aux bavardages, aux cris, aux sorties sans permission ... Ces tentatives de détections s'effectuent en faveur des situations bien préparées et planifiées. L'enseignant, quant à lui, essaye de détecter quel type de public est devant lui, il tente d'observer chaque élève, sans que ce dernier en ait conscience, il essaye de se forger une idée globale et approximative sur la personnalité du groupe-classe. Dans ce climat d'interaction non verbal, et parfois non gestuel, se construit le langage commun avec lequel les élèves et leur enseignant vont continuer à communiquer et à vivre jusqu'à la fin de l'année. Dans cette construction se réalisent des acquis et des apprentissages non déclarés mais très intéressants.

Pourquoi avons-nous avancé que le temps perdu dans l'enseignement est du temps gagné? Les quelques secondes dont un élève profite pour parler à un ami pendant

²⁰⁰- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. PP 243/244.

que l'enseignant parle aux autres élèves, écrit sur le tableau, branche ou débranche un appareil support, etc ... contiennent, dans la majorité des cas, une remarque, une question, une demande d'information, demande de précision que cet élève n'a pas trouvé en cherchant dans le contenu du cours. Dans cette situation, l'élève va avoir plus que ce qu'il cherche, des autres apprentissages tels que la manière de demander des informations d'une façon informelle, insister sur un point de vue qui est le sien, développer ses propres remarques, chercher l'information chez le bon donneur, etc. Nous nous demandons alors pourquoi cet élève cherche cette information à ce moment-là, pourquoi veut-il donner sa remarque maintenant, en bref, pourquoi «bavarde»-t-il maintenant ? Ce qui est sûr c'est qu'il le fait parce qu'il est déjà motivé pour le faire, il en a trouvé, au moins, l'occasion, en raison d'une ou des informations qui viennent d'apparaître dans la leçon ou parce que la leçon ne l'a pas intéressé.

Dans les deux cas, l'enseignant doit accepter que son élève a droit au bavardage parce qu'il est en train d'apprendre et si cette situation ne lui plaît pas, il faut qu'il cherche une autre manière pour attirer l'attention de cet élève. Nous sommes tout à fait convaincus qu'il existe des situations de bavardage non expliquées dans lesquelles les élèves cherchent à « provoquer ». Dans ce cas, nous nous demandons pourquoi ils le font ? Cela sera l'objet du paragraphe suivant. Ce qui nous intéresse ici, c'est qu'il existe un accord implicite entre les élèves et leur enseignant sur les limites de ces bavardages. Cette entente est accordée par le biais des représentations de l'enseignant envers ses élèves et suivant ses représentations des apprentissages voilés où ce qu'on appelle le curriculum caché est tracé.

Un enseignant qui se représente bien le statut d'enfant chez son élève laisse une marge de liberté pour eux afin de « bavarder » et de s'exprimer d'une façon autre que ce que l'institution recommande. Ce que considèrent les enseignants comme « bavardage » est chez les élèves (enfants) une discussion riche et constructive. Dans ce cas, le curriculum caché fait émerger des apprentissages en faveur du curriculum formel. Dans le cas inverse, c'est-à-dire si l'enseignant considère que le bavardage n'est qu'une mauvaise déviation du déroulement normal de la leçon, il entraîne un climat d'enseignement tendu, par conséquent, le curriculum caché contiendra des apprentissages incohérents et non concordants avec ce que le curriculum formel recommande.

Les élèves s'approprient beaucoup les acquis développés lors du curriculum caché parce qu'ils sont effectués suite à une demande de leur part, autrement dit, ils sont motivés pour s'adapter à ces nouveaux acquis. L'enseignant, qui est sensible au degré assez élevé des impacts des acquis du curriculum caché, va en profiter en faveur des enseignements qu'il veut effectuer. Avoir des représentations favorables aux apprentissages non-dits, c'est maîtriser l'ensemble des apprentissages et des comportements dans l'univers de la classe.

Les enseignants ne sont pas habitués à expliciter le curriculum caché qui s'effectue dans leurs classes, ils le considèrent inavouable. Nous disons que c'est important de s'intéresser à ce genre de curriculum car en ce moment beaucoup de problèmes fondamentaux liés à l'échec et aux mauvais comportements envers les enseignants seront dévoilés mais pas résolus. Chaque métier a son côté bien caché des autres, sauf que ses adhérents en parlent. Les enseignants ont beaucoup de mal à en parler sauf à leurs proches, c'est pourquoi, Barrère. A (2002), comme nous l'avons dit un peu plus haut, affirme que si on veut chercher la réalité de l'enseignement alors il nous faut parler aux conjoints et aux proches et amis intimes des enseignants.

3-4-4- Les aspects matériels et circonstanciels.

L'enseignant, en tant que fonctionnaire d'Etat, est chargé d'une mission officielle: il doit contribuer à former des citoyens selon les options socio-politiques du contexte. Il exerce aussi cette fonction en lien avec son style et ses idées propres, comme nous l'avons montré. En effet, chaque enseignant a son histoire familiale et scolaire au travers de laquelle il s'est forgé des représentations du rôle de parent, d'enseignant et de celui d'élève. Les différentes interactions dans ses expériences scolaires (réussites ou difficultés plus ou moins grandes), les différents événements auxquels il a été confronté, le style de sa formation ... l'ont amené à se forger des idées et des convictions qui sous-tendent son engagement professionnel. Le contexte dans lequel il travaille: le bâtiment scolaire, sa taille et son architecture, le quartier dans lequel il s'inscrit, l'équipe enseignante, son degré de cohésion et sa logique prédominante, sa composition socioculturelle ont aussi une influence sur sa manière d'interpréter les objectifs, les tâches, les programmes et les outils pédagogiques que lui fournit l'institution scolaire. Toutes ces variables contribuent à forger sa manière de regarder ses élèves en tant que tels, en tant qu'enfants et en tant qu'apprenant et leurs parents, à déterminer ses attentes à l'égard de chacun d'eux, ses valeurs de référence.

Pendant mon expérience durant laquelle j'ai dispensé ma tâche d'enseignement dans plusieurs écoles primaires tunisiennes appartenant à des différentes régions du pays (zones montagneuses, à cette époque privées de l'électricité et de l'eau courante, zones rurales, ou écoles situées en centre-ville), je confirme que, bien que le niveau enseigné a toujours été le même, la manière dont j'ai planifié mes cours et ai réalisé mes pratiques pédagogiques a été affectée par les spécificités logistiques de l'école.

L'absence d'électricité m'obligeait à commencer par les activités écrites en faisant suivre les activités orales, ce qui n'est pas toujours logique suivant les leçons. Le fait que l'école se trouve dans une zone montagneuse me rendait vigilant au niveau de la sécurité de l'enfant, ainsi je veillais à ce qu'aucun élève ne parte non accompagné d'un parent ou d'un voisin, à cause des éventuels dangers de la route. Dans les différentes situations pédagogiques je m'appuyais souvent sur le vécu des élèves et les spécificités géographiques (plateau, montagnes, rivières, au bord de la mer), climatiques (régions caractérisée par la neige, climat ensoleillé, zones très chaudes), économiques (régions plutôt d'activités agricoles, ou industrielles, touristiques, riches, modestes ou pauvres) ou encore le niveau intellectuel des parents (un niveau plutôt modeste, moyen ou élevé). Ces caractéristiques doivent être prises en compte dans les choix des activités d'apprentissage, des méthodes et du niveau de langue que l'enseignant utilise dans l'explication des leçons et dans la manière dont il pratique lors des interactions au sein de la classe. Dans les écoles situées en ville, l'enseignant peut demander à ses élèves de réaliser des recherches auprès des bibliothèques, sur Internet, se renseigner auprès des parents, etc ... Dans les écoles situées dans des régions rurales, il doit fournir le maximum des références tout seul et les transmettre aux élèves afin de réaliser ses dossiers.

Dans le premier type d'école, l'enseignant peut facilement instaurer les modalités du dialogue et des discussions puisque les élèves sont, dans la plupart des cas, habitués à ce genre de comportement, vu le niveau intellectuel de la famille, or dans le deuxième type, il faut plus de temps et de patience pour le faire. Il doit prendre en compte le nombre moyen des frères et sœurs de ses élèves ainsi que leurs niveaux de scolarité, vu l'influence de cette caractéristique sur le comportement de son élève. C'est ce que nous allons analyser par la suite.

Une école située au bord de la rue (une grande route par laquelle passent beaucoup de voitures, une grande rue au centre-ville, etc...), le bruit des véhicules,

influencent certainement le déroulement des leçons, le maître, ainsi que ses élèves, étant toujours obligés de parler à haute voix, les élèves de caractère timide ne se trouvent pas à l'aise, une partie des informations et des remarques évoquées en classe va leur échapper. Par contre, le grand silence qu'offrent les zones rurales donne à l'élève l'impression qu'il est toujours contrôlé dans ses plus petits gestes, il se sent moins libre, cela va laisser des traces sur ses interventions et sur sa façon de se représenter son métier d'élève.

Quant à l'architecture de l'établissement scolaire, dans une école qui se compose de classes à plusieurs étages, la vision des élèves et de l'enseignant est plus ouverte, elle rafraîchit les mémoires et incite à la participation constante, or dans les régions où les montagnes entravent une vision libre et ouverte ou quand les classes sont au rez-de-chaussée dans les quartiers populaires où les maisons sont les unes à côté des autres, l'envie de participer et de se concentrer est moins présente. On peut donc dire que le bruit des passants ou le silence des montagnes perturbe la concentration des élèves et de l'enseignant.

L'emplacement des tables (en forme de U, ou de rangées...) peut influencer sur l'attention des élèves, mais aussi la bonne tenue corporelle ou non, peut amener des fatigues, les face à face d'élèves peuvent inciter au bavardage... comme nous allons le voir dans les analyses des séquences enregistrées.

L'impact des circonstances dans lesquelles se déroule l'activité pédagogique est loin d'être négligeable, car elles influencent d'une manière directe le fonctionnement de la leçon dans son aspect comportemental, en terme d'interaction, mais aussi affectif et cognitif, en terme de participation constructive dans la réalisation des pratiques pédagogiques.

Les supports pédagogiques qu'utilise l'enseignant fréquemment ont un effet sur la nature du dysfonctionnement de l'activité pédagogique; une classe équipée par ce que l'on appelle le tableau magique/interactif qui fonctionne automatiquement avec l'ordinateur donne à l'ensemble de la classe l'occasion de faire le va-et-vient entre les connaissances construites tout au long de la leçon. Ce sont des facteurs qui donnent aux élèves un plus de motivation et leur permettent de s'investir dans les différentes activités proposées.

3-4-5- La perception de l'enfant par l'enseignant.

Si on regarde la différence entre une représentation et une perception, on trouve que la deuxième inclut la première mais avec un niveau de sensation et d'émotion plus au moins conscient. L'enseignant, quand il exerce son métier, mobilise ses propres représentations envers l'enfant en termes de perceptions parce que l'enfant, d'une part est un individu qui exerce lui aussi un impact sur le comportement de son professeur, et d'autre part parce que l'enseignant le regarde avec un sentiment particulier. On va s'intéresser à ce sentiment qui est, la plupart du temps, bien caché chez l'enseignant consciemment et/ou inconsciemment.

L'enfant, en tant que vécu, réside toujours chez l'enseignant, c'est-à-dire que l'enseignant est influencé par ses propres souvenirs d'enfance heureux ou non. Il est aussi marqué par la perception qu'ont eu les autres de lui dans son passé. Ce sont des souvenirs bien cachés et assimilés, mais ils sont parfois conscients et parfois inconscients. Un enseignant qui fut dans son enfance bien élevé par sa famille, bien traité par ses professeurs, aura plus au moins une perception généralement « stable » de son élève c'est-à-dire qu'il ne regardera en lui que son côté d'élève. Un autre enseignant qui a vécu une enfance plus au moins malheureuse, qui a été traité d'une façon plus au moins violente, qui a connu les soucis de la pauvreté ou de l'injustice, percevra ses élèves d'une manière différente. Pour illustrer ces propos, je vais faire appel à une situation qui peut se dérouler fréquemment dans les classes, au quotidien, sans que l'enseignant n'y attache de l'importance. Ce dernier peut toujours demander à ses élèves de se procurer un nouveau cahier ou un livre important pour le prochain cours, pour lui, simple demande, et chaque élève doit s'exécuter parce que c'est la réalité de son cours qui exige cette demande, alors il ne peut y déroger. Un enseignant qui a souffert de la pauvreté durant son enfance va prendre un peu de temps avant de faire la demande à ses élèves. Il va voir s'il n'y a pas parmi ses élèves l'un d'entre eux qui peut en être empêché pour une raison ou une autre. Il modifiera sa demande selon la situation de cet/ces élèves parce que son vécu et son expérience personnelle sont brusquement revenus en mémoire et lui interdisent de faire subir à ses élèves ce qu'il a vécu. Les exemples sont divers et loin d'être rares, mais la perception de son élève par l'enseignant guide ce genre de comportement.

Peut-on dire que l'enseignant traite son élève comme son enfant? Si l'information selon laquelle Jean Jacques Rousseau avait des fils qu'il avait abandonnés

est juste, il s'avère cependant qu'il a bien éduqué Emile, et si on trouve des mauvais enseignants qui sont des bons parents, ou l'inverse, on dit que de nombreux enjeux se jouent dans ce contexte. Mais retenons que le vécu de l'enseignant inspire, d'une façon ou d'une autre, sa perception de son enfant et de son élève parce qu'on trouve des enfants bien élevés par leurs parents, mais ils sont mal traités par leur professeurs et vice-versa, alors l'enseignant qui a refoulé les deux manières va les exprimer dans des contextes bien différents. Cela ne veut pas dire que si cet enseignant a été bien élevé par ses parents et maltraité par son professeur il sera un bon père et un mauvais professeur mais la conjugaison des deux manières sera constatée dans ses comportements avec ses enfants et ses élèves.

Après quelques semaines du commencement de l'année scolaire, l'enseignant constate que ses élèves ne se comportent pas de la même façon vis-à-vis de ses cours et des évaluations. Il l'explique par le fait que chaque élève a sa propre manière de concevoir son métier d'élève. L'enseignant perçoit généralement cinq types d'élèves dans sa classe: l'élève psychologue, l'élève épistémologue, l'élève stratège, l'élève méthodologue et l'élève analysant selon la catégorisation de Develey (2007).

Le premier est celui qui a conscience de sa manière de se comporter, voire à modifier son environnement d'apprentissage. Le deuxième (épistémologue), est capable de se mettre à distance des savoirs à maîtriser afin d'en saisir la signification, en les situant au sein de la discipline enseignée, en appréciant les relations avec d'autres savoirs de la même discipline ou d'autres disciplines, en se familiarisant avec les conditions historiques et sociales de leur émergence. Le troisième (stratège), est capable d'avoir conscience de ce à quoi peuvent lui servir les savoirs acquis, tant au niveau personnel, au regard d'un projet personnel, qu'au niveau professionnel dans le cadre d'un projet professionnel. Quant au quatrième (méthodologue), c'est celui qui met en œuvre, en faveur des programmes scolaires, une méthode, propre à lui, avec laquelle il va se les approprier et éventuellement les réviser. Enfin, l'élève analysant est celui qui est capable d'entretenir une relation d'analyse avec ce qui se passe, avec ce qu'il vit. Il ne laisse passer aucune étape sans l'analyser. Il devient donc nécessaire, pour l'enseignant, de trouver les moyens adéquats pour gérer ces différences; sa perception de chaque élève va beaucoup l'aider. Les effets halo et pygmalion et les faits dans nos classes prouvent cette réflexion.

3-4-6- Impact de la relation de l'école avec son environnement.

« *L'enfant n'apprend pas tout seul, les influences réciproques qu'il entretient avec son entourage jouent un rôle prépondérant dans sa manière de s'approprier la connaissance, de devenir intelligent* »²⁰¹ disait Curonici (2006) en affirmant l'importance de l'instauration d'une relation d'entraide et de compréhension entre l'école d'un côté et la famille et la société de l'autre puisque l'enfant navigue entre les deux systèmes, à la fois fils, citoyen et élève. La question que l'on tente de se poser dans toutes les sociétés est: quelle est la nature de cette relation et quelles en sont les limites?

La famille, pour sa part, a son organisation, ses projets, son style relationnel, sa manière de voir. Des expériences singulières ont amené chacun des parents à se constituer une représentation de l'école qui détermine leurs attentes et éventuellement leurs craintes actuelles: réussites ou échecs passés donnent une qualité émotionnelle spécifique à leurs relations avec l'école. Selon les représentations de leurs apprentissages, selon qu'ils appartiennent à un niveau socioculturel identique ou différent de celui de l'enseignant, selon qu'ils sont natifs du pays, étrangers ou requérants d'asile, les parents se positionnent face à l'enseignant selon des modes divers, de partenariat, mais aussi de soumission, de supériorité, d'agressivité ou encore d'évitement. La société, qui détermine le genre de l'enfant, l'influence par son héritage socioculturel vis-à-vis de l'apprentissage et de l'éducation. Autrement dit, une société qui valorise l'enseignement et la réussite offre à ses enfants la motivation pour s'éduquer et réussir, et c'est le cas de la société tunisienne comme nous l'avons montré auparavant, une société qui n'épargne aucun effort pour faire accéder ses enfants à l'excellence scolaire. L'école, quant à elle, se trouve dans cette position assez délicate vis-à-vis des attentes et des représentations des parents et de la société d'une part, et d'autre part des obligations vis-à-vis du curriculum formel dont les deux parties n'ont pas toujours les mêmes objectifs, voire peuvent être contradictoires.

Le rôle de l'école est d'apprendre à apprendre et construire une génération capable d'influencer la société à laquelle elle appartient et qui se laisse s'en imprégner. C'est-à-dire que l'école doit se positionner en tant que médiateur entre la société et son

²⁰¹- CURONICI. Chiara, JOLIAT Françoise et Mc CULLOCH. Patricia, *Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*, De Boeck, 2006, p 2 37

avenir dont le curriculum d'une part et l'enseignant d'autre part sont les garants de cette délicate tâche.

L'école qui reçoit un enfant avec sa propre histoire, son propre mode d'interaction, ses propres représentations de l'école et de l'enseignant en tant que tel doit l'adapter à un autre mode, à une autre référence d'interaction avec le monde, mais en conservant ses caractéristiques de style et de genre. Joliat Françoise (2006) disait que « *L'école s'enracine aussi dans le quartier, la ville, le village, la région avec ses caractéristiques socio-économiques, culturelles, religieuses* »²⁰² afin qu'elle ne trouve pas trop de difficultés pour entrer au fond du vécu de l'élève parce qu'elle connaît déjà ses codes et ses habitus et peut les déchiffrer. Elle ne doit pas s'en passer. Les problèmes soulevés dans une école où les élèves n'appartiennent pas à la même culture, comme en France qui accueille des enfants de plusieurs nationalités, sont dus à ces différences de codes socioculturels et familiaux. En Tunisie, ce problème est rarement remarqué, voire totalement absent, parce qu'on est devant un unique tissu identitaire comme nous l'avons montré ci-dessus.

On n'exagère pas si on dit que la famille tunisienne, généralement, est très coopérative avec l'école en termes de comportements et de conduites des élèves. On ne peut pas nier cependant les quelques incidents qui se produisent ici et là-bas depuis la révolution pour des causes bien comprises. Malgré ces incidents qui sont parfois multiples notre jugement reste valable. Lors des quinze années passées comme professeur d'écoles primaires en Tunisie, j'ai beaucoup entendu les parents me dire « considère le comme ton fils ». C'est significatif, le parent transmet la responsabilité, toute la responsabilité à l'enseignant vis-à-vis de l'apprentissage de son fils ainsi que son éducation en termes de comportement. C'est significatif parce que le parent sent que l'enseignant partage avec lui les mêmes codes socioculturels. On ne peut pas entendre les mêmes propos des parents d'élèves, même d'origine tunisienne en France, parce que les habitus et les codes socioculturels et juridiques ne sont plus les mêmes que ceux des professeurs, même si l'un d'eux est tunisien. Maulini (1999) l'explique en disant: « *Si l'élève appartient au système-école, il n'en reste pas moins un enfant, membre d'un autre système: sa famille. Tous deux ont d'ailleurs des tâches communes, ils sont conjointement en charge de l'éducation des enfants, ils doivent trouver des*

²⁰²- CURONICI. Chiara, JOLIAT Françoise et Mc CULLOCH. Patricia, *Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*, De Boeck, 2006, p 75.

formes de division du travail, de communication, de cohabitation »²⁰³. Cette cohabitation, au sens culturel du terme, est expliquée dans l'école en Tunisie par l'homogénéité de la société en termes d'identité, d'appartenance culturelle et religieuse. On peut en conclure que la relation entre le corps enseignant et l'entourage de l'école est au-delà d'une relation officielle stricte.

Le croisement d'une forme juridiquement rigoureuse en faveur de l'enfant, et les représentations de tutorat et soumission que la société et la famille font de l'enfant, charge l'enseignant d'une responsabilité et d'une auto-surveillance quant à ses comportements avec son élève. L'enseignant doit partiellement se débarrasser de son statut d'adulte-supérieur avant d'accéder à l'univers de l'école pour se considérer comme accompagnateur et facilitateur de l'élève quant à la construction de ses connaissances. Il doit « descendre » de ce statut pour lui laisser l'occasion de s'exprimer librement et écouter attentivement son point de vue, voire accepter son désaccord avec le sien. Autrement dit, l'enseignant se trouve dans une situation de double code d'interaction hors et dans l'école.

Les grands progrès effectués par cette société, sur le plan social, mais aussi intellectuel, ont réduit l'écart entre ces doubles codes, mais il en existe toujours, variant d'un enseignant à un autre et d'une région à une autre. Dans une école de centre-ville où les élèves sont généralement issus de familles ayant un niveau intellectuel et social assez élevé, l'enseignant trouve peu de difficultés pour accéder à eux avec un mode d'interaction correspondant aux attentes du curriculum et conforme aux exigences de la pédagogie dite moderne. Dans une autre école se trouvant en zone rurale où les enfants sont issus généralement de familles ayant un niveau social et intellectuel modeste et qui ne sont pas toujours habitués à un mode d'interaction assez élevé, l'enseignant, dans ce cas, trouve beaucoup de difficultés pour instaurer un travail scolaire conforme aux attentes du curriculum et des méthodes pédagogies modernes. La marge d'autorité qu'il a dans le deuxième type d'école est plus grande, il trouve des difficultés vis-à-vis de la construction de son cours mais moins de difficultés quant à l'instauration du calme, de l'« obéissance ». Ceci parce que, comme le dit Perrenoud (1984) « *Ordre, propreté, politesse, serviabilité, esprit de coopération, respect de la propriété, non-violence, etc, tous ces apprentissages sont à la fois requis par l'école et au-delà de l'école. Ce qui*

²⁰³- MAULINI, Olivier, *La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école*, Educateur 3. 1999. P11.

apparaît ... c'est la transmission par l'école d'une culture définie en dehors d'elle et qu'on lui a donné mandat d'inculquer »²⁰⁴.

Deux conclusions peuvent être apportées.

La première concerne la réalité des pratiques pédagogiques effectuées en classe. Dans les classes du premier type, l'enseignant accède facilement à des méthodes plus actives et constructives dans laquelle l'élève possède une autonomie quant à la progression de son appropriation de la connaissance scolaire. Dans le deuxième type, cela n'est pas totalement absent mais il faut un certain temps à l'enseignant avant d'instaurer les codes de ces méthodes.

La deuxième conclusion concerne l'enseignant en tant que personne, contrairement à ce que nous avons dit auparavant, il se trouve plus à l'aise dans le deuxième type de classe parce qu'il peut facilement manifester sa marge d'autorité.

Ce point de vue sera l'objet d'un approfondissement dans notre partie analytique. Les entretiens, le questionnaire, les séquences enregistrées et les grilles d'observations serviront à en prendre une position claire et objective. L'ensemble de ces données sera recueilli dans trois types d'écoles: centre-ville, zones rurales et intermédiaires.

Section 4: Typologie des représentations enseignantes.

Suite à ce que nous avons avancé en ce qui concerne les « inputs » des représentations de l'enseignant, autrement-dit les impacts de la sphère politique et des options socio-culturelles du contexte scolaire, la personnalité de l'enseignant, son histoire, son style, ses idées, son expérience. Ces facteurs lui permettent de refouler, d'une façon plus au moins inconsciente, les représentations collectives en ce qui concerne la relation adulte-enfant et enseignant-élève, des relations dont on ne peut facilement repérer les limites. L'enseignant va, d'une façon implicite et/ou explicite, dégager ses représentations. Ces « outputs » des représentations nous demandent d'entreprendre un travail de typologisation et de catégorisation.

Nous sommes devant un multi/aspects de représentations lié, d'abord au degré de l'expertise de la personne qui les construit, ensuite au statut juridique et social de l'enfant entant que tel et en tant qu'élève, enfin, à ses compétences cognitives et sa

²⁰⁴- PERRENOUD Philippe : *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. PP 250/251.

présence comportementale. En dernier lieu, nous nous interrogerons sur les impacts de ces représentations, sur la façon dont l'enseignant procède au niveau des différents types d'évaluations et à la construction de ses jugements d'excellence concernant son élève. Autrement dit, nous allons essayer de détecter la/les façon(s) avec laquelle (lesquelles) ces représentations sont produites afin de comprendre leurs impacts sur les pratiques pédagogiques effectuées en classe.

4-1- Représentations novices – Représentations expertes.

4-1-1- Relation entre ancienneté, expérience et expertise:

Pouvons-nous appeler chaque individu ayant une expérience dans un domaine donné un expert? Quelle est la relation entre expertise et expérience? Nous entendons, dans tous les domaines, les gens se féliciter de leurs expériences qui leur donnent le droit de légitimer leurs idées et leurs activités. Dans le domaine de l'enseignement, un enseignant explique les bons résultats obtenus par ses élèves dans les évaluations par sa capacité pédagogique. Cette dernière s'explique, elle aussi, par sa longue expérience dans l'enseignement. Nous nous interrogeons sur les limites de ce propos.

Les activités pédagogiques ne se répètent jamais, ni avec le même enseignant, ni avec les mêmes élèves, ni avec le même contenu. Chaque activité est singulière. L'expérience se construit par la répétition des activités de même genres, avec la construction d'un reflet inconscient quant aux actions et aux circonstances de leur apparition. Un enseignant novice applique à la lettre les recommandations du curriculum formel, il se trouve dans une situation où il se débarrasse de ses connaissances académiques et de ses acquis sociaux. Il se sent prisonnier de ses acquis, lors de sa formation initiale, et des objectifs déterminés au préalable par l'institution. Or, l'enseignant « expérimenté » bénéficie d'une marge de liberté quant à ces recommandations et ces exigences, il les gère dans un moindre temps avec une capacité de sélection, c'est-à-dire que la différence entre les deux enseignants demeure, dans la façon dont ils organisent une activité pédagogique, que ce soit concernant les critères de son contenu, ses objectifs, le temps nécessaire et recommandé afin de la réaliser et l'ensemble des interactions entre le membre du groupe et la méthode pédagogique utilisée.

L'expertise est un autre niveau que l'enseignant construit en « *fonction de son expérience, de la sûreté de son coup d'œil et de ses gestes, de sa connaissance des*

techniques et des tours de main, de son imagination créatrice »²⁰⁵ comme le définit Perrenoud (1984). Elle se construit en faveur de l'apprentissage par l'expérience qui semble nécessiter « *des aptitudes métacognitives (connaissance de sa manière de connaître) qui comprennent les capacités d'analyser ses propres performances, de s'autoréguler, de se mettre en recherche personnelle, de trouver des stratégies alternatives de résolution aux problèmes rencontrés, d'encoder systématiquement les éléments de feedback et d'y réagir en ajustant son activité* »²⁰⁶ affirme Tochon (1993). L'expertise, selon lui, est liée à de bonnes connaissances de base du domaine professionnel, ce qui demande au moins cinq à sept ans de pratique d'après diverses études sur les cycles de vie.

En effet, la double fonction de l'enseignant consiste à ordonner les contenus, tout en gérant stratégiquement la médiation pédagogique et l'appropriation de l'apprentissage envisagé. L'enseignant expert est, certainement, particulièrement apte à mener à bien la médiation pédagogique, tant sur le plan de la disponibilité relationnelle, sur le plan du nombre de stratégies différentes qu'il peut mettre en œuvre pour favoriser l'apprentissage, que sur le plan de ses connaissances des différentes stratégies d'apprentissage que les élèves peuvent être amenés à développer pour mieux assimiler leurs connaissances, et pour mieux les organiser et les appliquer.

4-1-2- Représentations novices – Représentations expertes:

La différence entre une représentation novice et une représentation experte dans le monde de l'éducation demeure dans le fait d'être conscient et sensible à ce qu'on appelle le métier d'élève. Si l'enseignant novice se représente l'élève en tant qu'enfant qui est en train d'apprendre sous les règles de l'institution, qui doit être conforme à l'image de l'enfant qu'il a construit à travers son vécu social et scolaire et lors de sa formation, l'enseignant expert, lui, se le représente en tant qu'enfant qui exerce un métier qui a ses propres exigences et circonstances.

Le décalage entre les deux représentations entraîne une variation dans la façon de procéder à l'activité pédagogique. Le premier enseignant l'effectue en tant qu'ensemble assimilable d'étapes qu'il faut effectuer dans un temps déterminé au préalable, sans donner beaucoup d'importance aux circonstances et à la réalité dans

²⁰⁵ - PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P 43.

²⁰⁶ - TOCHON François. V, *L'enseignant Expert*. Nathan-pédagogie, 1993. PP 138/138.

laquelle cette activité se construit. Autrement dit, l'élève en tant que partenaire dans cette construction, n'est pas assez présent dans la tête de cet enseignant. Or, l'enseignant expert essaye d'adapter le contenu scolaire à la manière dont son élève procède pour se l'approprier. Au moment de son choix, en termes de méthodes pédagogiques utilisées pour une telle leçon, de sélection de ce contenu et de l'objectif visé, il se représente l'élève comme partenaire actif et influant, non pas seulement sur le déroulement de l'activité, mais aussi sur le contenu lui-même. Puisque l'enseignant, dans les méthodes modernes de pédagogie est un animateur, il doit accepter, voire exiger, le partenariat de l'élève. Toute nouvelle activité en termes d'information, d'intervention et de comportements provenant de lui doit être prise en compte par l'enseignant. Elle peut dévier le déroulement prévu de l'activité. Pour cette raison, nous ne pouvons pas parler d'une planification en termes d'étapes et de contenus mais plutôt d'un scénario préalable avec lequel l'enseignant procède à sa leçon. Il doit être flexible à tout imprévu.

L'activité pédagogique, en réalité, est un ensemble infini d'imprévus qui se passent dans un climat d'interaction constructif où l'enseignant doit profiter à chaque instant au maximum des faits. La part de l'élève doit en être la plus grande pour qu'il s'approprie les nouveaux savoirs et les rende constructifs. Pour cette raison, l'élève doit être représenté comme le noyau de l'activité pédagogique, activité vue comme contenu disciplinaire, comme méthode pédagogique utilisée et comme temps nécessaire à sa réalisation, compatibles avec le degré du partenariat de l'élève et de sa motivation.

Un enseignant novice ne s'approprie pas facilement ces enjeux, notamment par le fait que l'élève, en apprenant, exerce un métier propre à lui. Les représentations qu'il fait de lui, d'une part, sont différentes de celles d'un enseignant expert, d'autre part, il n'arrive pas facilement à atteindre les vrais objectifs de l'enseignement moderne tels que: avoir les compétences nécessaires pour acquérir de nouvelles connaissances seul et les rendre actives et constructives.

Bref, les représentations novices restent prisonnières du curriculum officiel, loin de l'impact de la personnalité de l'enseignant. Or, les représentations expertes sont plutôt profondément influencées par les traits de l'enseignant en termes de ce qu'on appelle les « inputs » représentationnels.

4-2- Représentations statutaires: La part du capital culturel.

La législation, ainsi que les recherches sociales, ont une nature anticipative. En effet, nous nous demandons si les différentes réformes et lois liées à l'enfant, qui le placent au centre des faits et le considèrent autonome et capable de construire son propre point de vue, ainsi que ses connaissances, sont acceptées et assimilées par les enseignants. Nous avons vu que les représentations collectives au sein de la société tunisienne continuent de se représenter l'enfant en état de soumission, d'obéissance et de dépendance par rapport à l'adulte, malgré les multiples décisions et lois prises au fil des dernières années, de nature anticipative voire révolutionnaire. Par conséquent l'enseignant se trouve un état de va-et-vient entre les représentations de la société à laquelle lui et l'enfant appartiennent et les exigences des textes officiels.

L'enseignant enseigne ce qu'il est et non ce qu'il sait. L'élève assimile consciemment et/ou inconsciemment le comportement de son enseignant, surtout dans les premiers niveaux de l'école primaire. Le discours non-dit est plus important que le discours dit, selon Develay, c'est-à-dire que nous sommes devant un autre « univers » d'enseignement qui s'appelle le curriculum caché ou non-dit, il s'effectue au sein de la classe, en parallèle avec le curriculum formel ou le curriculum réel.

A partir de ce constat, nous nous apercevons de l'importance de la nature des représentations de l'enseignant envers son élève en ce qui concerne les termes de son statut. Si l'enseignant est convaincu du statut officiel de l'enfant en tant que tel et en tant qu'élève, il pratique ses activités comme un ensemble de choix d'une façon compatible avec les représentations qu'il se fait de lui. Nous obtenons, alors un enseignement conforme aux attentes de l'institution et aux visées de la pédagogie moderne. Dans le cas inverse, c'est-à-dire si l'enseignant applique les recommandations du texte officiel vis-à-vis du statut de l'enfant, sans en être pleinement convaincu, les actes, les actions et les activités qu'il effectuera en classe ne seront pas en harmonie avec ce que nous attendons de l'enseignement moderne, parce que l'action, comme la définit Vermerch (1996), est « *la conjugaison des actes avec l'intention* »²⁰⁷. Si l'intention est différente des actes, l'action devient superficielle, manquant d'impact, par exemple, dans l'action où l'enseignant doit écouter son élève, les représentations

²⁰⁷- ZGHAL Jamil sous la direction ROBERT André, *L'enfant dans le curriculum éducatif tunisien Quelles représentations?: L'impact des représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, et en tant qu'enfant, sur ses choix méthodologiques et sur ses pratiques pédagogiques en Tunisie*, ISPEF Lyon2- 2007-2008. P52.

d'aspect statutaires le conduisent à donner à tout ce qu'il dit l'importance et l'attention qu'il mérite ou à les négliger. Nous sommes, par conséquent, devant un enseignement dont le décalage est grand entre son curriculum formel et son curriculum réel du fait que nous obtenons deux discours entièrement différents, voire contraires.

Lors des séquences d'enregistrement vidéo au sein des classes, je vais insister sur ce type de comportement de la part de l'enseignant envers son élève (comment il donne la parole à l'élève? Comment l'écoute-t-il? Est-ce qu'il le commente et comment ? Quelle est sa façon de le regarder?...) parce qu'il dévoile d'une façon involontaire cet aspect de représentations.

La tâche de la formation continue d'une part, et le travail associatif d'autre part, sont d'une importance majeure pour la comptabilisation des représentations envers l'élève faites d'un côté par les enseignants et de l'autre par les textes officiels.

4-3- Représentations cognitives.

La diversité des rythmes de travail et des niveaux de compétence font que la seule manière de donner à chacun exactement la tâche susceptible de le faire progresser serait de prévoir un travail différent pour chacun ou du moins plusieurs tâches de difficultés variables.

Afin de prendre conscience des niveaux cognitifs de ses élèves, l'enseignant fait appel à un ensemble de pratiques pédagogiques telles que l'évaluation « diagnostique » qu'il effectue au début d'année et les interactions qu'il fait également, dès le commencement, avec ses élèves. En effet, les excellents élèves sont très rapidement repérés, sauf s'ils sont très réservés et ne font rien pour se mettre en valeur. Les élèves en grandes difficultés sont identifiés plus vite encore. Pour les élèves moyens ou dont les compétences sont variables d'une discipline à l'autre, il faut davantage de temps et d'énormes tentatives de nature pédagogique et cognitive.

Nous entendons des enseignants dire que leurs élèves ne sont pas capables d'assimiler le programme ou telle leçon. Nous nous demandons s'ils ont raison de rendre l'élève responsable de ses lacunes. Afin de trouver la solution, nous sommes devant deux questions différentes posées.

- La première : Pourquoi mon élève ne peut-il pas acquérir le programme?
- La seconde : Comment le rendre capable d'acquérir le programme?

Ces deux questions n'indiquent pas deux moments différents par rapport à la leçon, c'est-à-dire que la deuxième se pose avant et la première après parce que ce sont deux manières de représenter la cognition de l'élève.

Un enseignant qui juge son élève incapable de poursuivre les leçons qu'il lui propose, est un enseignant qui se le représente capable d'acquérir le curriculum proposé mais qui ne veut pas le faire, par négligence et sous-estimation. Dans ce cas, l'enseignant se considère comme innocent des résultats négatifs de son élève. Sa tâche, selon lui, s'arrête dans le fait qu'il réalise ce qu'on lui demande. Il se dit: « j'ai fait mon devoir, c'est à mon élève de faire le sien ». Il ne cherche pas beaucoup à utiliser d'autres méthodes ou à essayer de reprendre l'explication autrement, même s'il le fait, il répète les mêmes phrases ou presque. Nous sommes devant un problème de représentations d'aspect cognitif (mon élève est incapable de ... je n'ai rien à faire pour lui). La bonne question qui doit être posée est la deuxième: comment rendre mon élève capable d'acquérir le programme? Dans ce cas, le professeur se représente l'élève toujours capable d'assimiler les savoirs proposés, faute de quoi, il faut chercher une autre façon pour qu'il s'approprie les nouvelles connaissances. L'enseignant doit dire: Mon élève est capable de comprendre, mais comment vais-je m'y prendre pour tomber sur la bonne manière et les bonnes circonstances qui l'aident à comprendre. Comment repérer son code pour y entrer ?

Des parents expliquent leur volonté de changer la classe de leurs enfants par: « l'autre professeur explique mieux ». Pouvons-nous comprendre qu'il y ait des professeurs qui savent expliquer et d'autres non ? Le vrai problème ne demeure pas dans les mots ou les phrases qu'il utilise pour faire comprendre à ses élèves, mais plutôt dans les représentations qu'il s'est fait d'eux, du fait qu'ils sont capables de comprendre ou non. Il doit se dire qu'ils sont capables de comprendre mais autrement, d'une autre manière, dans d'autres circonstances. Pourquoi ne pas « refaire » la leçon à un autre moment? Pourquoi ne pas changer radicalement le processus de la leçon?

L'enseignant peut se plaindre de la pression du temps, et il a raison, mais ici on ne parle pas d'une seule leçon mais plutôt d'une manière de travailler. Si la première leçon n'a pas marché, il faut essayer autrement dans la deuxième, ou pourquoi pas dans la troisième, dans la quatrième..., l'essentiel étant de donner plus de confiance au niveau cognitif à son élève et de valoriser les compétences nécessaires dont il le dote pour qu'elles soient servies convenablement et opérationnellement dans l'enseignement

visé. Bien que l'effet Pygmalion ait été partiellement contesté, il doit être utilisé dans ce cas-là, autrement dit, avoir de bonnes impressions sur les capacités de l'élève qui serviront à déterminer l'objectif à atteindre avec lui. L'activité pédagogique ne doit pas être planifiée avec un seul objectif à déterminer avec tous les élèves, mais, plutôt, il faut déterminer un objectif pour chaque élève. Dans une activité de calcul mental, l'enseignant ne vise pas le même but avec tous les élèves ; s'il prévoit d'entraîner le bon élève à avoir la capacité de trouver facilement le produit de deux nombres, l'un d'eux étant vingt, il doit se contenter, avec un faible, de trouver le produit de deux nombres, l'un d'eux étant dix. Si le temps disponible à la leçon lui permet de continuer, il lui demande de multiplier les produits trouvés par deux.

On est dans ce que l'on appelle la pédagogie différentielle. Cette dernière est utilisée, et elle doit l'être, dans chaque activité scolaire, sans que l'enseignant en soit conscient, par conséquent, il est conseillé aux enseignants de tenir sincèrement compte des capacités réelles liées à l'activité en cours de chaque élève, de les mobiliser dans le bon sens et de ne pas globaliser les objectifs.

Les représentations d'aspect cognitif sont aussi fortement « manipulées » dans les évaluations et les remises des notes dans les matières orales bien que l'on demande aux enseignants de fournir des barèmes bien définis auprès de l'inspecteur de la matière.

4-4- Représentations comportementales.

On distingue deux représentations liées à cet aspect: les représentations de type groupal et les représentations de type individuel. Un enseignant se représente le groupe d'une classe comme, par exemple, bavard, agressif, obéissant, respectueux, Or, dans ce groupe, si certains élèves correspondent bien à ce caractère, d'autres non. Mais, comme nous l'avons montré ci-dessus, l'impact de la personnalité du groupe a ses effets sur les représentations de l'enseignant. Au sein du groupe-classe, l'enseignant distingue chaque élève par un comportement propre, par exemple, l'élève A est irrespectueux ou bavard, ou plutôt désobéissant, ou encore provocateur...

Nous nous demandons si ces représentations vont s'arrêter à ce niveau, c'est-à-dire de « simples » commentaires prononcés par le professeur. Bien sûr que non, pour la simple raison que ce que prononce une personne n'est qu'une traduction consciente et/ou inconsciente de ce qu'il pense et se représente. Les représentations faites par l'enseignant vont être traduites par des réactions de différents types: verbal, gestuel,

corporel.... Il acceptera une intervention ridicule d'un élève respectueux tandis qu'il la refusera à un élève plutôt agressif. Il ne donnera pas d'importance à un bavardage fait par un élève obéissant mais sera « intraitable » s'il est fait par un élève qu'il se représente comme bavard.

Le comportement de l'enseignant varie d'une classe à une autre, c'est évident et tout enseignant de la maternelle jusqu'à l'université le confirme. Son comportement est guidé par les représentations qu'il se fait de son groupe d'élèves. Il procède à des manières de réagir d'une classe à une autre, il est tolérant avec la classe qu'il se représente comme « attentive » et agressif avec la classe qu'il juge insupportable. Deux questions doivent être posées: la première est liée à la légitimation des représentations de l'enseignant, et la deuxième aux conséquences de ces représentations et à leurs impacts sur le comportement général de la classe et sur le déroulement des activités pédagogiques. Une leçon qui s'effectue dans un climat tendu n'a jamais les mêmes effets que celle qui se déroule dans un climat détendu. L'enseignant n'est pas le même, malheureusement, quant à la correction de l'examen d'un élève respectueux et d'un autre irrespectueux. La note qu'il va mettre à la copie de l'élève n'est pas innocente de ses représentations d'aspect comportemental. Pour beaucoup d'élèves on ne tolère pas des petites fautes commises dans leurs copies à cause de leurs mauvais comportements et vice-versa. Nous pouvons en déduire que le comportement de l'élève, ou plutôt la façon dont le professeur se le représente, a une grande influence dans les résultats finaux des élèves. Pour cette raison la pédagogie moderne tente de valoriser le comportement de l'élève en le signalant dans ce livret scolaire. Il sera pris en compte lors du verdict de la fin de l'année, mais jusqu'à quel degré les représentations de l'enseignant sont-elles objectives?

4-5- Représentations évaluatives.

L'évaluation scolaire se veut un dispositif rationnel destiné à mesurer la progression des élèves dans l'assimilation du curriculum parce que c'est « *la tâche de l'école de faire apprendre, comme c'est la tâche de l'hôpital de soigner* »²⁰⁸ disait Perrenoud (1984). Il ajoutait: « *l'enseignement et l'évaluation sont en quelque sorte deux faces d'une seule médaille* »²⁰⁹.

²⁰⁸ - PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P198.

²⁰⁹ - Concept utilisé par : PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P190

Pour l'enseignant, sa pratique présente, pour lui, une certaine unité; il trouve une certaine cohérence entre sa façon d'enseigner et sa façon d'évaluer. Il est vrai que dans l'image qu'il se fait de sa pratique, l'évaluation passe au second plan. « *L'enseignant se voit d'abord éducateur et enseignant par vocation, évaluateur par obligation* »²¹⁰.

Légitimer l'évaluation scolaire, c'est plus ou moins accepter de penser qu'il y a séparation entre:

- Une évaluation formelle, réglementée par l'institution, qui a comme fonction, d'une part, d'estimer le degré de maîtrise du curriculum et d'autre part, de renseigner les enseignants et les parents sur le travail scolaire et sur le degré des compétences acquises par l'élève, non seulement en fin d'année scolaire, ou du trimestre, mais à la fin de chaque module, en ce qu'on appelle les évaluations partielles.

- Une évaluation informelle, laissée au jugé de l'enseignant au cours de sa pratique quotidienne, et qui permet, pour une large part, de s'assurer que l'élève apprend et exerce son métier convenablement, ce qui est forcément lié à une certaine maîtrise des savoirs et savoir-faire inscrits au plan d'études.

Tout enseignant poursuit certains objectifs à court et à moyen terme et l'évaluation a pour lui « une fonction de régulation » pour ajuster le rythme de progression dans le plan d'études ou procéder à certaines remédiations collectives ou individualisées.

Auparavant, les enseignants ne recevaient pas beaucoup de moyens d'évaluation, par conséquent, chacun installait, à son gré, ses interrogations orales, construisait des épreuves quand et comme il le désirait, jugeait les textes et les produits selon des critères construits peu à peu au fil de sa carrière. Au cours des dernières années, avec une instance et à des degrés divers, selon les systèmes scolaires, les enseignants sont progressivement dotés de certaines grilles d'évaluation, de certaines listes de questions ou de problèmes types, de certains tests de lecture ou de raisonnement mathématique, d'une série infinie de journées de formation relatives à ce sujet organisées par l'inspecteur. Si désormais, il n'est plus démuné dans sa tâche d'évaluation, ces moyens n'ont ni l'ampleur ni le statut des moyens d'enseignement. Cette question s'est

²¹⁰- ZGHAL Jamil sous la direction ROBERT André, *L'enfant dans le curriculum éducatif tunisien Quelles représentations?: L'impact des représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, et en tant qu'enfant, sur ses choix méthodologiques et sur ses pratiques pédagogiques en Tunisie*, ISPEF Lyon2- 2007-2008. P57.

fortement posée lors des dernières recherches éducatives sur ce thème. Par conséquent, deux problèmes sont soulevés: le premier est lié à l'apparition de plusieurs formes d'évaluation au sein du même système scolaire, du fait que, et c'est dans cette polémique que demeure le deuxième problème, l'enseignant gagne une marge de liberté plus grande quant à ses jugements envers ses élèves. Nous nous questionnons alors sur la nature de ses représentations liées à l'évaluation et sur leurs impacts sur ses choix pédagogiques.

4-5-1- Evaluation formelle.

Elle existe sous plusieurs formes, normative, critériée, formative, comparative... et l'enseignant fait son choix selon la nature de l'activité en cours. Elle peut être mise en place à titre individuel, comme recommandait Bloom (1972 et 1976) ou à titre global, comme envisageait le curriculum officiel dans les évaluations de fin d'année ou de fin d'un cycle d'enseignement, tel que le baccalauréat, ainsi que dans ce qu'on appelle l'évaluation partielle à la fin de chaque module et à la fin de chaque trimestre.

Pouvons-nous dire que dans cette forme d'évaluation l'enseignant peut se débarrasser de ses représentations? Cela n'est pas évident car même s'il se donne une codification en principe uniforme, l'enseignant se trouve toujours devant des cas limites, des erreurs inattendues, des réponses ni vraies ni fausses, des raisonnements faux mais intéressants, des réponses inexacts mais acceptables ou qui demandent une certaine réflexion. Lorsqu'il règle les cas litigieux ou lorsqu'il évalue globalement un exercice, l'enseignant est nécessairement influencé par l'ensemble du travail et par tout ce qu'il se représente de l'élève. Il peut alors, plus au moins délibérément, prendre une décision qui va aggraver ou relever le résultat final et peut-être même influencer la note.

Si les épreuves standardisées permettent de situer le niveau moyen d'une classe et son hétérogénéité par rapport à l'ensemble des classes de même degré, les représentations que l'enseignant se fait de son élève peuvent influencer la notation de ces épreuves en modulant éventuellement les notes dans certains cas, et de façon limitée il est vrai, pour que, le cas échéant, l'évaluation formelle et leur image intuitive du niveau « réel » de l'élève correspondent à une note donnée. En effet, Perrenoud (1984)

l'illustre en disant qu' «*On voit parfois la réalité non comme elle est, mais comme on voudrait qu'elle soit* »²¹¹.

4-5-2- Evaluation informelle.

Elle présente la part non dite de l'ensemble des évaluations effectuées en classe où certains enseignants établissent leurs barèmes selon des règles strictes, mûrement réfléchies, mêmes si elles sont très personnelles; d'autres ont des habitudes et ne se posent pas trop de questions; d'autres encore adoptent l'un ou l'autre modèle selon les disciplines ou les épreuves ou les combinent de façon très pragmatique.

Par conséquent, l'enseignant peut, consciemment ou inconsciemment, infléchir l'évaluation pour la faire coïncider avec les représentations qu'il se fait de ses élèves. Lorsque la note est mise globalement à un texte, à un dessin, à une lecture ... l'enseignant peut tenir compte de tout ce qu'il sait de l'élève, sans se limiter au travail qu'il prétend noter. Dans ce type d'évaluation globale, les critères de notation ne sont pas codifiés par l'institution et ne sont pas nécessairement portés à la connaissance des parents d'élèves. L'enseignant ne fait pas toujours l'effort de les expliciter pour lui-même et base sa note sur une impression d'ensemble.

Poussé par ses représentations, il peut aussi utiliser des notes mises globalement pour « corriger » la moyenne d'un élève telle qu'elle découlerait des seuls travaux écrits. Si l'élève a fait de récents progrès, s'il « vaut mieux » maintenant que les notes obtenues à des épreuves passées peu de temps avant, alors, il peut le « remonter » par une interrogation orale..., ou également décider d'attribuer une note valorisant sa participation globale. A l'inverse, il peut baisser légèrement une note de la même façon pour les résultats aux épreuves écrites s'ils surévaluent un élève très « scolaire », très appliqué dans le travail écrit, mais passif à l'oral et dans les travaux de groupe: cet élève ne mériterait pas, par le biais de ses représentations, la bonne note obtenue dans ses seuls travaux écrits.

4-5-3- Les attentes: Concepts de la réussite et de l'échec scolaire.

Comme il n'existe pas de critères de maîtrise très précis et destinés à tous les élèves à la fin d'un degré déterminé, personne ne peut dire jusqu'à quel point il faut maîtriser le curriculum pour passer au degré suivant. Chaque enseignant peut bien, s'il

²¹¹- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P192.

en a envie et pour être plus à l'aise dans sa pratique, lui-même fixer des seuils de maîtrise et les appliquer à ses propres élèves. Mais, dans la mesure où ce n'est pas une pratique générale, ou que certains critères ne remportent pas l'unanimité, ou bien ne bénéficient d'aucune définition institutionnelle, il est impossible de chiffrer le « rendement moyen » de chaque degré d'enseignement. Peut-on dire alors que l'enseignant est impliqué dans la réussite ou l'échec de ses élèves, « les voit-il comme la réussite ou l'échec de son projet d'inculcation » et sont-ils les résultantes des représentations qu'il se faisait d'eux? Pas toujours.

Poussé consciemment et/ou inconsciemment par ses représentations, l'enseignant procède d'avance, répartit ses élèves en trois catégories: ceux qui ne peuvent pas échouer, ceux qui ne peuvent pas réussir, ceux pour qui tout n'est pas joué. Certains enseignants classent ces trois catégories souvent très tôt dans l'année, ce qui amène à soupçonner alors «un effet Pygmalion». Autrement-dit, ces représentations le conduisent à avoir certains comportements et un ensemble de perceptions (cognitives, culturelles, comportementales...) dont nous avons montré les effets plus haut. Il procède donc, d'une manière consciente et/ou inconsciente, à la valorisation des résultats d'un «bon» élève et à la «dévalorisation » de ceux du mauvais élève. La réussite et l'échec scolaires dépendent de l'intuition de l'enseignant au niveau des représentations qu'il se fait de chaque élève.

4-6- Représentations culturelles.

Dans une société donnée, les enfants apprennent d'abord les manières avec lesquelles ils se conduisent, le langage, la ou les façons de se représenter le monde, les valeurs sociales, les savoirs et savoir-faire qui ont cours dans leur propre entourage. Certaines de ces acquisitions viennent de la culture partagée dans la société entière, d'autres sont propres à des groupes plus restreints dont la famille représente le premier de ces groupes. Entre les deux s'enracinent les traits culturels appartenant à une région, un village, un quartier, un sexe ou une classe d'âge, une communauté ethnique, confessionnelle ou linguistique... Certains de ces univers culturels s'excluent, d'autres se recourent et se superposent.

« L'homme, comme nous disait Elias (1995), est un être intimement pétri par la société de son époque, non seulement sous l'effet de déterminations extérieures, mais

aussi profondément en lui-même »²¹². Selon Kaufmann (2007) : « *il (l'homme), lui arrive d'ailleurs d'incorporer des fragments de social (des idées, des images, des modèles, des expressions) sans les diriger, et de l'exprimer ensuite à l'état brut, tel qu'il les a assimilés* »²¹³. L'enfant, quant à lui, se trouve, selon son sexe et ses apparences, au carrefour de ces influences culturelles multiples. Comme le dit Jacquard (1978): « *chacun détient un capital culturel qui diffère de tout autre. Dans ce domaine, il n'y a même pas de vrais jumeaux!* ».²¹⁴

Nous distinguons, dans ce domaine, trois concepts clés, le capital culturel, l'habitus et le schème. Le premier, c'est au sens large la mémoire de l'individu, son acquis, la résultante des apprentissages qu'il ne cesse de lire, surtout s'il est jeune, au sens le plus banal, c'est quelque chose que l'on possède, qui résulte d'une accumulation. Le deuxième n'est rien d'autre que l'ensemble de nos habitudes, nos manières de ressentir, de juger, de décider, de penser, bref, nos manières de percevoir le monde. Le troisième, le schème, selon P. Bourdieu (1967), c'est lui « *qui organise la pensée d'une époque ... [c'est] comme les habitudes de pensée communes à toute une génération* »²¹⁵.

Les représentations de l'enseignant envers ses élèves en tant qu'enfants, en tant qu'apprenants, pour ce qui est de l'aspect culturel, se confrontent, selon ces définitions, à trois stades différents. Tout d'abord, il faut voir s'il appartient à la même culture que celle de ses élèves, aux mêmes racines culturelles, aux mêmes convictions religieuses et/ou ethniques, aux mêmes modèles de pensée. Ensuite, on regarde s'il est issu de la même classe sociale ou presque, enfin, on observe le niveau intellectuel des groupes auxquels il appartient. Tout cela est significatif dans la manière avec laquelle les représentations se construisent. Un enseignant issu d'une famille riche, intellectuellement élevée, habitait dans une grande villa au centre-ville et trouvait beaucoup de difficultés à enseigner à des enfants de la campagne, issus des familles modestes en termes de richesse intellectuelle et de biens. Il n'arrivait pas à les comprendre et à sentir leurs vrais problèmes facilement. Il s'est trouvé avec des individus ne parlant pas la même langue et ne partageant pas les mêmes préoccupations. Il ne ressentait ni le même savoir local -le style- (ses idées, sa façon de voir les choses),

²¹²- ELIAS, Norbert, *La société des individus*, Paris, Fayard- 1991c. P 96.

²¹³- KAUFMANN. Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, 2^{ème} édition- juillet 2007. P95.

²¹⁴- JACQUARD. Albert, *Eloge de la différence. La génétique et les hommes*, Paris, Seuil, 1978. P12.

²¹⁵- BOURDIEU Pierre, *Systèmes d'enseignement et système de pensée*, *Revue internationale des sciences sociales*, 1967, pp 367-388. P 371.

ni le même savoir global - le genre - (les spécificités socioculturelles du groupe auquel ils appartenaient. Kaufmann (2007) parle d'un mouvement permanent qu'un individu effectue entre ces deux types de savoir afin de construire ses propres représentations.

Dans une société caractérisée par sa multi-culturalité comme celle de la France, les représentations d'aspect culturel sont constamment présentes dans les classes, de la maternelle à l'université. Cela exige un processus d'ajustement de la part de l'enseignant et de la part des élèves, faute de quoi émerge une confrontation entre eux. Au début, elle est de la nature du malentendu, mais avec le temps elle se transforme en un refus, voire en violence. L'enseignant doit être conscient de l'impact de ce type de représentations et il doit le faire connaître à ses élèves parce que le vrai problème ne demeure pas dans le fait que l'enseignant et les élèves appartiennent à deux cultures différentes mais plutôt dans le refus pour l'un de la culture de l'autre.

Dans une société culturellement « homogène » comme celle de la Tunisie, un autre problème lié à ce type de représentations est à noter et j'en ai été témoin. En effet, les enseignants, dans plusieurs cas, sont appelés à dispenser leur tâche dans des écoles loin de leurs domiciles et de leurs villes natales. Du fait que la compréhension « sociale » entre les deux parties, enseignant-élèves fût, dans la majorité écrasante des cas, difficilement mise en place, bien qu'ils appartiennent à la même culture, avec des circonstances de vie plus au moins identiques, des semaines et parfois des mois furent nécessaires pour que l'enseignant s'adapte aux micro-spécificités culturelles de la région dans laquelle il effectuait ses cours, telles que les coutumes et les traditions, forcément différentes de celles de la région à laquelle il appartenait, faute de quoi la tâche de l'enseignant devenait stérile. En effet, l'enseignant qui ne s'adresse pas à ses élèves avec le même « langage culturel », au niveau des mots, des gestes, des manières de faire et d'être, ne conduira pas aux mêmes significations.

Les représentations d'aspect culturel ne sont pas, malheureusement, assez conscientes chez les enseignants, les élèves et surtout les parents, d'où le déclenchement d'un malentendu, voire des confrontations entre eux et les enseignants, notamment les stagiaires.

Ces représentations qu'une personne se fait d'une autre se croisent et s'additionnent et donnent ce que nous appelons la perception. Il est évident que certaines représentations l'emportent sur d'autres, ainsi nous pouvons trouver dans une

salle de classe, pendant une leçon, les représentations d'aspect cognitif qui règnent sur les représentations d'aspect culturel, dans une autre, avec les mêmes élèves et le même professeur, d'autres représentations, d'autres aspects régneront. Le contexte dans lequel se déroule l'activité pédagogique, ainsi que les faits, les circonstances, la nature de l'activité influent sur les comportements des personnes participant, notamment l'enseignant, et produisent un climat dans lequel s'effectue la leçon et se construisent les connaissances des élèves. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises circonstances mais plutôt des circonstances cohérentes ou non, favorables ou défavorables avec les étapes de la construction de la leçon. Le regard que l'enseignant portera sur le curriculum, ainsi que sa sensibilité aux différents enjeux de tout ce qui se passe dans sa classe, jouent un rôle des plus importants. Toutefois, il convient de ne pas oublier l'importance de la motivation qui, inévitablement, oriente, et le comportement général des élèves, et l'enseignant.

Section 5: L'impact des représentations enseignantes.

5-1- Impact sur les choix de l'enseignant.

5-1-1- Une méthodologie personnelle.

Depuis la fin des années quatre-vingt, le monde de l'enseignement est caractérisé par l'apparition de nouveaux courants éducatifs qui insistent sur la centralisation de l'élève dans l'activité pédagogique. Ils demandent aux différents intervenants éducatifs de le considérer comme responsable de son propre enseignement. Le rôle de l'enseignant doit se manifester en tant que médiateur, facilitateur et incitateur de l'élève afin qu'il s'investisse dans l'enseignement proposé avec une motivation suffisante et en pleine spontanéité.

« *La spontanéité ne signifie pas* »²¹⁶, comme le dit fort bien Claparède, qu'on laisse les enfants faire tout ce qu'ils veulent mais plutôt qu'on les incite à veiller sur tout ce qu'ils font, qu'ils agissent, non qu'ils soient passifs. Les nouvelles méthodes actives visent à faire émerger un élève partenaire et constructeur dans l'activité éducative. Ce partenariat exige deux facteurs fondamentaux: le premier concerne une flexibilité quant aux choix méthodologiques de la part de l'enseignant, le deuxième vise à convaincre ce dernier de l'efficacité de ce partenariat. Cela nous renvoie aux représentations qu'il se

²¹⁶- DEFAUD Nicolas et GUIADER (sous la dir), Cité par, « *Discipliner les sciences scolaires : les usages sociaux des frontières scientifiques* », Cahiers Politiques. L'Harmattan 2002. P113.

fait des différents statuts de l'élève, en tant que tel, en tant qu'enfant et aussi en tant qu'apprenant. Le problème central, donc, qui se présente à nous est: comment les représentations de l'enseignant envers ses élèves en tant que tels, en tant qu'apprenants et en tant qu'enfants influencent ses choix méthodologiques d'enseignement?

Un choix méthodologique d'enseignement ne se résume pas dans la méthode ou les méthodes choisies par l'enseignant. C'est une multiplicité de stratégies de « faire », c'est-à-dire, l'enseignant, puisqu'il est un homme de décisions instantanées, comme l'a appelé Anne Barrère (2002), doit trier parmi ce qui est disponible du curriculum, de la réalité de sa classe (les différentes circonstances de l'espace et du temps, le niveau des élèves, les supports pédagogiques disponibles, ses propres connaissances, son degré de maîtrise du contenu) et de son expérience, pour rendre une leçon écrite et proposée par le curriculum des connaissances et des compétences appropriées par ses élèves. Ce tri passe évidemment par un ensemble de choix inexplicables par l'enseignant lui-même, la plupart du temps, parce qu'une partie de son inconscient joue un rôle crucial dans ces choix. Ses propres représentations concernant les différents aspects que nous avons montrés plus haut en ce qui concerne sa façon de voir son élève dans ses trois statuts se croisent et s'additionnent, se déconstruisent et se reconstruisent, se désorganisent et se réorganisent de nouveau pour faire émerger une activité pédagogique. Les décisions de, pour une leçon qui se déroulera le, commencent dès son retour à son domicile, la veille, dans sa voiture, avec sa famille, au café, quand il se réveille la nuit pour boire un verre d'eau, il réfléchit afin de choisir la bonne stratégie pour cette leçon. Perrenoud (1984) et A. Barrère (2000 et 2002) disent que si nous voulons connaître les vrais problèmes de l'enseignement, dirigeons nous vers les conjoints et les amis les plus proches des enseignants.

Accepte-t-il que l'élève soit son partenaire dans la construction de cette leçon? Accepte-t-il qu'il se débarrasse de la planification pour laquelle il a passé des heures dans sa construction à cause de la volonté d'un élève? Accepte-t-il de donner sa place «d'enseignant» à un ou groupe d'élèves parce qu'ils ont anticipé les choses et ainsi préparer la leçon autrement? Accepte-t-il de laisser tomber la méthode dont il est convaincue parce qu'un ou des élèves ont voulu faire autrement? Accepte-t-il d'interrompre la leçon parce qu'un ou des élèves veulent présenter une danse, une chanson, une petite scène d'une pièce de théâtre? Accepte-t-il d'arrêter le cours et de faire

sortir les élèves pour une petite pause parce qu'ils l'ont demandé à cause de la fatigue ou de l'ennui?

La série de ces questions est loin d'être limitée parce que toute question répond à une situation qu'un enseignant peut vivre chaque instant, et que c'est à lui de prendre la décision, décision qui doit être finale et sans recours. Comment, enfin, l'enseignant peut-il prendre le temps de réfléchir à une décision dans le même temps qu'il est en train de prendre des décisions concernant la leçon en cours? Ces décisions sont en réalité des réactions non réfléchies qui se produisent inconsciemment, compte tenu de son expérience et de ses représentations de différents aspects. De nos jours, on ne peut jamais négliger les nouvelles spécificités du client d'école tel que l'enfant. Un enfant qui est de plus en plus sûr de soi, se voit capable et infaillible. Le client de l'école primaire n'est plus obéissant ou en état de soumission, il est plutôt roi, voire tyran. Autrement-dit, devant cette complexité de la situation que l'enseignant gère au sein de la classe, comment ses représentations envers son client influencent-elles ses choix en termes de pratiques pédagogiques.

L'enseignant efficace est celui qui maîtrise la plus large palette de modes d'actions pour décider de telle méthode plutôt que de telle autre, en fonction de ce qu'il présume des capacités de ses élèves, de la période de l'année au regard du programme, des documents dont il dispose. Doit-il travailler collectivement ou de manière plus individualisée? Doit-il proposer des situations qui valorisent des méthodes déductives ou privilégier un mode inductif? Une évaluation diagnostique est-elle nécessaire ou non en fonction de ce qu'il a déjà constaté? Autrement dit, l'enseignant ne doit pas être prisonnier d'une seule méthode pédagogique dans une leçon, il doit faire le va-et-vient entre toutes les méthodes disponibles, dans le seul but de rendre son élève, chaque élève, capable de s'approprier le maximum possible de connaissances et de compétences proposées. Si cet objectif est bien clair dans la tête de l'enseignant, la ou les méthodes utilisées ne sont que des instruments et non une visée en soi, ce qui était la faute grave de l'enseignement de la période entre la fin des années quatre-vingt et le début des années deux mille, comme nous l'avons montré plus haut.

5-1-2- Planification des cours.

La planification est une activité centrale de l'enseignant, elle est inhérente à sa fonction et se déroule spontanément, à tout moment de la journée, mentalement. Elle

occupe les pensées « préactives » de l'enseignant, mais également ses pensées « postactives », en ce sens qu'il revoit l'action qui vient d'être menée, sa réalisation, pour corriger la planification de la leçon suivante. Autrement dit: «*La planification est un moyen pour l'enseignant de simplifier ses procédures, d'en accroître l'efficacité dans un temps limité*»²¹⁷ nous disait Tochon (1993). En effet, la planification relève d'une série de processus psychologiques fondamentaux permettant de visualiser le futur, d'inventorier fins et moyens et de construire un cadre d'action ; cette approche cognitive conceptualise la planification comme une pensée au futur et un projet.

Planifier revient pour l'enseignant à constituer un réseau complexe de relations entre différents niveaux de l'expérience, du curriculum formel proposé par l'institution et de l'ensemble des représentations qu'il se fait de son métier et de ses élèves. En effet, cette étape remplit des fonctions complexes qui dépassent le simple cadre d'une leçon.

Planifier un cours enseignement-apprentissage, c'est construire un scénario qui anticipe le déroulement d'une série complexe de décisions et de choix pédagogiques dont l'imprévu est primordial. Le scénario pédagogique, bien qu'il soit défini dans le contexte d'un enseignement-apprentissage informatisé, peut être défini comme « le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage, processus s'inscrivant dans un temps donné et aboutissant à la mise en œuvre du scénario ».

Dans un scénario, on trouve donc des objectifs, une planification des activités d'apprentissage, un horaire, une description des tâches des élèves, des modalités d'évaluation qui sont définies, agencées et organisées au cours d'un processus de design. En d'autres termes, dans une perspective pédagogique, la scénarisation est devenue l'art de découper les savoirs en unités, de les relier pour faire sens, puis de construire une médiation visant à faciliter l'acquisition des connaissances. La scénarisation est avant tout un travail de conception de contenu, d'organisation des ressources, de planification de l'activité et des médiations pour induire et accompagner l'apprentissage, et d'orchestration, c'est-à-dire d'intégration des contributions des différents spécialistes qui travaillent à la conception et à la réalisation du scénario dans l'environnement.

Avec, d'une part, l'essor des approches cognitivistes constructivistes qui placent l'apprenant au cœur du dispositif d'apprentissage, et d'autre part, l'intégration dans des

²¹⁷- TOCHON François. V, *L'enseignant Expert*. Nathan-pédagogie, 1993, P77.

environnements d'apprentissage qui se centrent sur la médiation, le scénario, initialement centré sur le contenu pédagogique, est devenu pédagogique, déplaçant davantage l'attention vers les activités de l'apprenant et de l'enseignant, les usages de l'environnement et leur planification.

La planification au sein des écoles primaires tunisiennes, bien qu'elle soit définie par le curriculum²¹⁸, est différente d'un enseignant à un autre. Si le curriculum exige des répartitions modulaires, un journal de classe dans lequel l'enseignant est appelé à déterminer les objectifs, des fiches détaillées, les enseignants ne se représentent pas cette planification de la même façon, elle est généralement vue comme un travail fatigant qui n'a pas d'intérêt, c'est pour cette raison qu'ils ne lui donnent généralement pas l'importance et l'intérêt qu'elle demande.

Trois importants facteurs doivent être influents lors de la planification: le premier concerne le contexte de l'enseignement: matériel et ressources, le deuxième, l'intérêt des élèves et le troisième s'intéresse aux objectifs visés et aux contraintes de l'évaluation. Dès lors, il faut ajouter un quatrième facteur qui est aussi important et inévitable tel que les représentations de l'enseignant de son groupe-classe et de ses élèves en tant que tels, en tant qu'enfants et en tant qu'apprenants, à savoir des représentations déjà soulevées et approfondies plus haut.

Les représentations de différents aspects que l'enseignant mobilise, consciemment et/ou inconsciemment prennent le rôle de décisions en termes de choix de contenus et de méthodes. C'est une étape de consultation des recommandations du curriculum formel avec les biais du réel intérêt de la part des élèves et la réalité de l'enseignement dans lequel s'effectuent ces activités. Une planification, écrite, mentale ou cognitive qu'un enseignant a réalisée pour une classe, dans une école, n'est ni valable, ni invalide pour une autre classe du même niveau, ni dans la même école, ni dans une autre. Une planification qui était préparée pour être utilisée au mois d'octobre, par exemple, n'est pas valable pour la même activité si elle sera effectuée au mois de mai. Ni les élèves, ni le professeur ne sont les mêmes dans ces deux périodes de l'année. L'automne n'est pas le printemps.

Tout enseignant, de la maternelle à l'université, novice ou expert, sait qu'il ne peut jamais suivre à la lettre le scénario qu'il a longuement construit, c'est impossible

²¹⁸- Le rapport d'inspection destiné aux enseignants et aux directeurs d'écoles chargés de l'enseignement exige la présence de ces composants de la planification.

parce qu'il ne peut pas tout anticiper dans cette planification. Dans le cas où il insisterait pour l'appliquer, par contrainte de visite d'un superviseur, la leçon deviendrait automatique et « sans goût ». Malgré cela, la planification reste une étape cruciale dans le travail de l'enseignant. Je n'exagère pas quand je propose de construire au moins deux scénarios pour une seule leçon, c'est-à-dire un plan A et un plan B puisque la pédagogie est la gestion de l'imprévu dans une situation prévue. Mais la planification trouve son importance dans le processus scolaire par le fait qu'elle est considérée comme référence de l'évaluation finale. Pour cette raison, l'enseignant s'en sert afin de ne pas s'éloigner du curriculum.

5-1-3- Choix de pratiques pédagogiques:

L'enseignant est toujours devant un ensemble de propositions où il devra faire le choix de l'une ou de plusieurs. Lors de la réalisation de l'activité pédagogique il est aussi, et d'une façon permanente, amené à faire un tri, parmi les contenus, les exercices, les étapes, les supports disponibles et indisponibles, les façons de faire. Il doit se conformer aux méthodes actives qui imposent un rôle majeur de l'élève dans l'action pédagogique, effectivement, en proposant des activités ouvertes, significatives, permettant un choix et une forte implication personnelle et doit aussi s'éloigner de l'école traditionnelle qui se donne, par contre, les moyens d'imposer des activités où la part du plaisir est mineure.

Enseigner à l'école primaire, ce n'est jamais se borner à parler aux élèves, c'est organiser un ensemble d'activités et d'échanges, autrement dit, les écouter et les considérer comme égaux et capables de produire un degré de conception des choses assez élevé, lors d'une interaction bien « représentée » et organisée. C'est un comportement dont l'enseignant doit se doter lui-même pour le faire passer (d'une manière implicite) et le faire apprendre (d'une manière explicite) à ses élèves.

Le choix de pratiques n'est qu'un tri que l'enseignant effectue à partir du curriculum, en termes d'activités et de séquences pédagogiques, par le biais de ce qu'on appelle l'expérience. Seules les représentations que l'enseignant se fait du curriculum, des circonstances dans lesquelles se déroulent ces activités, et surtout de son élève en tant que tel et en tant qu'enfant, vont le guider consciemment et/ou inconsciemment à mener ce tri.

Une séquence pédagogique est un ensemble d'activités qui s'additionnent et se croisent en faveur d'un objectif déterminé au préalable. Cet objectif n'est que l'intention que l'enseignant essaye de vivre tout au long de la pratique pédagogique. Une activité pédagogique est un ensemble d'actions qui s'additionnent et se croisent, elles aussi, afin de faire apparaître un produit unique, unique parce qu'il est réalisé avec le biais de l'intention qui distingue l'action de l'acte. Ce dernier, selon Ph. Astier,²¹⁹ n'est qu'un geste singulier, observable objectivement et aussi interprétable. Autrement dit, l'action pédagogique est soumise à la propre intention de l'enseignant, par conséquent, une pratique pédagogique est unique et irrépétable. Perrenoud (1984) définit l'action pédagogique comme « *un ensemble de conduites mises au service d'une finalité globale* »²²⁰.

Aucune action pédagogique ne se conçoit sans une image approximative de ce que l'élève devrait devenir. Il existe nécessairement un projet, une volonté de former, de modeler autrui dans un sens défini, sans quoi on ne parlerait pas d'action éducative, mais « d'influence involontaire ». Prenons l'exemple de l'écoute dans l'univers de la classe, c'est une action pédagogique « pratiquée » d'une façon permanente, et elle doit l'être, de la part de l'enseignant et de ses élèves, dans laquelle ils mobilisent un certain type de représentations consciemment et/ou inconsciemment. Selon leurs natures et leurs origines se trace cette action et s'effectue son opérationnalité.

Le fait qu'un enseignant écoute son élève est une activité très complexe dans laquelle il donne de son énergie. L'enseignant cesse de bouger, se met debout ou assis, il regarde, en fixant les yeux dans les yeux l'élève qui parle ou fait autre chose. Il concentre son écoute sur tout mot et visualise tout signe réalisé par cet élève; dans le même temps, il mobilise plusieurs de ses compétences et connaissances ainsi qu'un ensemble très complexe de savoirs acquis, de capital culturel, de caractères personnels, d'histoire individuelle et collective, de spécificités circonstanciées (temps et espace) dans lesquelles se déroule l'activité et aussi ses représentations envers l'enfant en tant que tel et l'enfant-élève qui est en train de parler.

Cette activité demande à l'enseignant de détecter, chez cet élève, le niveau de sa compréhension de la consigne ou le contexte de sa participation: est-il dans le bon sens?... Est-ce qu'il répond à la question ou veut-il ajouter quelque chose?... ou, est-il

²¹⁹- Notes de cours prises en 2007-2008 (Master2, ISPEF Lyon2).

²²⁰- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P38.

est hors contexte ? Dans ce dernier cas, est-ce parce qu'il n'a pas compris ce qu'on lui demande ou parce qu'il a compris, mais qu'il dit une chose qui a échappé aux autres, même à l'enseignant?... ou est-il en train de dire «'importe quoi » et si c'est le cas, pourquoi le fait-il? L'enseignant, dans cette action, est poussé inconsciemment et/ou inconsciemment par ses représentations envers cet élève. On est devant un jugement de nature : « cet élève est vraiment capable d'y arriver ou non ? », « cet élève peut faire mieux ou il ne peut rien de mieux », « cet élève se dote des compétences nécessaires afin de faire évoluer sa réponse » ou « c'est le maximum de ce qu'il peut, alors on n'attend rien de plus de lui ». Les premières affirmations, qui sont le résultat de ses représentations, aident à forger chez cet élève une sûreté de soi et de progression permanente comme le prouve l'effet Pygmalion. Les deuxièmes, elles aussi, sont les résultantes de ses représentations, mais elles engendrent une sous-estimation chez l'élève lui-même. Sa sûreté de soi va diminuer de jour en jour, il sera incapable de faire mieux. Cela est prouvé par notre propre expérience et par les différentes recherches relatives à ce sujet. On peut en déduire que les représentations de l'enseignant envers son élève en tant que tel et en tant qu'enfant ont un impact majeur sur le déroulement de l'action pédagogique et sur le niveau de l'élève. Elles ont un impact direct sur l'avenir de l'élève.

Dès que l'enseignant comprend l'orientation de la parole de son élève, c'est à lui de prendre une décision instantanée: le laisser terminer ou le réorienter? Peut-être, faut-il qu'il le laisse terminer, en termes de respect de la parole des autres, comportement qu'il a lui-même instauré auparavant, avec tous les élèves, dans la charte de la classe. Mais, peut être aussi faut-il que l'élève dise ce qu'il a à dire pour le mettre en cause afin d'accepter une éventuelle discussion facilement. Dans le même temps, l'enseignant doit choisir la façon, les mots, l'illustration de son commentaire. Dans ce choix, il doit mobiliser, consciemment et/ou inconsciemment, ses connaissances et ses représentations sur cet élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant avec ce qu'il possède de caractères ainsi que sa stratégie d'interaction avec l'autre. Il faut faire attention à ce qu'il dit, peut-être est-ce important ou faut-il essayer de retirer le maximum du vrai de son intervention, le mettre en valeur et le convaincre de l'invalidité du reste.

Comment s'y prendre? Est-ce par l'intervention d'un autre élève? Qui? Par un de ses amis dans la classe? Ou par un membre de son groupe? Mais l'enseignant sait

que la bonne intervention existe chez un élève, sauf que la relation entre eux n'est pas assez bonne. Cela peut déclencher un malentendu ou un refus de la bonne réponse de sa part. L'enseignant est toujours à l'écoute de son élève, il poursuit le fil de ses idées, cherche un point fort, un mot clé, une phrase adéquate avec ce qu'il attend de lui. Il faut qu'il s'y intéresse totalement et qu'il soit vraiment attentif. Après avoir terminé cette intervention de quelques minutes ou même quelques secondes, l'enseignant doit réagir, peut-être par un simple signe de tête, avec un « petit » mot de félicitation, une phrase pour commenter ce qu'il venait de dire ou même un long commentaire.

Cette réaction, qui fait partie de l'activité de l'écoute, est importante, très importante pour l'élève intervenant parce qu'elle peut l'inciter à participer d'avantage ou au contraire, et on sait que l'acte de participation de la part de l'élève est un signe positif de son implication dans le contexte de l'apprentissage, même si son intervention est plutôt du genre provocateur, ou simplement pour dire « je n'ai rien compris, c'est dur, je ne suis pas d'accord... ». La participation aussi est un signe de la réussite de la leçon, non pas en terme de compréhension, mais plutôt en terme de relation pédagogique entre élève et enseignant et entre les élèves eux-mêmes.

Dans cette activité d'écoute, l'enseignant a cessé de bouger ou il a investi toutes ses sensations pour écouter, comprendre, prendre la ou les décisions et commenter la parole de l'élève. Toute autre action, quelle qu'elle sera, va influencer cette activité et la rendre invalide, c'est-à-dire absente. L'enseignant a mobilisé, dans cette activité, des ressources qui permettent de l'organiser en termes de schèmes, de connaissances et d'habilité. Dans l'exemple que l'on a fourni, c'est plutôt un processus infini dans le temps et dans l'espace pour s'entraîner et entraîner les élèves à donner à l'écoute de l'autre l'importance qu'elle mérite. L'enseignant doit en habituer ses élèves dès le premier jour, dès la première heure, il doit d'abord, lui-même, être sensible à ce comportement, parce qu'il ne peut pas obliger ses élèves à faire une chose qu'il ne respecte pas lui-même. En ce qui concerne la ponctualité, si l'enseignant respecte l'heure d'arrivée, de sortie, de la récréation, il aura le pouvoir d'instaurer cette attitude chez tous les élèves, faute de quoi il n'arrivera jamais à les convaincre. Si l'enseignant respecte la date pour rendre les copies de l'examen à ses élèves, ces derniers respecteront le fait de faire les devoirs demandés à la maison, en effet, Anna Freud (1929), comme nous l'avons déjà cité, affirmait que « *l'enseignant n'enseigne pas ce*

qu'il sait mais plutôt ce qu'il est »²²¹. On parle ici d'une relation implicite entre les élèves, en tant que groupe social, et de l'enseignant en tant qu'éducateur et modèle. Cette relation de «donnant-donnant » est la relation qui règne dans le contexte des groupes sociaux organisés hiérarchiquement.

La mise en place du comportement de l'écoute dans la classe est un long processus très complexe, qui demande, de la part de l'enseignant, une mobilisation physique et subjective, de la patience, de la sérénité, de la conviction et l'intention de l'installer définitivement chez les élèves. Cette activité est au-delà d'un arrêt total d'actions, elle implique les émotions, les affects et la volonté de se transformer en sa faveur parce que ces actions nous transforment et nous affectent. L'écoute, en tant que valeur sociale, sert à transformer l'individu, parce qu'en l'exerçant, il va intensément bénéficier de l'expérience de l'autre, gagner du temps, de l'argent, de bonnes relations avec l'autre et l'environnement. Dans le cadre de l'enseignement, c'est le cas, l'enseignant qui sait écouter ses élèves, est un enseignant qui sait mobiliser les bonnes compétences de sa part ou de la part des élèves eux-mêmes en faveur de la construction de la connaissance.

L'élève, quel que soit son niveau, son âge, sa classe sociale, son comportement, a toujours une chose qu'il faut écouter parce que la diversification des visions des gens envers une seule chose donne à cette dernière son vrai sens. Une activité pédagogique est unique mais chaque élève la comprend et se l'approprie d'une façon différente, très différente, on va dire parce que chaque élève l'a écouté d'une façon différente.

L'écoute n'est qu'un exemple de pratique pédagogique qu'un enseignant mobilise en faveur des autres activités et pratiques scolaires. Nous pouvons en conclure que les représentations présentent un facteur déclencheur dans la pratique scolaire, du fait qu'elles orientent constamment les choix et les décisions de l'enseignant pour qu'ils soient opérationnels. En effet, Piaget (1969) affirmait que « *le problème pédagogique essentiel est de savoir comment présenter les matières pour qu'elles soient assimilées et retenues; le processus de la perception qui permet de ramener l'inconnu au connu fournit la clef du système* »²²².

²²¹ - BARRÈRE Anne, *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants au secondaire ?*, Collection « Le sens Social » Presse Universitaires de Rennes. Edition novembre 2003. PP 30/31.

²²² - PIAGET Jean, *Psychologie et pédagogie*, Editions Denoël/ Gonthier 1969./ Folio essais 2004. P 196.

Les actions produites par l'enseignant ont une importance majeure sur la façon dont son élève va s'approprier l'apprentissage visé. Pour cette raison, nous profitons de ce travail pour demander aux enseignants d'être vigilants quant aux manières de pratiquer et d'effectuer les apprentissages. L'élève peut aimer une discipline et détester une autre tout au long de son parcours scolaire et universitaire à cause du premier enseignant qui l'a enseigné et vice-versa.

5-2- Les choix relationnels: Interventions et comportements:

Est-ce un choix, ou plutôt une obligation, qui fait qu'un enseignant se comporte d'une certaine manière dans sa classe avec ses élèves? Est-ce le résultat de sa personnalité et de son image de soi que Michael (2000) a défini comme un « *ensemble des idées qu'un individu a sur lui-même, y compris sur son rôle (métier, classe sociale...), ses traits de caractères et son corps* »²²³ ou bien le résultat de ses propres représentations envers ses élèves, ou plutôt les deux à la fois, du fait que l'individu ne maîtrise pas d'une manière entièrement consciente ses comportements?

« *Le travail à l'école est un travail de communication et de relation* »²²⁴ affirme Anne Barrère (2002). Le travail pédagogique s'appuie énormément sur les différents types de communications, verbaux ou non. Ces démonstrations nous amènent à déduire l'importance de la personne de l'enseignant dans l'activité pédagogique, à savoir s'il est plutôt social ou timide. L'enseignant doit établir des relations avec ses élèves dans lesquelles s'organise un ensemble d'activités et d'échanges afin de rendre possible la vie commune, pour maintenir l'ordre, pour donner à chacun le sentiment d'appartenir au groupe, pour gérer le temps, l'espace, les choses. Le personnage de l'enseignant influence profondément toute action pédagogique et toute interaction effectuée en classe. En effet, son apparence, sa manière de réagir et de voir les choses, donnent aux élèves et à l'ensemble de l'environnement de la classe une certaine orientation. Les élèves vont découvrir rapidement les caractéristiques de sa personnalité. Denise Jodelet (2000) l'explique en montrant qu' « *on s'appuie sur une tendance et une capacité spontanée que nous avons à nous faire rapidement une impression sur les autres, et à partir de l'image que nous présentons pour des hypothèses, des inférences sur ce qu'ils*

²²³- Cité par, JODELET Denise, *PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI*, Sous la direction de MOSCOVICI Serge, Paris : Nathan, 2000. P 98.

²²⁴- BARRÈRE Anne, *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants au secondaire ?*, Collection « Le sens Social » Presse Universitaires de Rennes. Edition novembre 2003. P 30.

sont, leurs dispositions, leur caractère, leurs intentions, leurs potentialités, et essayer de les confirmer par l'observation ultérieure »²²⁵.

Cela ne veut pas dire que seule la personnalité de l'enseignant en termes d'apparences sociales et corporelles est décisive dans la nature des relations pédagogiques! Les représentations qu'il se fait de ses élèves en tant que tels et en tant qu'enfants influencent, aussi, fortement les différents enjeux des relations déroulées en classe. En effet, Jozef et Nuttin (2000) montrent qu'« *il s'agit, bien entendu, des processus d'influence que nous exerçons sur autrui, mais aussi des processus de représentation ou de raisonnement qui nous permettent d'établir un lien avec lui* »²²⁶.

La complexité de sa tâche se résume dans le fait que l'enseignant doit être capable de prendre en compte, de manière conjointe, chacun et tous ses élèves avec leurs particularités, de respecter l'école et ses objectifs institutionnels, mais aussi les injonctions de ses supérieurs hiérarchiques, tout en restant cohérent et loyal envers ses propres idées sur ce qu'il enseigne et les moyens pour y parvenir. Les élèves, dans leur statut d'enfant, eux aussi, ont leurs propres manières et représentations d'intervention et de comportement. Le fait que les deux «parties » appartiennent à deux différentes classes d'âge naturellement, l'une possédant une marge d'autorité corporelle, intellectuelle et institutionnelle et l'autre pleine d'enthousiasme, de besoin naturel de se montrer et d'imposer son point de vue, nous met donc devant une situation permanente de confrontation qui ne va pas avec les spécificités de l'activité éducative.

La crise dont souffre l'école d'aujourd'hui est due aussi à une crise de hiérarchie au sein de l'école. L'enseignant veut toujours occuper sa place en avant dans le paysage éducatif, quant aux élèves, ils veulent assurer leur partenariat et leur maturité socio-affective, ils veulent exiger leur statut d'enfant dans les territoires de l'école. Ils ne veulent pas vivre un double rôle, entre ce qu'ils trouvent au sein de la famille et dans la rue comme enfant écouté, respecté, vu comme un petit homme et un autre rôle qu'il doit vivre au sein de la classe comme obéissant et dans un état de soumission, il est vu comme petit d'homme.

Les différentes interventions qu'effectue l'enseignant en classe, telles que le soutien verbal qui inclut l'éloge, l'approbation, l'acceptation, l'agrément,

²²⁵- JODELET Denise, *PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI*, Sous la direction de MOSCOVICI Serge, Paris : Nathan, 2000. P42.

²²⁶- Cité par JODELET Denise, *PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI*, Sous la direction de MOSCOVICI Serge, Paris : Nathan, 2000. P6.

l'encouragement, la sympathie et les récompenses non verbales comme les sourires, les hochements de tête, le toucher (dans certaines situations) et le ton de la voix, sont d'une grande importance dans le déroulement et la construction des activités pédagogiques. Les élèves qui se sentent «valorisés» par leur enseignant, ne cessent de participer d'une façon plus constructive ; par conséquent, les apprentissages acquis sont plus appropriés et opérationnels. En effet, Mead (1934) a montré « *le rôle d'autrui dans la construction du soi* »²²⁷.

Ecouter son élève, apprécier sa réponse, l'encourager, valoriser une initiative de sa part (par exemple, montrer une recherche faite volontairement, ouvrir une discussion en classe sur un thème qui le touche, ou bien procéder au vote sur un sujet pour lequel les élèves ne sont pas tous d'accord), en bref, valoriser l'élève en tant que tel pour toutes ses initiatives en termes d'interventions de tous types. Toutes ces interventions permettent de dire que dans ce sens, l'effet Pygmalion est recommandé. On pourrait même toujours l'appliquer en faveur de l'élève, quel que soit son niveau ou son comportement.

5-3- Impact sur l'élève.

L'enfant ne vient pas à l'école la tête vide, il a déjà ses propres connaissances, ses propres capacités et compétences, ses propres représentations de la vie scolaire, de ses camarades de classe et de l'enseignant. Ces acquis sont effectués dans l'univers de la famille, de la maternelle, de la société. A l'école nous accueillons un enfant qui possède sa propre histoire et son propre profil. La grande erreur qu'un enseignant commet c'est de se considérer le premier qui arme son élève de connaissances, même si cet élève est du CP (première année). Dans chaque enseignement, l'élève a sûrement une chose à dire et à discuter. Pour cette raison, l'enseignant doit commencer chaque nouvel enseignement par l'écoute de son élève jusqu'à la fin. Il faut qu'il « vide » tout ce qu'il a pour accepter les nouvelles informations et les organiser de nouveau dans sa cognition. Des disciplines comme l'éveil scientifique par exemple, donnent une importance primordiale aux représentations des élèves concernant le nouveau concept étudié. C'est une étape qui incite à donner un vrai sens et une vraie conscience du nouvel enseignement.

²²⁷- Cité par JODELET Denise, *PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI*, Sous la direction de MOSCOVICI Serge, Paris : Nathan, 2000. P48.

Chaque élève conçoit chaque enseignement et chaque activité avec ses propres yeux, c'est-à-dire d'une manière très particulière. Pour cette raison, nous tenons désormais pour évidente, « *la dissociation entre ce que l'enseignant enseigne et ce que l'élève apprend* »²²⁸, grâce au développement de la psychologie de l'apprentissage et de la psychopédagogie. En effet, on parle aujourd'hui des stratégies d'apprentissage²²⁹ comme on a longtemps parlé des stratégies d'enseignement. L'enseignant doit passer du rôle de dispensateur du savoir au rôle de créateur de situations d'apprentissage et organisateur du travail scolaire.

Les nouvelles pédagogies considèrent l'élève comme le seul responsable de la construction de son propre savoir. Il doit se situer, selon elles, au centre de toute pratique pédagogique. Tout doit être au service de l'élève, de sa façon de voir les choses, de sa manière de s'approprier les enseignements proposés, d'où la nécessité de découvrir sa façon de se représenter l'ensemble de l'univers scolaire où son enseignant occupe la grande partie, puisque « *l'échange de pensées est un échange de représentations* »²³⁰ comme l'a dit Moscovici (1961). L'élève intériorisera les représentations de son enseignant envers lui « et les incorporera à son image de soi »²³¹.

Les représentations de l'enseignant envers son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant, ont un impact direct et indirect sur les représentations de ce dernier sur, d'une part l'école en tant que telle, d'autre part sur son enseignant et aussi sur sa scolarité, voire son avenir.

Quand on met en valeur les initiatives de l'élève, qu'on répond à ses questions, qu'on lui donne l'occasion complète pour construire ses propres connaissances, qu'on ne le juge pas sur son appartenance raciale ou culturelle ou sur son apparence et sa richesse, qu'on s'intéresse à lui comme individu qui est en cours de construction de sa personnalité et de ses orientations intellectuelles, bref, quand on s'intéresse à son statut d'enfant, l'élève, alors, se sent valorisé par son enseignant, par l'Ecole. S'il le sent par le biais d'une école qui le respecte et un enseignant qui le représente compétant et

²²⁸ - PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P234.

²²⁹- CARTIER Sylvie, professeure adjointe *Département de psychopédagogie et d'andragogie Université de Montréal* : « Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux ». Correspondance. VOLUME 5, NUMÉRO 3. FÉVRIER 2000.
<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Cartier.html> Consulté le 15/05/2012.

²³⁰ - JODELET Denise, *PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI*, Sous la direction de MOSCOVICI Serge, Paris : Nathan, 2000. P10.

²³¹- PERRENOUD Philippe, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984.P136.

mature, dans ce cas l'élève trouve son épanouissement. Il s'investit avec une façon opérationnelle et efficace dans les enseignements qu'on lui propose. On peut avoir un élève innovateur et constructif.

Develay (2007) a parlé d'une crise de confiance entre les élèves et leur enseignant. L'élève d'aujourd'hui ne trouve pas ce qu'il cherche en termes de bons comportements et d'apparences chez la personne qui l'enseigne. L'enseignant n'est plus un modèle pour son élève. Ce n'est pas parce que l'enseignant d'aujourd'hui manque toujours de bons caractères, non! Mais parce qu'il n'y a plus de normes consensuelles auxquelles faire référence. Nous sommes dans une crise de valeurs. Par conséquent, l'élève d'aujourd'hui a appris comment critiquer profondément son enseignant, sur les moindres détails, d'où le fait que l'enseignant n'est plus une personne de pouvoir dans sa classe. Nous ne parlons pas du pouvoir de force, mais plutôt du pouvoir de savoir, de sérieux et du respect de sa parole et de son métier. Si l'élève sent que son enseignant le respecte, le considère comme un vrai partenaire, tient sa parole et ses promesses, qu'il ne lui ment pas, lui rend les copies de l'évaluation à la date prévue, qu'il ne s'absente pas pour de mauvaises raisons, s'il ne sent pas l'injustice quant à sa manière de donner les notes ou quant à la distribution de la parole en classe, quand il sent que son statut d'enfant est bien respecté, dans ce cas alors, l'élève va cesser avec le temps de le critiquer et passer au vrai travail.

La confiance est la plus noble et importante base dans le travail éducatif. Je n'aurai pas tort si je dis qu'il faut essayer d'installer un climat d'amour réciproque, amour en termes de la bonne volonté d'atteindre les vrais objectifs pour lesquels ils tous là. L'enseignant doit toujours rappeler à ses élèves qu'il est prêt à leur expliquer une millième fois parce que c'est son devoir. L'élève doit sentir que son enseignant le soutient, l'aide, afin de construire ses propres connaissances.

L'élève, dès les premiers jours de l'année scolaire, essaye d'avoir ses propres représentations sur son enseignant, il les construit en fur et à mesure de chaque intervention et action de sa part. Selon ces représentations, cet élève va prendre consciemment et/ou inconsciemment des décisions, décisions concernant sa participation et la façon d'agir, de bavarder et de quelle manière, son intérêt à son cours et à quel niveau. Par conséquent, il construit sa relation avec le savoir que cet enseignant lui assure de transmettre. Develay (2007) a fait la distinction entre la relation avec le savoir et le rapport au savoir. La première se construit par la famille et la

société, or la deuxième l'est par l'enseignant. Ce dernier peut donner à son élève l'envie d'aimer la discipline qu'il dispense, faute de quoi, l'élève refuse l'accès aux enjeux de cette discipline, provisoirement, voire définitivement.

Le rapport de l'élève aux savoirs, qui est une relation interne entre eux, doit s'effectuer avec la soutenance et l'encouragement de l'enseignant. Un enseignant qui dit à un de ses élèves: « ça, tu ne le comprendras jamais, tu es incapable de le gérer » (Je n'espère pas que cela arrive effectivement, mais nous le supposons), dans ce cas, l'enseignant a, définitivement, coupé le rapport de cet élève avec le savoir en question. Prenons l'exemple inverse; à savoir que l'enseignant insiste auprès de son élève qui trouve des difficultés à s'appropriier quelques connaissances qu'il est capable de comprendre, mais qu'il faut plus d'efforts, « *ce n'est pas très difficile, lui dit-il, qu'est-ce que tu n'as pas compris exactement? Dis-moi!* ». Dans ce cas, l'enseignant va aider son élève à mobiliser et développer ses anciens acquis en faveur des nouveaux. Quand l'élève détecte tout seul ce qu'il n'a pas compris, c'est un très grand pas vers la bonne compréhension. L'élève qui trouve que son enseignant lui facilite la tâche, l'encourage, va accepter de jouer le jeu. Dans les pédagogies nouvelles, c'est le maximum que l'on puisse demander à l'élève. Jouer le jeu, c'est accepter de se mettre dans un projet d'apprentissage et d'appropriation des connaissances, c'est la réorganisation des acquis pour les transformer en compétences. La pédagogie de projet vise la complicité, voire l'assimilation intégrale de l'élève dans l'activité pédagogique.

L'école d'aujourd'hui ne vise plus la certification, les élèves sont en train de le comprendre, elle vise à armer ses élèves par les compétences nécessaires pour atteindre leurs objectifs en termes d'acquisition. L'élève qui trouve que son enseignant l'aide à atteindre cet objectif, et le fait comprendre, aura de bonnes représentations sur l'école en tant que telle et sur son processus scolaire.

Section 6 : Problématique et méthodologie.

6.1. Conclusion de la première partie et problématique

Une activité pédagogique est un ensemble d'actions qui s'additionnent et se croisent en faveur d'un objectif déterminé au préalable, objectif qui est au-delà d'un exercice ou d'une évaluation. C'est un processus qui, d'une part fait apparaître un produit unique tel que le nouvel apprentissage en termes de compétences et de savoir-faire et, d'autre part, amène une réorganisation de schèmes, de connaissances et de

compétences en faveur d'une nouvelle strate de stabilité dans le sens piagétien du terme. La construction du savoir est une tâche individuelle effectuée par l'apprenant lui-même par le biais de l'enseignant qui doit jouer le rôle de médiateur pédagogique, cognitif et social. C'est un rôle qui demande à l'enseignant des compétences professionnelles à la fois solides et délicates. Des compétences solides parce qu'il doit se doter de connaissances suffisantes relatives à la matière enseignée et à la didactique de cette matière, et délicates parce que l'enseignement est un travail qui se base forcément sur les affects et les émotions et qui dépend, d'une part des représentations que se fait l'enseignant de l'élève dans ses trois statuts, à savoir en tant qu'élève comme statut social, en tant qu'apprenant comme statut didactique et en tant qu'enfant comme statut psychologique. D'autre part, ce travail s'appuie sur l'ensemble des autres facteurs qui peuvent être opérationnels dans l'activité pédagogique tels que l'espace, dans le sens général du terme, et la planification.

L'activité pédagogique est un travail de communication et de relation. En effet, elle s'appuie, d'un côté sur les contenus scolaires, et d'un autre, sur les aspects comportementaux des personnes intervenantes tels que l'enseignant et les élèves en tant que groupe et individus. La nature des représentations que chaque partie se fait de l'autre contribue à orienter, d'une façon radicale, le processus de l'apprentissage et de l'appropriation. Ces représentations sont des facteurs déclencheurs dans toute action pédagogique.

Dans ce travail, nous tentons d'approfondir l'idée que *les représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant, influencées par la sphère politique et les facteurs économique-socioculturels, orientent ses choix pédagogiques en termes de comportements relationnels et communicationnels.*

Notre présent travail contiendra trois parties distinctes, à savoir:

- La partie théorique, dans laquelle nous avons tenté, d'une part, d'approfondir notre sujet et de mettre ses différents enjeux sous l'angle de réflexion que nous avons essayé d'examiner le plus loin possible, d'autre part d'arriver à produire une problématique qui réponde à nos préoccupations nous ayant poussé à réaliser ce sujet, ainsi qu'une hypothèse réalisable avec ce que nous possédons de différents témoignages réflexifs et pratiques de recherches avancées. Nous concluons cette partie en tentant de

présenter l'ampleur de cette recherche en termes de choix méthodologiques et d'orientations théoriques.

-Une partie socio-historique intermédiaire consacrée à une présentation de la Tunisie nous est apparue absolument indispensable, tant le poids de l'Histoire et de la culture propre à un pays influent, sinon déterminant, la posture professionnelle globale des enseignants dans la relation avec leurs élèves. Dans cette partie, nous envisagerons successivement de mettre en lumière l'importance des principaux facteurs historiques, socio-économiques, anthropologiques et politiques. Ces facteurs, considérés comme les inputs, influencent les représentations que se fait l'enseignant de son élève puisqu'ils déterminent les empreintes intrinsèques consciemment et ou inconsciemment de la personnalité de l'enseignant.

-Une partie analytique, dans laquelle nous traitons les données recueillies : les observations, les entretiens et le questionnaire. Nous les commentons à partir des concepts mobilisés dans la partie théorique, autrement dit, ces concepts sont la base de jugements et une ressource de mesure pour interpréter et donner du sens aux éléments empiriques. Notre travail d'analyse, bien qu'il utilise aussi quelques données statistiques, sera majoritairement de type qualitatif. Nous nous basons essentiellement sur l'analyse de contenu.

Nos lectures exploratoires nous ont permis d'observer que l'histoire de l'enseignement en Tunisie est plus ancienne que nous l'avions estimée. En effet, elle a commencé depuis un peu plus de trois mille ans et la première Réforme a été mise en œuvre au dix-neuvième siècle. L'enseignement institutionnel a connu des hauts et des bas, mais, ce qui nous a intéressé, c'est qu'il est devenu, parmi les traditions, l'un des composants du quotidien du tunisien. Il est toujours présent dans les représentations collectives tunisiennes.

Une relation dialectique remarquable est détectée entre, d'une part, la sphère politique et les facteurs socioculturels et, d'autre part, les représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant. Ces représentations apparaissent d'une façon claire en termes de choix pédagogiques, comportementaux et relationnels. La pertinence de ces derniers demeure dans le fait que l'enseignant distingue convenablement entre les trois statuts de l'élève.

Autrement-dit les choix pédagogiques, comportementaux et relationnels de l'enseignant dépendent des représentations qu'il se fait de son élève. Ces dernières sont le produit de l'addition et du croisement des facteurs politico-socioculturels. L'impact de ces derniers sur les pratiques enseignantes est alors présent. Notre partie analytique s'interrogera sur le niveau d'importance de cet impact.

En effet, les représentations que se fait l'enseignant de son élève peuvent être perçues sous trois angles différents. Tout d'abord, on observe les différents facteurs politico-socioculturels qui forment l'origine de « la construction » de ces représentations, ensuite vient le degré de la conscience avec lequel l'enseignant s'entretient avec ses représentations, du fait qu'il les modifie et les organise suivant, d'une part, l'évolution de sa personnalité en tant que telle, et, d'autre part, l'évolution de la réalité et la législation scolaire. Enfin, le troisième degré est celui avec lequel l'enseignant manipule et se manipule par, et avec ses représentations, afin d'effectuer le produit final de sa tâche pédagogique.

La pratique pédagogique est un ensemble d'actions produites par le biais de l'intention, intention qui oriente la tâche pédagogique et la rend unique. Par conséquent, une pratique pédagogique appartient à celui qui l'a effectuée, d'où l'importance de la personnalité de l'enseignant. Le curriculum formel est, quant à lui, soumis à l'enseignant afin qu'il le traduise en curriculum réel par le biais de la culture professionnelle et la réalité de la vie scolaire, et en curriculum caché qui possède un impact crucial sur chaque acte effectué en classe ainsi que sur l'élève. Ce dernier est influencé, d'une manière active et passive, par ce curriculum, l'enseignant pour lui n'est pas seulement un adulte qui possède la connaissance, mais aussi un capital culturel, émotionnel et communicationnel qui l'inspire profondément, consciemment et/ou inconsciemment.

6-1-1- Problématiser la recherche.

Afin d'approfondir notre réflexion à propos des éventuels impacts des facteurs politico-socioculturels sur les représentations que se fait l'enseignant de son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant et, d'autre part, de ses représentations sur ses propres choix pédagogiques, comportementaux et relationnels, nous proposons la problématique suivante :

« Dans quelle mesure les représentations de l'enseignant envers l'élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant sont, d'une part, influencées par les changements politico-socioculturels, et, d'autre part, influencent-elles les pratiques enseignantes en termes de constructions de situations pédagogiques et de choix comportementaux et communicationnels ? »

J'ai choisi les écoles primaires tunisiennes comme terrain de recherche pour les raisons évoquées au début de ce travail afin de tester la crédibilité de l'hypothèse suivante :

« Les représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant, influencées par la sphère politique et les facteurs économique-socioculturels, orientent ses choix pédagogiques en termes de comportements relationnels et communicationnels. »

Quatre questions que nous estimons nécessaires doivent être posées, d'une part, pour repérer les limites de cette problématique et, d'autre part, pour valider ou non l'hypothèse qu'on a proposée.

Question 1 :

Jusqu'à quel degré les représentations que se font les enseignants, les parents et les inspecteurs distinguent-elles convenablement entre les différents statuts de l'élève ?

Réponse 1 :

Les représentations que se font les enseignants, les parents et les inspecteurs ne distinguent pas convenablement entre les différents statuts de l'élève tels qu'élève, apprenant et enfant.

Question 2 :

Comment l'héritage historique, la sphère politique et les caractéristiques socio-économiques présentent une influence sur les représentations que se fait l'enseignant de son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant ?

Réponse 2 :

L'héritage historique, la sphère politique et les caractéristiques socio-économiques présentent une influence explicite et implicite sur les représentations que

se fait l'enseignant de son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant.

Question 3 :

Comment les représentations de l'enseignant vis-à-vis des différents statuts de son élève ont un impact sur ses choix pédagogiques en termes de comportements communicationnels et relationnels.

Hypothèse 3:

Les choix pédagogiques pris par l'enseignant en termes de comportements communicationnels et relationnels dépendent de la façon dont il se représente son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant.

Question 4 :

Jusqu'à quel degré la flexibilité des enseignants en termes de comportements communicationnels et relationnels peut avoir des répercussions sur l'implication des élèves ?

Hypothèse 4 :

La flexibilité de l'enseignant a des répercussions sur le niveau de l'implication des élèves en classe.

6.2. Quelle méthodologie pour la thèse ?

Ces travaux de recherche, comme nous les avons imaginés au départ, consistent à pointer un univers consciemment et/ou inconsciemment caché dans celui de l'enseignement en Tunisie et ailleurs, à savoir d'une part, l'influence de la sphère politique, des facteurs socio-économiques et historiques sur les représentations que se fait l'enseignant de son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant et d'autre part l'influence de ces représentations sur ses choix pédagogiques comportementaux et communicationnels. Nous avons voulu montrer que les différents facteurs évoqués ci-dessus ont un impact par le biais des représentations collectives sur les performances des élèves en termes d'implication et sur le climat pédagogique qui règne dans la classe. On a essayé de repérer les principaux moments historiques, les importantes caractéristiques socio-économiques et les différents régimes politiques qui ont tracé la période concernée par la présente recherche (1958-2014). Une recherche historique a été inévitable pour donner plus d'objectivité à notre travail.

Si on veut éclairer les enjeux de notre recherche on va dire que l'on a, dans une première partie, l'enseignant en termes de représentations, choix pédagogiques et pratiques enseignantes et dans la deuxième l'élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant. Entre les deux, on trouve les différents instruments, matériaux et enjeux péda-go-éducatifs.

Ces derniers se réalisent dans la pratique effectuée en classe, entendant par pratique tout comportement, action, communication verbale ou non verbale qui vient de se passer dans l'univers de l'apprentissage, la classe. Les trois enjeux qui doivent être mis en œuvre sont les enseignants, les élèves et les différentes pratiques pédagogiques.

Ce travail de recherche contient trois parties distinctes :

1- Dans la partie théorique ci-dessus nous avons tenté, d'une part, d'approfondir notre sujet et de mettre ses différents enjeux sous l'angle de réflexion que nous avons essayé d'examiner le plus loin possible, d'autre part d'arriver à produire une problématique qui réponde à nos préoccupations nous ayant poussé à réaliser ce sujet, ainsi qu'une hypothèse réalisable avec ce que nous possédons de différents témoignages réflexifs et pratiques de recherches avancées. Nous concluons cette partie en tentant de présenter l'ampleur de cette recherche en termes de choix méthodologiques et d'orientations théoriques.

2- Une partie socio-historique intermédiaire consacrée à une présentation de la Tunisie nous est apparue absolument indispensable, tant le poids de l'Histoire et de la culture propre à un pays influent, sinon déterminant, la posture professionnelle globale des enseignants dans la relation avec leurs élèves. Dans cette partie, nous envisagerons successivement de mettre en lumière l'importance des principaux facteurs historiques, socio-économiques, anthropologiques et politiques. Ces facteurs, considérés comme les inputs, influencent les représentations que se fait l'enseignant de son élève puisqu'ils déterminent les empreintes intrinsèques consciemment et ou inconsciemment de la personnalité de l'enseignant.

3- Dans la partie dite analytique, nous traitons les données recueillies : les observations, les entretiens et le questionnaire. Nous les commentons à partir des concepts mobilisés dans la partie théorique, autrement dit, ces concepts sont la base de jugements et une ressource de mesure pour interpréter et donner du sens aux éléments empiriques. Notre travail d'analyse, bien qu'il utilise aussi quelques données

statistiques, sera majoritairement de type qualitatif. Nous nous basons essentiellement sur l'analyse de contenu.

La conclusion générale envisagera la possibilité d'une dimension prescriptive appropriable par le « terrain », c'est-à-dire par les enseignants tunisiens en action dans leurs classes devant leurs élèves.

La fin des années soixante-dix du dernier siècle a connu la genèse des premières recherches concernant l'univers de la classe, notamment les enseignants et les différents aspects cognitifs, comportementaux et matériels. Ces recherches ont vu la lumière grâce à une vraie volonté de découvrir les enjeux de cet univers ainsi que la possibilité qui a été donnée aux chercheurs pour l'accès aux classes et aux pratiques des enseignants. Ces recherches ont contribué à changer l'image des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques chez les chercheurs, et par conséquent dans la société en général. On parle maintenant d'un métier à « *haut risque* »²³² que l'on peut comparer avec celui des médecins, des avocats. Je veux dire que quand les recherches ont accédé à l'univers de la classe, les enseignants ont pu se faire comprendre et l'activité de l'enseignement a pu être mieux dévoilée aux théoriciens. L'une des récentes recherches qui ont donné un nouveau sens aux pratiques enseignantes en faveur de l'innovation dans le domaine de l'enseignement, est celle du Dr Khnissi, qui a travaillé dans sa thèse de doctorat soutenue en 2010 à l'Université des Sciences Humaines et Sociales de Tunis sur « *L'innovation montante et l'innovation descendante* »²³³. L'innovation montante est celle qui est remarquée chez les enseignants par les superviseurs. Ces innovations doivent être prises en compte dans les travaux des chercheurs et des théoriciens. Ces derniers sont les responsables de l'innovation descendante qui doit respecter les facteurs relatifs à son exécution. On peut signaler que c'est une recherche significative au moment où les enseignants tunisiens dénoncent l'inadéquation des approches pédagogiques choisies par le ministère avec la réalité de l'institution scolaire en place.

6-2-1- Les outils d'investigation :

Notre recherche, comme nous l'avons présentée, consiste à mettre en lumière un facteur profond, déclencheur au sein de la classe, celui des représentations que se font les enseignants envers l'élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant. Suite à notre choix, le terrain de cette recherche est celui des écoles primaires

²³²- Le mot est de TOCHON François, V, *L'enseignant Expert*. Nathan-pédagogie, 1993.

²³³- Sous la direction d'ABDARRAHMEN Mohamed Lamine.

tunisiennes de toutes catégories – on entend par catégorie la zone où se trouve l'école : urbaine, rurale, entre-deux, ou encore les écoles PEP. La population visée se compose d'abord, des inspecteurs, les plus favorisés pour avoir une vision profonde et objective sur leur domaine, ensuite des enseignants du primaire de différents niveaux, des instituteurs principaux, des maîtres d'application et des professeurs des écoles primaires. En effet, notre échantillon se compose de cinq inspecteurs dont deux novices, seize enseignants dont quatre sont novices, dix parents, six femmes et quatre hommes et cents dix-sept élèves, 63 garçons et 54 filles. A noter qu'on a effectué cent quarante-huit questionnaires au début de notre parcours doctoral, mais les circonstances de réalisation n'était ni adéquates, ni pertinentes à cause de plusieurs raisons. Nous avons choisi de les éliminer. Les élèves qui ont répondu au questionnaire sont ceux des enseignants qui nous ont accepté dans leurs classes avec notre caméscope et notre grille d'observation. La variété de leurs niveaux scolaires et de leurs âges nous aide à obtenir des données différentes, contribuant à des résultats plus objectifs et opérationnels. Le terrain de notre recherche est celui du gouvernorat de Sfax²³⁴ (Sfax-ville et quelques écoles de la région d'Agareb) et de la région de Bouficha (une région à soixante-dix kilomètres du gouvernorat de Sousse²³⁵). Ce sont des régions que je connais très bien, soit parce que c'est ma ville natale (Sfax ville) soit parce que j'y ai travaillé comme enseignant auparavant. Ma connaissance des différents enjeux culturels et sociétaux de mon terrain de recherche va peut-être donner accès à des données plus vastes, objectives et pertinentes. Notre travail s'est réalisé dans huit écoles différentes et hétérogènes en termes de spécificités socioculturelles et géographiques. C'était un choix de notre part pour que les résultats obtenus atteignent le plus possible d'objectivité et de pertinence. Quinze classes ont été visitées et six enregistrements ont été réalisés. Des enseignants ont refusé d'être filmés, sans que j'en demande la raison, d'autres enregistrements sont endommagés. Nous ne pouvons pas fournir des séquences prêtes à être suivies. Le nombre des séquences qui sont en bon état et qui seront fournies lors de la soutenance sont de six avec 30 minutes de durée en moyenne chacune.

Afin de comprendre les différents enjeux de ce sujet, nous avons procédé à réaliser un croisement des différents instruments choisis de recueil de données ; l'analyse de contenu documentaire, l'observation participante par les enregistrements vidéos et la grille d'observation, l'entretien semi-directif et le questionnaire.

²³⁴- La deuxième grande ville de Tunisie, elle est à 270 km de la Capitale vers le sud.

²³⁵- Une grande ville touristique à 140 kms de la Capitale, sur le bord de la mer.

L'analyse de contenu documentaire :

Ce ne fut pas facile, comme l'a évoqué Ayachi²³⁶, de trouver les informations qu'on cherche au sein de l'Institut des archives nationales de Tunisie à cause du désordre et un manque flagrant d'organisation au niveau des sujets, des titres et des documents. On l'a fait remarquer aux responsables de cet institut national. Ce fut un travail très lent et long parce que le sujet abordé semblait un peu « bizarre » pour les conseillers consultés. Alors, on a essayé de faire le tri tout seul. Les documents qu'on a trouvés ne nous n'ont pas beaucoup aidés pour approfondir notre réflexion. C'est pour cette raison que l'on a pensé élargir nos champs documentaires, à savoir le registre historique d'une école primaire qui a été créée il ya un siècle (octobre 1912)²³⁷, un registre composé de trois chapitres qui enregistreraient tous les événements qui se sont produits dans l'école, comme les visites de l'inspecteur et des responsables administratifs et politiques ou les éventuelles transformations et constructions réalisées au sein de l'école.

Un ancien enseignant très âgé nous a donné accès à sa bibliothèque personnelle dans laquelle on a trouvé des magazines éducatifs très anciens, l'un d'entre eux a été publié au mois d'avril 1836. On s'y est plongé afin de dégager les informations nécessaires à notre recherche.

Cela nous a paru insuffisant, alors une recherche documentaire plus profonde était recommandée par mes deux directeurs de recherche. Nous avons recouru d'une part, à faire une analyse de contenus dans des publications officielles réalisées soit par le ministère de l'Education soit par des responsables éducatifs et administratifs du commissariat de l'éducation de Sfax et d'autre part, faire des visites permanentes aux deux sites officiels du Ministère (celui de la page officielle du Ministère²³⁸ et celui de la page de communication : Edunet.tn²³⁹).

Une relecture des numéros relatifs à notre sujet du journal officiel était aussi recommandée, c'était plus fonctionnel dans notre travail.

²³⁶- AYACHI Moktar, Sous la direction de Mahjoubi. Ali « *Ecoles et société en Tunisie 1930-1958* » Université de Tunis 1. 1997.

²³⁷- L'école primaire d'Agareb à 20 km de la ville de Sfax.

²³⁸- <http://www.education.gov.tn/index.php?id=380&lan=1>.

²³⁹- <http://www.edunet.tn/index.php?id=360&lan=1>.

L'observation participante :

Nous avons participé, avec notre caméscope, à une série de douze²⁴⁰ séquences d'enseignement de trente minutes chacune en moyenne. Ces enregistrements sont effectués au sein des classes des enseignants qui ont choisis de nous répondre dans les entretiens. Une seule intervenante a resté sans visite dans sa classe puisqu'elle est enseignante-remplaçante. Elle ne travaillait pas lors de la période dans laquelle elle s'est intervenue. Cette méthode nous a donné plus d'objectivité pour commenter les actions faites pendant les séquences, ainsi elle offre la possibilité constante de revivre l'observation pour mieux analyser les données, et permettre une éventuelle confrontation avec les enseignants qui se sont portés volontaires, afin d'utiliser les enregistrements réalisés dans leurs classes.

Afin d'analyser ces enregistrements, nous nous sommes armé d'une grille d'observation²⁴¹ qui s'est intéressée aux éléments suivants:

L'enseignant, ...

- Comment a-t-il guidé les différentes interactions au sein de la classe ?
- Comment a-t-il donné la parole à tel élève et pourquoi il a choisi cet élève ?
- A-t-il respecté le fait de donner l'occasion de participer à tous les élèves ?
- Comment a-t-il commenté l'intervention de l'élève ?
- Y a-t-il une différence dans ce propos entre un élève et un autre ?
- A-t-il donné à l'élève participant le temps nécessaire pour développer ses idées et donner son point de vue ? L'a-t-il bien formulé et a-t-il bien fait comprendre ses idées ? S'il l'a fait, de quelle manière ?
- Ses élèves sentiront-ils qu'il est vraiment impliqué dans leurs discussions ? Ces dernières sont-elles plutôt spontanées ou préparées par le maître lui-même ?

Nous avons tenté d'être très vigilant pour toute réaction de l'enseignant, qu'elle soit verbale ou gestuelle, consciente ou inconsciente, de routine ou réfléchie²⁴² d'une part et, d'autre part, aux choix des pratiques proposées aux élèves en termes de tris et de temps, ainsi que leur enchaînement. Nous étions très attentif aux réactions des élèves

²⁴⁰ - Nous avons assisté à quinze séances-classes, trois enseignants ont refusé d'être filmés, six enregistrements ont été endommagés par un virus et des fissures sur les DVD. On a réussi à conserver six enregistrements sains et saufs.

²⁴¹ - Voir page 590 en annexes.

²⁴² - Cette notion est de TOCHON François. V, *L'enseignant Expert*. Nathan-pédagogie, 1993,

quant à ces choix et à leur appropriation des activités proposées et aux interventions pédagogiques éventuelles de l'enseignant devant un dysfonctionnement imprévu.

Nous avons observé aussi les déplacements de l'enseignant dans la salle de classe, l'utilisation éventuelle du tableau, des instruments pédagogiques, informatiques (ou autres) disponibles et des recherches éventuelles faites par les élèves, ainsi que la gestion du temps disponible. Nous avons établi, pour nous, des indices d'analyse que nous avons essayé de bien prendre en compte. Nous savons que chaque détail dans une leçon, à savoir une décision lors du déroulement d'une activité, un comportement, une réaction consciente ou inconsciente, est un choix de l'enseignant où ses représentations envers ses élèves et son métier y ont une grande part. Nous présentons ci-dessous la grille suivie dans l'analyse de ces séquences :

- 1- Présentation de l'activité, de l'enseignant et des élèves.
- 2- L'allure de l'enseignant : sourire, sérénité, habits, présentations, comportement général : ouvert à l'Autre, calme/agité.
- 3- Quelles relations avec ses élèves ? Verticales/horizontales, Comment parle-t-il avec ses élèves ? Comment les écoute-t-il ? Donne-t-il une importance à ce qu'ils disent ou ce qu'ils font ? Comment les appelle-t-il : par leurs prénoms, leurs noms ou autres ? Les respecte-t-il ? Est-il tolérant avec leurs mauvaises actions ? Jusqu'à quel degré.
- 4- Sa parole : Sa voix est-elle plutôt haute ou basse ? La clarté de sa voix et de sa prononciation. Où regarde-t-il quand il parle ? S'adresse-t-il à tous les élèves ? Les phrases : Les structures utilisées. Les mots : Le choix des mots, L'intonation ? Est-il compréhensible ?
- 5- Ses gestes : Fait-il beaucoup de gestes ? Quels genres de gestes fait-il (de la tête, des mains, autres) ? Sont-ils compatibles avec le contexte général de la leçon ou/et du sujet abordé ?
- 6- Ses déplacements dans la classe : Se déplace-t-il beaucoup ? Comment marche-t-il (vite/lentement) ? Atteint-il tous les points de la classe ? Sont-ils opérationnels.
- 7- Le déroulement de l'activité : Est-elle construite ou transmise ? Comment est-elle construite ? Sa construction est-elle adéquate avec les niveaux des élèves ? Les élèves ont-ils participé à l'évolution de la leçon ? De quelle façon a-t-il réagi face

aux différentes interventions des élèves ? Les sujets abordés au cours de l'activité sont-ils compatibles avec les spécificités sociales et culturelles des élèves?

- 8- Remarques générales sur : La présentation générale du maître, ses habits, son apparence. Ses affaires scolaires et personnelles sont-elles organisées. Sa personnalité. La présentation générale des élèves : leurs habits, leurs affaires, La personnalité du groupe-classe. La salle de classe : son opérationnalité, l'affichage, l'organisation, les dimensions.

La grille d'observation²⁴³ :

Cette grille contient les 21 critères suivants :

- 1- Il prépare un climat adéquat à une communication fiable.
- 2- Il appelle ses élèves par leurs prénoms.
- 3- Il parle clairement pour être bien entendu.
- 4- Il regarde la personne à laquelle il parle.
- 5- Il s'intéresse à la personne qui parle.
- 6- Il écoute attentivement son élève.
- 7- Il n'interrompt pas la personne qui parle.
- 8- Il demande d'une façon flexible.
- 9- Il répartit équitablement les interventions.
- 10- Il se déplace entre les rangées.
- 11- Il valorise les interventions positives.
- 12- Il ne commente pas d'interventions négatives.
- 13- Il encourage les élèves timides à participer.
- 14- Il accepte l'opinion dissidente.
- 15- Il respecte l'opinion dissidente.
- 16- Il n'impose pas son opinion.
- 17- Les mimiques de son visage encouragent à communiquer avec lui.
- 18- Il utilise des messages de communication souples.
- 19- Il comprend les comportements mal organisés des élèves.
- 20- Il traite calmement les situations critiques.
- 21- Il tient compte des différences individuelles.

L'entretien semi-directif :

²⁴³ - Voir en annexes, page 590.

Cette technique d'entretien semi-directif nous offre l'occasion de dégager les positions et les représentations des interviewés concernant les sujets abordés. Ce qui nous intéresse surtout c'est d'approfondir notre réflexion sur les représentations collectives et sociales vis-à-vis de l'enfant en tant que tel, en tant qu'élève et en tant qu'apprenant.

On a visé par ces entretiens trois populations différentes, les inspecteurs en tant que superviseurs pédagogiques qui assument la responsabilité de formation et d'évaluation des enseignants, les enseignants qui présentent la partie visée par notre recherche, ils sont les exécuteurs de la pratique pédagogique et les parents qui représentent d'une part, les personnes les plus proches des enfants, et d'autre part, les personnes qui peuvent simplifier les représentations sociales et collectives vis-à-vis de l'enfant en tant que tel.

Les inspecteurs interviewés sont choisis suivant l'ancienneté et l'endroit où ils travaillent. Concernant la première variable, il peut nous expliquer plusieurs autres facteurs comme la façon avec laquelle ils sont formés. Par exemple, avec une ancienneté de huit ans et moins, cela veut dire que l'interviewé appartient au nouveau régime des inspecteurs puisque depuis 2004, on a commencé à réaliser un cycle de formation au CENAFFE²⁴⁴. Depuis 2001, on n'accepte au concours des inspecteurs que les maitrisards, mais avec une formation très réduite en termes de contenus et de temps. La deuxième variable nous explique le type d'enseignants et d'élèves qu'il supervise. En effet, les circonscriptions qui contiennent partiellement ou totalement des écoles rurales sont, généralement, des circonscriptions transitoires, c'est-à-dire que les enseignants sont, dans la majorité écrasante des cas, jeunes et novices. Le niveau des élèves est, généralement, moins élevé que celui de leurs pairs dans les écoles du centre-ville. Cette variable est extrêmement importante puisque ces enfants sont aussi, généralement, issus de familles dont le niveau intellectuel des parents est aussi moins élevé. Leurs représentations vis-à-vis de notre sujet de recherche sont cruciales.

Quant-aux enseignants, on a effectué les entretiens avec ceux qui nous ont accepté dans leurs classes avec notre caméscope (lors de l'observation participante). Avec six d'entre eux on a réalisé deux entretiens. Un avant la séance-classe et un après. Avec le reste des enseignants, on a choisi d'effectuer un seul entretien. Autrement dit, six enregistrements ont été précédés par des entretiens semi-directifs avec l'enseignant

²⁴⁴- Centre National de formation des Formateurs en Education.

et les autres ont été effectués après l'enregistrement. Vingt-deux entretiens semi-directifs ont été réalisés au total.

Avec la première catégorie et dans le premier entretien nous avons essayé de dévoiler les différentes représentations que l'enseignant se fait de son élève, en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant, de son environnement familial et sociétal, de sa cognition et de son comportement, etc, et comment elles influencent sa planification du cours auquel nous voulons assister. Autrement dit, quel est l'impact de ses représentations sur le niveau et la qualité du tri en ce qui concerne les choix et de méthodes pédagogiques prévues, à savoir : l'impact de ses représentations sur ses comportements enseignants au sein de la classe, au niveau de la planification et du prévisible.

À noter qu'au cours de notre suivi de l'interviewé nous avons effectué les relances et questions que nous avons jugées nécessaires.

L'entretien effectué après l'observation a servi à comprendre l'impact de ces représentations sur les différentes interactions, le fonctionnement de l'acte et de l'action pédagogiques, la construction de l'activité et les rapports des élèves aux savoir et aux savoir-faire appropriés. Nous avons essayé, par le biais de notre guide d'entretien²⁴⁵, de mieux comprendre, d'une part, l'impact réel des représentations de l'enseignant envers ses élèves en tant que tels et en tant qu'enfants, sur ses choix pédagogiques en termes d'interactions et de comportements, et d'autre part, le décalage éventuel entre ce qui est dit avant l'enregistrement (l'image de soi) et du réel, les vraies représentations. Sachons que nous sommes conscient de l'impact de notre présence avec notre caméscope dans le déroulement de l'activité observée.

Dans ce propos, nous voulons signaler que nous avons effectué deux entretiens ouverts avec deux savants religieux, un entretien exploratoire à mi-décembre 2009 avec l'Imam de la grande mosquée de Vaulx-en-Velin, un Imam connu pour sa façon assez objective et « scientifique » quant à l'interprétation des divers sujets évoqués lors des fêtes religieuses. En effet, il ne cesse de donner les références de chaque citation évoquée, ainsi que sa prise en compte des points de vue de l'Autre (musulman ou non). Le deuxième entretien a été effectué avec un savant religieux nanti de diplômes universitaires britanniques et canadiens²⁴⁶ dans les sciences des religions. C'est un

²⁴⁵- Voir le guide d'entretien avec un enseignant page 6 en annexes.

²⁴⁶- Dr Wassim ZAGHWENI.

homme connu aussi d'une part, par ses profondes connaissances dans son domaine et, d'autre part, par son objectivité vis-à-vis des sujets abordés, notamment les sujets relatifs à l'innovation au sein de la société tunisienne.

Dans ces deux entretiens, nous avons voulu obtenir une vision assez claire à propos de la vision de l'Islam, notamment au niveau des propos de son Prophète par rapport à ses représentations et à celles de la société musulmane à notre époque quant à l'enfant. Bien que les données recueillies soient minoritaires, les informations fournies par ces deux savants nous ont servi dans notre recherche.

Afin d'approfondir nos connaissances religieuses vis-à-vis du sujet abordé, nous avons mené nous même une petite recherche bibliographique concernant ce sujet dans le Coran et quelques-unes de ses interprétations parce qu'il symbolise la culture arabo-musulmane dont s'inspire toujours la société tunisienne. Nous avons constaté que l'impact d'une telle culture sur les représentations des populations en général est loin d'être négligeable, surtout celles des enseignants envers l'enfant en tant que tel. Deux autres recherches documentaires ont été menées via les quelques rares livres et articles mais aussi sur les sites web concernant les deux autres religions monothéistes telles que le Christianisme et le Judaïsme. Nous avouons que les informations et les connaissances recueillies n'atteignent pas les attentes que nous avions espérées.

Le questionnaire :

Nous avons fait passer un questionnaire de vingt-neuf items aux élèves de quelques classes visitées, après l'enregistrement. Cette tâche était impossible avec quelques classes visitées à cause du manque de disponibilité des élèves puisque la fin de l'enregistrement et de l'entretien coïncidait avec la sortie des élèves. Ce questionnaire a été proposé aux élèves en arabe, leur langue maternelle, pour assurer la bonne compréhension, afin de recueillir des données plus proches de la réalité.

A signaler que le questionnaire réalisé par les élèves de l'enseignante E12 a été fait sous la responsabilité du directeur de l'école et livré le lendemain pour des contraintes d'organisation des élèves et de disponibilité de salle et de temps. Cent-dix-huit questionnaires, au total, ont été récoltés :

Ce questionnaire se compose, comme nous l'avons exposé, de vingt-neuf questions dont un exemplaire sera fourni en annexes. Ces questions sont construites dans la logique sur laquelle nous baserons notre analyse dans la partie suivante :

- 1- Les spécificités de l'échantillon : Questions 1, 2, 3,4, 5, 6, 7, 8 et 9.
- 2- Les Comportements communicationnels des enseignants : Questions 10,11, 20, 21 et 22.
- 3- Les choix pédagogiques de l'enseignant : Questions 18.
- 4- La flexibilité de l'enseignant : Questions 15, 16, 17, 19, 23 et 29.
- 5- L'implication de l'élève : Questions : 13, 26, 27,28 et 29.
- 6- Les représentations que se fait l'élève de son enseignant : Question 24

Ce questionnaire a servi à mesurer l'impact et les répercussions des représentations de l'enseignant sur celles des élèves concernant leur rapport aux savoirs et savoir-faire scolaire, leurs enseignants et leurs Ecoles, sachant que cela ne suffira pas pour tester l'impact des représentations de l'enseignant envers ses élèves sur eux-mêmes parce qu'une investigation profonde des travaux des élèves, ainsi qu'un accompagnement à travers l'année scolaire, au moins, serait le moyen pertinent pour ce genre de recherche²⁴⁷. Mais ces données nous donneront une certaine compréhension du sujet.

Suite aux conseils de mes deux directeurs de recherche, je ne me suis pas beaucoup intéressé à la langue avec laquelle se sont effectuées les activités visitées, ni aux entretiens avec les enseignants, nous avons laissé le choix à l'enseignant de s'exprimer avec la langue où il est le plus à l'aise. Quant au questionnaire, il était proposé en arabe, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, par conséquent, les quatre premiers entretiens effectués avec les enseignants E1, E2 , E3 et E5 sont réalisés cent pour cent en arabe, l'enseignante E4 a voulu faire le mélange entre le français et l'arabe et le reste des enseignants nous ont parlé, la plupart de temps, en français. Nous avons effectué la traduction de ces propos, ainsi que les remarques des élèves concernant les questions 14 et 29 avec conscience pour les connotations et spécificités culturelles des mots et des structures prononcés et écrits, utilisant, pour ce faire, notre culture et connaissances personnelles, ajoutant notre parcours qui comporte l'obtention du Master 1 en arabe de l'université Lyon2 en 2007.

²⁴⁷ - PERRENOUD Philippe a passé cinq années scolaires dans des écoles afin de mener sa recherche concernant son livre, *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984.

Pour accéder à notre champ de recherche, nous avons remis une demande d'autorisation auprès du Ministère de l'éducation tunisien dans laquelle nous expliquons notre sujet, ainsi que la procédure proposée pour le recueil de données depuis le mois de septembre 2008, afin que l'administration prenne les précautions nécessaires concernant le choix du temps disponible, pour que nos visites ne provoquent pas des dérangements au déroulement normal des activités de l'école. A noter que j'ai effectué mes travaux de recueil de données dans des écoles qui sont hors ma responsabilité comme inspecteur, vigilant par rapport à cette variable. La pertinence et l'objectivité des résultats étaient l'objectif primordial de ce travail, que ce soit sur le terrain ou lors de l'analyse. Je dois beaucoup de respects et de remerciements à tous ceux qui m'ont aidé à faire ce travail, les responsables administratifs et pédagogiques tout comme les enseignants, les parents et les élèves. Ces activités ont eu lieu entre septembre 2008 et avril 2013.

Les guides d'entretiens

Dans la construction de ces guides d'entretiens, on s'est appuyé sur, d'une part, l'hypothèse de notre recherche déjà évoquée et, d'autre part, les sous-hypothèses relatives aux questions posées à la suite de la problématique. On a dégagé les variables suivantes afin de les mesurer auprès des interviewés, telles que :

- 1- Les représentations sociales et collectives vis-à-vis de l'enfant.
- 2- La législation mondiale et locale d'une part et d'autre part le curriculum formel.
- 3- Les spécificités de l'héritage historique, de la sphère politique et des caractéristiques socio-économiques.
- 4- Les représentations que se fait l'enseignant de son élève en tant que tel et en tant qu'enfant.
- 5- Les différents statuts de l'élève : sujet didactique, sujet scolaire et sujet social.
- 6- Les décisions pédagogiques instantanées.
- 7- L'exactitude et la fiabilité des pratiques enseignantes.
- 8- La pleine performance personnelle et cognitive de l'élève.

À savoir qu'on a insisté sur le fait de bien les respecter dans tous les guides dont on va présenter une copie de chacun dans les annexes. Je note que parmi les interviewés, il y en a quelques-uns qui n'ont pas bien respecté les questions et les

relances, ils ont répondu volontairement à d'autres problématiques relatives au domaine de l'enseignement. Ces interventions nous ont beaucoup aidées à éclaircir quelques points principaux de notre travail.

Guide d'entretien avec un inspecteur :

- 1- Présentez-vous, et présentez votre parcours professionnel.
- 2- Comment voyez-vous le métier d'inspecteur aujourd'hui? Quels sont, d'après vous, les défis qu'il faut surmonter ?
- 3- Comment jugez-vous le niveau professionnel de l'enseignement en général de nos jours ? Et si vous en faisiez la comparaison ? Pourquoi ?
- 4- Pensez-vous qu'il y a une différence entre « élève », « enfant » et « apprenant » ? Comment ?
- 5- Pensez-vous que les enseignants font cette distinction ? Pourquoi ?
- 6- Avez-vous abordé ce sujet complètement ou partiellement au cours des journées de formation que vous avez effectuées ces deux dernières années ? Comment procédez-vous pour former vos enseignants sur ce point ?
- 7- La société tunisienne vit de vrais changements parfois radicaux au niveau de la liberté d'expression et de l'évolution du niveau intellectuel des personnes, comment, selon-vous, l'enfant peut en bénéficier ?
- 8- Comment le client de notre école peut-il bénéficier de la législation mondiale et locale en son faveur ?
- 9- Pensez-vous que l'élève de nos jours est chanceux ? Pourquoi ? Donnez des exemples du quotidien.
- 10- « L'élève ne donne pas sa pleine performance personnelle et cognitive quand les représentations de son enseignant ne distinguent pas convenablement entre ses différents statuts comme sujet didactique, sujet scolaire et sujet social ». Qu'est-ce que vous en dites ?
- 11- Selon-vous, comment l'enseignant peut-il effectuer la distinction entre les différents statuts de son élève dans ses pratiques pédagogiques ?
- 12- Avez-vous une chose à ajouter ?

Guide d'entretien semi-directif avec un enseignant

Guide d'entretien (première partie effectuée avant la séance)

- 1- Pouvez-vous monsieur/madame vous présenter de manière que nous puissions vous connaître de très près ?
- 2- Pouvez-vous me parler des spécificités des élèves auxquels vous enseignez ?
- 3- Comment pouvez-vous adapter les contenus des programmes officiels à vos élèves lors de votre planification de ce cours?
- 4- Comment arrivez-vous à atteindre les objectifs déterminés avec ces élèves et dans ces conditions ?
- 5- Considérez-vous que la préparation que vous avez faite pour cette leçon est finale ?
- 6- Que faites-vous si une intervention de la part d'un de vos élèves exige d'autres situations et d'autres activités... ?
- 7- Le comportement de l'élève influence-t-il la perception du maître envers son élève ?
- 8- Pensez-vous que la démarche de la leçon doit être conforme à votre préparation ?
- 9- À la fin de cette première partie, pouvez-vous définir l'élève, l'enfant et le maître en quelques mots ou quelques phrases ?

Le guide de la deuxième partie

- 1) Pouvez-vous me commenter votre façon de communiquer et de vous comporter avec vos élèves ?
- 2) Comment arrivez-vous à comprendre vos élèves ? Comment avez-vous réagi ?
- 3) Pensez-vous que votre enfance, votre formation initiale et continue vous influencent dans votre travail et votre façon de travailler avec vos élèves ?
- 4) Avez-vous des commentaires à faire sur votre séance ?
- 5) Êtes-vous d'accord avec cette phrase : « L'enseignant est un homme de décisions instantanées » ?
- 6) Êtes-vous prêt (e) à tous moments, à changer votre stratégie de mise en action de votre leçon ?

- 7) Comment commentez-vous la façon avec laquelle l'enseignant se déplace en classe, s'adresse et écoute ses élèves ?
- 8) Comment commentez-vous la participation de tous les élèves... ?
- 9) Comment commentez-vous le fait de féliciter les élèves après leur intervention ?

Guide d'entretien avec un enseignant (deuxième catégorie)

- 1-Présentez-vous.
- 2- Présentez votre parcours personnel et professionnel. Comment êtes-vous venu dans ce métier ? Quel type de formation initiale avez-vous suivie ?
- 3- Êtes-vous satisfait de votre métier et de vos responsabilités ? Pouvez-vous l'expliquer ?
- 4- Les pédagogies modernes insistent sur le fait que l'élève est au centre de l'action éducative. Qu'est-ce que vous en dites ?
- 5- Remarquez-vous que l'élève n'est plus le même de nos jours ? Pouvez-vous m'expliquer les raisons ?
- 6- Pensez-vous que la famille d'un côté et la société d'un autre traitent l'enfant de la même façon que l'école ? Comment l'expliquez-vous ?
- 7- Trouvez-vous que la législation mondiale et locale relative aux droits de l'enfant répond correctement aux caractéristiques de notre enfant en Tunisie ? Expliquez-vous ?
- 8- Quand vous préparez vos leçons, laissez-vous une marge de manœuvre pour les interventions et les rectifications de vos élèves ?
- 9- Accepteriez-vous que votre élève prenne l'initiative en termes de décisions et choix pédagogiques ? Donnez des exemples du quotidien de votre classe ?
- 10- Trouvez- vous une différence entre « élève », « enfant » et « apprenant » ? Pouvez-vous l'expliquer ? Comment pratiquez-vous cette différence en matière de pratiques enseignante en classe ?
- 11- Préférez-vous les élèves calmes et obéissants plutôt que les élèves agités et audacieux ? Pourquoi ?

- 12- Si on vous donne le choix, préférez-vous que votre élève soit « Enfant obéissant », « Enfant roi » ou « Enfant tyran ». Pourquoi ?
- 13- Avez-vous assisté à une formation qui a abordé totalement ou partiellement des sujets relatifs à l'enfant ? Pouvez-vous expliquer ?
- 14- On dit « L'élève ne donne pas sa pleine performance personnelle et cognitive quand les représentations de son enseignant ne distinguent pas convenablement entre ces trois statuts comme sujet didactique, sujet scolaire et sujet social », qu'est-ce que vous en dites ? Donnez des exemples ?
- 15- Avez-vous une chose à ajouter ?

Guide d'entretien avec un parent

- 1- Présentez-vous, vous et votre famille?
- 2- Êtes-vous parti à l'étranger pour une longue durée ? Où, quand et pourquoi ?
- 3- Êtes-vous d'accord avec l'hypothèse qui dit que l'enfant n'est plus le même ? Expliquez-vous ?
- 4- Où classez-vous votre enfant parmi ces trois types d'enfant : Enfant obéissant, enfant-roi ou enfant tyran ? Etes-vous fier de ce classement ? Pourquoi ?
- 5- Jusqu'où êtes-vous d'accord avec le fait qu'on doit donner la liberté à nos enfants de s'exprimer et de faire ce qu'ils veulent ? Expliquez-vous ?
- 6- Si vous êtes confronté à une situation gênante avec votre fils (fille) comment vous comportez-vous? A quoi et à qui faites-vous référence ?
- 6- Comment faites-vous le suivi scolaire de votre enfant à la maison ? Trouvez-vous des difficultés? Comment vous en sortez-vous ?
- 7- Êtes-vous satisfait de la relation enseignant-élève ? Si vous faites la comparaison avec autrefois ? Expliquez-vous ?
- 8- Pensez-vous que l'école réponde aux caractéristiques de notre enfant ? Expliquez-vous ?
- 9- Pensez-vous que l'élève trouve son épanouissement au sein de l'école ? Expliquez-vous ?

- 10- Ces dernières années sont marquées par une volonté internationale et nationale de donner aux enfants leurs droits, qu'en pensez-vous ? Pensez-vous qu'on peut appliquer ces droits dans la réalité ? Pourquoi ?
- 11- Pensez-vous qu'il existe une différence entre « enfant » et « élève » ? Pouvez-vous l'expliquer ?
- 12- Faites-vous la distinction entre ces deux statuts à la maison ? Comment ?
- 13- Trouvez-vous que quand on fait la distinction entre ces deux statuts, les résultats des élèves s'améliorent ? Comment ?
- 14- Avez-vous une chose à ajouter ?

Nous rappelons que ce travail de recherche contient trois parties distinctes :

- 1- Dans la partie théorique ci-dessus nous avons tenté, d'une part, d'approfondir notre sujet et de mettre ses différents enjeux sous l'angle de réflexion que nous avons essayé d'examiner le plus loin possible, d'autre part d'arriver à produire une problématique qui répond à nos préoccupations nous ayant poussé à réaliser ce sujet, ainsi qu'une hypothèse réalisable avec ce que nous possédons de différents témoignages réflexifs et pratiques de recherches avancées. Nous concluons cette partie en tentant de présenter l'ampleur de cette recherche en termes de choix méthodologiques et d'orientations théoriques.
- 2- Une partie socio-historique intermédiaire consacrée à une présentation de la Tunisie nous est apparue absolument indispensable, tant le poids de l'Histoire et de la culture propre à un pays influent, sinon déterminent, la posture professionnelle globale des enseignants dans la relation avec leurs élèves. Dans cette partie, nous envisagerons successivement de mettre en lumière l'importance des principaux facteurs historiques, socio-économiques, anthropologiques et politiques. Ces facteurs, considérés comme les inputs, influencent les représentations que se fait l'enseignant de son élève puisqu'ils déterminent les empreintes intrinsèques consciemment et ou inconsciemment de la personnalité de l'enseignant.
3. Dans la partie dite analytique, nous traitons les données recueillies : les observations, les entretiens et le questionnaire. Nous les commentons à partir des concepts mobilisés dans la partie théorique, autrement dit, ces concepts sont la

base de jugements et une ressource de mesure pour interpréter et donner du sens aux éléments empiriques. Notre travail d'analyse, bien qu'il utilise aussi quelques données statistiques, sera majoritairement de type qualitatif. Nous nous basons essentiellement sur l'analyse de contenu.

La conclusion générale envisagera la possibilité d'une dimension prescriptive appropriable par le « terrain », c'est-à-dire par les enseignants tunisiens en action dans leurs classes devant leurs élèves.

PARTIE II : LE POIDS DE L'HISTOIRE

Section 7 : La Tunisie : Histoire, contexte politique, culturel et socio-économique :

Dans le présent chapitre, nous allons essayer de procéder à une présentation générale de la Tunisie, présentation qui nous permet d'effectuer une lecture assez globale des différentes variables qui touchent au monde de l'enseignement et de l'éducation et qui peuvent être influentes dans le processus scolaire/ éducatif. Nous ne pouvons aller complètement en profondeur comme le font les spécialistes de ce domaine, mais il s'agit pour nous - comme nous l'avons déjà indiqué - de souligner le poids de l'histoire dans la constitution des représentations des citoyens d'un pays, en l'occurrence les enseignants.

7-1- Présentation générale et histoire en bref :

Commençons par définir l'histoire par « *la mémoire de l'humanité, elle présente sa conscience. Le fait de l'étudier c'est une volonté de résister contre le temps qui passe* »²⁴⁸, elle est aussi « *une volonté pour connaître le passé de l'humanité et le remettre en vie* »²⁴⁹, et considérer l'enseignement de l'histoire comme « *le présent qui lie le passé d'un peuple avec son avenir* »²⁵⁰, et « *Son importance demeure dans le fait qu'elle nous annonce le présent* »²⁵¹.

En effet, la Tunisie est un pays qui a une histoire très profonde. Les historiens l'ont toujours considérée comme un carrefour des différentes civilisations à travers les siècles. Ses frontières n'étaient jamais stables, mais ce qui est sûr, c'est que « *l'Etat tunisien s'est établi dans la deuxième moitié du onzième siècle* »²⁵².

²⁴⁸- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P10

²⁴⁹- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P3

²⁵⁰- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P10

²⁵¹- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P3

²⁵²- MARROU Henri-Irénée. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris. Edition du Seuil. 1948. P22

Mener une étude objective sur l'histoire de la Tunisie après la décolonisation est considérée par les spécialistes du domaine comme impossible, car les gouvernements qui se sont succédé depuis lors (1956 -2011) ont construit un énorme rempart contre l'accès aux différents documents qui peuvent éclaircir le chemin de ces études. Par conséquent, on ne peut pas trouver un point de vue assez objectif vis-à-vis des derniers soixante ans, notamment la période postcoloniale.

Afin de trouver des informations qui peuvent nous servir dans notre recherche, on a effectué un entretien avec l'un des experts de ce domaine, le Dr Mokhtar Ayachi²⁵³, et organisé différentes visites au sein des archives nationales de Tunis. Ajoutons les lectures personnelles que nous avons faites.

La Tunisie est un État d'Afrique du Nord s'ouvrant sur la Méditerranée face à la Sicile. Ce pays du Maghreb est limité à l'ouest par l'Algérie et à l'est par la Libye. Hassan Hosni Abdelwhed²⁵⁴ a écrit: « *Si on regarde bien la carte géographique on aperçoit entre la terre et la mer un petit pays trouvé dans un endroit magnifique. Cette situation a donné à ce pays, dès le commencement de l'histoire, une place stratégique. C'est pour cette raison que toutes les grandes forces de l'Histoire ont voulu l'occuper* »²⁵⁵. La capitale du pays est Tunis. La population compte en 2011 vers 11 millions qui parle majoritairement l'arabe tunisien et utilise l'arabe littéraire comme langue officielle avec le français, l'anglais vient en troisième rang, après on trouve l'italien, l'espagnol et l'allemand.

Le peuplement de la Tunisie, issu de la migration des populations libyques venues du Sud, probablement les ancêtres des Berbères, est attesté au moins 4 000 ans avant notre ère. Mais la première grande civilisation que connut le pays est celle que fondèrent les Phéniciens sur les côtes, un peuple sémite originaire de Syrie et du Liban. À partir de 264 avant J-C, Carthage dut affronter l'Empire romain, alors en pleine expansion, au cours des trois guerres puniques. Durant la dernière de ces guerres, Rome vainquit les Carthaginois et détruisit entièrement leur capitale (en 146 avant J-C).

²⁵³- AYACHI Mokhtar : Professeur des universités, spécialiste en Histoire de l'éducation en Tunisie et le directeur général du musée éducatif à Tunis.

²⁵⁴- ABDELWAHEB Hassan Hosni, né le 21 juin 1884 à Tunis et décédé le 9 novembre 1968, est un historien et homme d'État tunisien. Parmi ses œuvres figurent *Bissat al àkik* (Tapis de perles) publié en 1912, *Koulassat tarikh tounes* (Résumé de l'histoire de Tunisie) publié en 1918, *Chahirat tounoussiyat* (Tunisiennes célèbres) publié en 1934, *Kitab al omr* (Livre de la vie) publié en 1947, *Al Imame El Mezri* publié en 1955, *Warakat* (Feuilles) publié en 1965-1966 et *Moujmal tarikh al adab attounoussi* (Recueil de l'Histoire littéraire tunisienne); la *Dernière soirée à Grenade*, première nouvelle tunisienne rédigée en français.

²⁵⁵- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P14.

Durant toute l'occupation ottomane (1574-1881), la Tunisie put jouir d'une relative stabilité et voit figurer sur son drapeau une étoile et un croissant. La ressemblance du drapeau tunisien avec celui de la Turquie s'explique par le rattachement de la Tunisie à l'Empire ottoman en 1574.

Par ailleurs, l'Islam est une religion d'État en Tunisie²⁵⁶, et ses fidèles constituent la quasi-totalité de la population. Les musulmans tunisiens se rattachent à la branche sunnite de l'Islam. Il existe aussi des juifs, environ 3 000, et des chrétiens qui constituent, les uns et les autres, 1% environ de la population. Ils possèdent leurs propres locaux religieux dans lesquels ils peuvent pratiquer leurs religions sans aucune contrainte, que ce soit avant la révolution du 14 janvier de 2011 ou après.

7-2- Régimes politiques : Spécificités et finalités

7-2-1- Bourguiba :

Habib Ben Ali Bourguiba (1903- 2000) est conçu comme le leader de la lutte pour l'Indépendance et le fondateur incontesté de la Tunisie moderne.

Fils d'un officier de l'armée symbolique que l'occupant français avait accordée au bey de Tunis, Habib Bourguiba est né le 3 août 1903 à Monastir, et mort le 6 avril 2000 à l'âge de 97 ans. Il est issu d'une famille de condition modeste. Après avoir obtenu son certificat d'études primaires à l'école Sadikite il entame ses études secondaires au Collège Sadiki à Tunis où il décroche le Brevet d'arabe avant de s'inscrire au Lycée Carnot où il obtient, coup sur coup, la première partie, puis la seconde partie du Baccalauréat, en 1924. Il embarque ensuite pour Paris (Sorbonne) où il poursuit ses études supérieures à la Faculté de Droit et à l'Institut d'Etudes Politiques. En 1927, il y obtient respectivement sa Licence en Droit et le Diplôme supérieur d'Etudes Politiques. Il rencontra, durant son séjour en France, une femme française, Mathilde, qu'il épousa en 1927. Elle lui donna son fils Habib Junior qui devint l'un de ses conseillers les plus écoutés.

Le militantisme débutant et la formation du Néo-Destour (1927-1934) : de retour à Tunis, dès l'obtention de ses diplômes en 1927, il exerce sa profession d'avocat, parallèlement à d'autres activités. Ainsi, il participe à la rédaction de nombreux articles dans les journaux nationalistes qui paraissaient à l'époque, tels "La Voix du Tunisien" et "l'Etendard Tunisien". Le 1^{er} novembre 1932, il crée, de concert avec un groupe de

²⁵⁶- La nouvelle constitution de 2014 a conservé cette appartenance dans son premier article.

compagnons, le journal "L'Action Tunisienne" qu'il dirige en personne. A la suite du Congrès du Parti du Destour, tenu le 12 mai 1933, il devient membre de la Commission Exécutive du Parti. Cependant, le 09 septembre 1933, il en démissionne après de vives réprimandes pour avoir fait partie d'une délégation de dignitaires de Monastir.

Il s'emploie, par la suite, à expliquer les raisons de sa démission de la Commission exécutive, jusqu'à ce qu'il fût décidé de réunir un congrès extraordinaire du parti, le 2 mars 1934 à Ksar Hellal. Ce congrès se termine par la dissolution de la Commission exécutive et la constitution d'un Bureau politique. La répression coloniale (1934-1940) Au milieu des années 30 et après la nomination de Marcel Peyrouton comme Résident général de France en Tunisie, la répression coloniale se fait plus violente dans le pays. Les nouveaux responsables du Néo-destour reprirent alors leur combat, le Bureau politique s'employant activement à concrétiser les revendications patriotiques, dès lors que le Gouvernement français avait failli à ses engagements.

L'atmosphère devint des plus tendues, vers la fin de 1937, au lendemain du Congrès de la Rue du Tribunal, qui proclama sa défiance vis-à-vis du Gouvernement français en raison de ses orientations incompatibles avec les promesses faites. Alors, le mouvement national eut à faire face à des événements sanglants qui connurent leur paroxysme le 9 avril 1938 et à la suite desquels Habib Bourguiba et ses compagnons furent arrêtés et détenus à la prison civile, ainsi qu'à la prison de Téboursouk puis dans des prisons en France.

Le régime de Vichy le livra à Rome en 1940 à la demande de Mussolini qui espérait l'utiliser pour affaiblir la Résistance en Afrique du Nord. Cependant, Bourguiba ne voulut pas cautionner des régimes fascistes et lança le 8 août 1942 un appel en faveur du soutien aux troupes alliées face aux forces de l'Axe. En 1945, cependant, la position française resta inchangée et Bourguiba partit s'installer au Caire, où se trouve le siège de la Ligue des Etats Arabes, en vue de rallier des soutiens à la cause nationaliste tunisienne. En décembre 1946, il partit à New York afin de faire connaître la cause de la Tunisie aux Nations Unies. Dans les années qui suivirent, Bourguiba visita de nombreux pays.

Conscient de l'importance du combat pour la liberté, à partir de l'intérieur même du pays, il rentre en Tunisie en septembre 1949, avant de s'embarquer de nouveau pour la France en vue de gagner des sympathisants au sein de la gauche française et de faire

connaître davantage le mouvement nationaliste tunisien. Habib Bourguiba rejeta le combat ouvertement, ce qui constitua l'une des premières étincelles de la révolution armée qui éclata le 18 janvier 1952, date à laquelle se tint, dans la clandestinité, le Congrès extraordinaire du Parti dont le Résident Général Jean de Hautecloque avait interdit l'organisation et qui allait réclamer l'indépendance. Bourguiba fut alors éloigné à Tabarka, puis à La Galite où il passa deux années en exil, mais conserva le contact avec les patriotes qu'il appelait à la résistance et à la persévérance dans le combat.

Vers l'Indépendance (1954-1956) : après le rejet des réformes de Pierre Voisard, le 4 mars 1954, il fut transféré à l'île de Groix et dans des lieux-proches de Paris d'où il continua à suivre l'évolution de la cause tunisienne. Arrivé au pouvoir en France, le 18 juin 1954, Pierre Mendès-France effectua une visite en Tunisie. Un différend majeur éclata alors, entre le Leader Habib Bourguiba et le Secrétaire général du Néo-Destour, le Leader Salah Ben Youssef, pour qui les accords de l'autonomie interne constituaient un pas en arrière. Le différent s'aggrava au point de provoquer une scission dans les rangs des militants et de fissurer l'unité nationale, mais il allait être tranché au profit de Bourguiba, lors du congrès que le Néo-Destour tint à Sfax le 15 novembre 1955. Quelques mois plus tard, le cours de l'Histoire allait aider les Tunisiens à réclamer l'indépendance totale. Le Gouvernement tunisien engagea, en effet, des pourparlers qui s'achevèrent par la signature du Protocole du 20 mars 1956.

Bourguiba fut élu pour la troisième fois en novembre 1969. En décembre, l'Assemblée nationale approuva une modification constitutionnelle prévoyant qu'un premier ministre, nommé par le président, assumera la présidence en cas de décès ou d'invalidité de celui-ci. En mars 1975, Bourguiba fut nommé «président à vie». Bien que le président Bourguiba ait prôné une certaine arabisation, il faisait la différence entre l'arabe classique et l'arabe tunisien. Déjà en 1968, il affirmait: «*Non, vraiment, l'arabe classique n'est pas la langue du peuple*»²⁵⁷. En 1971, son ministre de l'Éducation nationale, pourtant un militant de l'arabisation, rappelait aux étudiants: «*La tunisification des programmes doit être liée intimement à la réalité nationale. Il faut penser tunisien et éviter l'imitation aveugle d'autrui*»²⁵⁸.

²⁵⁷ - SIINO François, *Une histoire de rechange, le nouveau temps bourguibien*, Michel Camau et Vincent Geisser, Habib Bourguiba, *La trace et l'héritage*. Paris, Karthala, 2004. p 151.

²⁵⁸ - SIINO François, *Une histoire de rechange, le nouveau temps bourguibien*, Michel Camau et Vincent Geisser, Habib Bourguiba, *La trace et l'héritage*. Paris, Karthala, 2004. p 166.

Bourguiba se résolut à changer d'orientation économique à partir d'octobre 1969. Défenseur passionné d'une modernité arabe, il s'est également distingué de ses homologues en politique étrangère. Vingt ans avant le président égyptien Anouar el-Sadate, il préconise la normalisation des rapports avec Israël en proposant la création d'une fédération entre les Etats arabes et l'Etat hébreu, une suggestion qui lui attirera les foudres des nationalistes de la région. Sous la pression de ses partenaires, Habib Bourguiba condamne à son tour les accords de paix de camp David en 1978, ce qui, en contrepartie, vaudra à la Tunisie d'accueillir le siège de la Ligue arabe, puis celui de l'Organisation de Libération de la Palestine (OLP).

La décennie de 1980 vit le régime tunisien confronté à de nombreuses difficultés. Les relations avec la Libye furent rompues en 1985 après que ce pays eut expulsé quelque 30 000 travailleurs tunisiens. La même année, le siège de l'OLP, situé près de Tunis, fut détruit par un raid aérien israélien. En 1986, la Tunisie adopta un plan d'austérité sur recommandation du Fonds monétaire international (FMI).

7-2-2- Zine El-Abidine Ben Ali, un général qui a mal commencé et mal fini :

Le 7 novembre 1987, Habib Bourguiba, le « combattant suprême » et « président à vie » fut déposé par son premier ministre Zine El-Abidine Ben Ali, sous prétexte que son grand âge (84 ans) le rendait incapable de gouverner plus longtemps le pays. Il avait été déclaré « médicalement empêché » de remplir sa fonction. Ben Ali somme les représentants de la faculté d'établir un avis médical d'incapacité du président. « *Je n'ai pas vu Bourguiba depuis deux ans* », proteste un des médecins. « *Cela ne fait rien! Signe!* », tranche le général Ben Ali.²⁵⁹

Le général Ben Ali devint, en tant que successeur constitutionnel, président et chef suprême des forces armées. Dans une déclaration faite à la radio nationale, il annonçait ainsi sa prise du pouvoir: « *L'époque que nous vivons ne peut plus souffrir ni présidence à vie ni succession automatique à la tête de l'État desquels le peuple se trouve exclu. Notre peuple est digne d'une vie politique évoluée et institutionnalisée, fondée réellement sur le multipartisme et la pluralité des organisations de masse* »²⁶⁰.

Ce « Coup d'État Constitutionnel » fut relativement bien accueilli par les autres pays et, encore mieux, par la population. Débute alors le « printemps tunisien » sous le

²⁵⁹ - http://fr.wikipedia.org/wiki/Coup_d'%C3%89tat_du_7_novembre_1987 Consulté le 12/06/2012.

²⁶⁰ - De la Déclaration du 7 novembre 1987 <http://espace.tunisie.over-blog.com/article-4000612.html> Consulté le 14/07/2011.

thème du «changement». Le général Zine Ben Ali apparut à la fois comme un homme d'ordre et de compromis, capable de faire face aux tentatives de déstabilisation d'une partie des milieux islamistes. Il choisit d'appliquer une politique modérée en arabisant l'enseignement ainsi que l'essor d'un Islam d'État. En même temps, le nouveau président autorisa le multipartisme en appliquant la démocratisation aux Islamistes qui furent invités à participer aux élections législatives de 1989 et aux élections municipales de 1990.

Cependant, la parenthèse démocratique fut brève. L'opposition, la Ligue tunisienne des droits de l'homme, ainsi que les intellectuels furent vite mis au pas et la presse, totalement assujettie au pouvoir. Le 24 octobre 1999, le président Ben Ali fut réélu pour un troisième mandat de cinq ans, avec 99 % des voix. En avril 2000, les cérémonies relativement simples organisées par le pouvoir pour les obsèques de l'ancien président Habib Bourguiba créèrent une vive réaction dans l'opinion publique tunisienne et internationale.

La quasi-dictature :

En octobre 2004, Zine el Abidine Ben Ali fut réélu sans surprises, avec près de 94 % des suffrages, à la tête de l'État tunisien, alors que son parti allait rafler 80 % des sièges au Parlement. Entre 2004 et 2006, la vie politique fut caractérisée par une poursuite de la répression politique. À la fin de 2006, diverses organisations proches du pouvoir demandèrent au président Ben Ali de présenter à nouveau sa candidature à l'élection présidentielle de 2009, ce qu'il fit le 30 juillet 2008.

Diverses organisations de défense des droits de l'homme et des libertés ont accusé régulièrement le régime du président Ben Ali d'être une quasi-dictature. Le président était reconnu comme l'un des « *10 pires ennemis de la presse* »²⁶¹ par le Comité pour la protection des journalistes. L'organisme Reporters sans frontières le désignait généralement comme un « prédateur de la liberté de la presse ». La loi antiterroriste adoptée en 2003 était devenue l'occasion de procès injustes, tandis que des prisonniers politiques étaient fréquemment torturés et soumis à des conditions de détention et à de mauvais traitements. Ben Ali a assis son pouvoir sur la peur avec une certaine complaisance de la part de la communauté internationale qui n'avait rien contre son régime répressif, dans la mesure où celui-ci servait de rempart contre l'islamisme.

²⁶¹ - <http://owni.fr/2010/10/11/les-pires-ennemis-de-la-presse-les-serial-editorialistes/> consulté le 15/05/2013.

Ainsi, depuis fort longtemps, la Tunisie vit sous un régime autoritaire et un pluralisme de façade. La situation politique et sociale annonçait une fin de règne pour le président Ben Ali, à la santé chancelante, qui ne contrôlait plus entièrement le pays, lequel croulait depuis des décennies sous la corruption généralisée et le népotisme, alors que sa femme, Leïla, visait la succession de son mari. Toutefois, la Première Dame de la Tunisie, «Madame Tunisie», restait la cible des railleries et des moqueries du petit peuple, qui l'appelait « la coiffeuse » (son premier métier), tout en continuant à se délecter de blagues à son sujet.

En 2007, la famille Ben Ali faisait fermer le prestigieux lycée francophone Louis-Pasteur. Or, en septembre 2004, une élève apparentée au clan Ben Ali avait été refusée en raison d'un dossier scolaire jugé insuffisant. La colère aurait emporté le couple présidentiel qui fit annoncer la fermeture du lycée. Devant le tollé de prestations, le président Ben Ali fit marche arrière, mais de forts intérêts immobiliers - le lycée étant situé sur un terrain de 10 000 m² dans le meilleur secteur des affaires de Tunis - eurent vite fait de convaincre «Madame Tunisie» de procéder, et ce, d'autant plus qu'elle désirait, avec la collaboration de Mme Souha Arafat, veuve de Yasser Arafat, ouvrir un établissement similaire dans la banlieue nord de Tunis: l'École internationale de Carthage. Il fallait donc supprimer toute concurrence à cette nouvelle école et récupérer les élèves et le corps enseignant. Le 25 octobre 2008, le président Ben Ali fut réélu pour un cinquième mandat avec 89,6 % des voix, ce qui entraîna un fort mécontentement dans la population, particulièrement chez les jeunes. Ce fut le dernier mandat de Ben Ali qui atteignait 74 ans en 2010, alors que la Constitution limitait à 75 ans l'âge maximal d'un candidat à la présidence.

7-2-3- La fin du régime et l'aube de la deuxième république

En décembre 2010, tout s'est précipité contre le président Ben Ali. De forts mouvements populaires de protestation se sont élevés contre son régime corrompu. Le 14 janvier, Ben Ali s'enfuyait avec sa famille en Arabie Saoudite. Mais les Tunisiens craignent maintenant la survie du régime, même après le départ de Ben Ali. Celui-ci a si bien écrasé toute dissidence qu'il n'existe pas dans ce pays de mouvement organisé prêt à proposer une voie cohérente pour la suite des événements.

La Tunisie a vécu ses premières élections libres depuis l'Indépendance. Malgré une mosaïque de partis politiques installée, après le 14 janvier 2011, sur le paysage

politique tunisien, les élections du 23 octobre 2011 ont vu l'émergence du mouvement Ennahdha, qui détenait environ 40 % des voix. Ce mouvement se définit comme un « parti islamiste modéré ».

La période post-révolution a connu la succession de multiples gouvernements à cause de vrais tremblements sociaux, économiques et politiques qui ont basculé le pays dans des situations délicates. On attend d'organiser des élections présidentielles et parlementaires à la fin de l'année 2014.

7-3- Les spécificités socioculturelles et anthropologiques.

7-3-1- La société tunisienne : contexte historique et social

Au cours du dernier siècle, la Tunisie a subi plusieurs transformations aux niveaux politique, économique, social et culturel. Ces changements majeurs ont façonné la société tunisienne d'aujourd'hui et ont renforcé sa spécificité culturelle bien établie. *« Historiquement, toujours coincée entre un désir d'appartenance tant au monde méditerranéen qu'au monde arabe, la Tunisie est aujourd'hui plus que jamais le résultat de la cohabitation de nouveaux modes de vie européens - allant de pair avec une nouvelle vie européenne - et d'un attachement profond à ses racines arabes »*²⁶².

La population tunisienne se démarque aussi par une classe moyenne qui gravite autour de 70 à 80% de la population totale selon différentes sources. Les gens les plus défavorisés sont principalement situés dans les zones rurales, les agglomérations périurbaines ou encore dans les secteurs abandonnés des médinas.

²⁶²- LARIVIERE Marie-Andrée, *Passé et présent : société urbaine en Tunisie : Un portrait social, culturel et économique*. Edition Chaire Unesco- Paysage et environnement, Université de Montréal. 2005. P84.

Tableau 2 : Principaux indicateurs sociaux pour la Tunisie 1936-2002²⁶³

	1956	1966	1975	1984	1994	2002 ²⁶⁴
Population totale	3782200	4583200	5511700	7033800	8815400	9779800
Population urbaine	36%	–	–	–	–	63%
Taux de croissance annuel	3.5%	3.1%	2.7%	2.6%	1.7%	1.1%
Espérance de vie (ans)	47.0	51.1	58.6	67.1	71.0	73.0
Taux de fertilité (naissances par femme)	7.20	7.1	5.8	4.7	2.9	2.0
Taux de mortalité infantile	20.0%	12.0%	7.7%	5.1%	3.2%	2.58% (2001)
Taux d'analphabétisme hommes	–	–	50.6%	–	28.4% (1990)	17.7% (2001)
Taux d'analphabétisme femmes	–	–	77.1%	–	53.5% (1990)	38.1% (2001)
Population sous le seuil de la pauvreté	–	–	–	–	7.4% (1990)	4.1% (2001)
Taux des femmes à la population active	–	–	26.3%	–	–	31.9% (2001)
Population active	–	–	1 800 000	–	–	3 900 000 (2001)

Soulevons deux indicateurs que nous voyons significatifs pour notre recherche, d'une part, celui de la fertilité et de la fécondité qui est passé de 7.2% en 1956 à 2.1% en 2002 et en 2013²⁶⁵ et d'autre part, celui de la mortalité infantile qui est passé de 20 % en 1956 à 2.58 % en 2002 et à 1.6 % en 2013²⁶⁶. Les progrès scientifiques, sociaux et économiques ont laissé leurs impacts.

Sur le plan sociologique, la société tunisienne s'inspire simultanément d'une culture arabo-musulmane qui veut conserver ses propres valeurs et d'un croisement d'autres cultures notamment l'occidentale qui cherche l'innovation et la liberté. Les valeurs ne cessent de changer et de se transformer. En effet, « *les valeurs peuvent contribuer au progrès social comme elles peuvent l'entraver. Il faut noter, à cet égard, que les normes évaluatives des actions humaines portent un cachet historique puisqu'elles sont conditionnées par la voie sociale. En même temps, les conceptions de la conscience morale sont des modulations de valeurs sociales et représentent, en cette*

²⁶³ - LARIVIERE Marie-Andrée, *Passé et présent : société urbaine en Tunisie : Un portrait social, culturel et économique*. Edition Chaire Unesco- Paysage et environnement, Université de Montréal. 2005. P 102.

²⁶⁴ - On n'a pas trouvé des statistiques récentes, les données désignées dans certaines publications manquent d'exactitude et de conformité.

²⁶⁵ - <http://www.statistiques-mondiales.com/tunisie.htm> Consulté le 16/03/2014.

²⁶⁶ - Idem.

qualité, les critères d'évaluation des comportements humains et la critique de l'évaluation de la réalité »²⁶⁷ citait Talaat Abdelhamid²⁶⁸.

7-3-2- La société tunisienne est une société caractérisée par la différence : Tradition urbaine en Tunisie.

On s'aperçoit, dès les premiers abords, que la Tunisie est un pays de dualités, entre le climat méditerranéen des villes côtières et fertiles et l'aridité du sud désertique du pays. De plus, il y a une nette opposition entre la culture urbaine tunisienne et le mode de vie rural qui, depuis l'Indépendance, rassemble de moins en moins d'habitants, ceux-ci étant attirés par les conditions de vie modernes de la ville.

Il est très intéressant de constater que, contrairement à plusieurs pays, la Tunisie a une grande culture urbaine comparable à celle de Rome, d'Athènes ou d'Istanbul. Depuis la ville de Carthage, « l'une des plus prestigieuses capitales du monde antique »²⁶⁹, plusieurs villes tunisiennes ont connu de longues périodes d'effervescence culturelles et intellectuelles. Citons, en plus de Carthage, Kairouan qui a connu son apogée aux IX^e et X^e, Mahdia par la suite et finalement Tunis qui conserve le titre de capitale depuis le XIII^{ème} siècle. Ces villes ont été des métropoles du savoir et de l'artisanat et les visiteurs venaient de tout le pourtour méditerranéen pour admirer leurs splendeurs. « Cette société est profondément façonnée par l'héritage du passé lointain et en même temps, elle est le résultat des changements sociaux mis en place depuis l'Indépendance »²⁷⁰.

Nous sommes intéressés dans le présent travail par les facteurs politico-sociaux car « Tout changement repéré dans l'enseignement est dû à un changement social et/ou le résultat d'un conflit entre les différentes cultures qui le forment »²⁷¹.

7-3-3- Peut-on parler d'une seule identité tunisienne?

La société tunisienne a prouvé, au fil des années, voire des siècles qu'elle peut facilement accepter les autres cultures et s'y intégrer. Les tunisiens se sont aisément approprié la culture musulmane, celle des turques et enfin celle des occidentaux et, au

²⁶⁷- ALECSO « L'éducation dans le monde arabe : L'apprentissage de l'authenticité et de la modernité », Tunis 2006. P37.

²⁶⁸- Professeur à la faculté d'éducation, Université de Aïn Chams, Le Caire

²⁶⁹- BEAUDIN Pauline. *Tunisie, Terre de rencontre*, Service des relations publiques et des communications Musée de la Civilisation, Sainte-Foy, 1990, page 6.

²⁷⁰- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P15

²⁷¹- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P25

plus lointain, celle des phéniciens et des byzantins. « *Cela a aidé ce peuple à sculpter une identité solide et en même temps flexible aux autres identités arrivantes* »²⁷².

La population tunisienne est, à l'image de sa médina, très homogène en termes d'origine. Près de 98% de la population est d'origine arabe, avec des ancêtres plus ou moins éloignés berbères. Leurs racines berbères seraient cependant moins marquées que chez les Arabes du Maroc ou de l'Algérie. Les citadins tunisiens sont en très grande majorité alphabétisés, contrairement à leurs semblables vivants dans les zones rurales. L'éducation obligatoire instaurée depuis l'Indépendance a eu un impact majeur sur l'alphabétisme. Les femmes les plus âgées sont les plus susceptibles de ne savoir ni lire ni écrire.

Dans le journal « *Al Hadira* », Mohamed Snoussi et Salem Bouhajeb, deux grands rectificateurs dans l'Etat de Khéreddine, disaient que « *l'Islam n'est jamais une religion de contradiction avec la réalité et l'évolution des sociétés* »²⁷³. Au contraire, les origines de la dégradation du monde musulman sont, à sa fermeture contre les nouvelles exégèses, conformes aux évolutions de la vie des gens. Ils affirmaient que la modernisation doit prendre en considération ces évolutions sans ignorer la culture et leur identité.

Pour Erikson (1968), « *l'identité n'existe que par le sentiment d'identité* »²⁷⁴. Le changement est la règle de tout développement et le sentiment de différence. Celui qui estime avoir une identité personnelle ne peut se penser comme totalement identique à autrui, sinon, il y a perte d'identité au profit de l'investissement d'une autre identité. L'identité négative c'est ce qu'on rejette et évite. Elle accompagne l'identité positive. On trouve le sentiment d'identité à la fois chez les individus, les groupes ou les cultures.

L'identité est toujours un ensemble de significations, apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensembles construits par un autre acteur. Chaque société, chaque groupe, chaque individu possède un répertoire d'identité qui permet la connaissance des autres²⁷⁵.

²⁷²- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P7.

²⁷³- AYACHI Moktar Sous la direction de Mahjoubi. Ali, *Ecoles et société en Tunisie 1930-1958*. Université de Tunis 1, 1997. PP 55/56.

²⁷⁴- ROBERT, André, BOUILLAGUET, Annick, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°321, édition 9è mille, 2007. P26.

²⁷⁵- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P42.

On distingue entre de multiples identités : l'identité sociale, l'identité de façade, l'identité différenciée, l'identité négative et l'identité psychologique. Par définition, « *l'identité sociale est une identité affirmée* »²⁷⁶. Elle est la somme de toutes ces relations d'inclusion ou d'exclusion par rapport à tous les groupes constitutifs d'une société. On peut considérer la vie comme une quête permanente d'identité sociale.

L'identité de façade est destinée à être définie d'une certaine manière plus au moins éloignée de l'identité réelle, elle peut n'être qu'une partie de l'identité réelle. Elle est une identité sociale²⁷⁷. A ce titre, on peut avoir plusieurs identités de façade, une pour chacun des différents groupes d'appartenance.

L'identité différenciée est le résultat d'une comparaison entre les identités proches qui peuvent être aussi bien culturelles, sociales, groupales ou individuelles.

L'identité négative : c'est l'ensemble de traits que l'individu apprend à éviter. C'est une image dévalorisée et repoussante de l'identité, elle est un contre modèle d'orientation des conduites.

L'identité psychologique, telle que nous la connaissons maintenant, est un ensemble de référents matériels, subjectifs et sociaux ; c'est aussi un ensemble de processus d'intégration et de synthèse affectivo-cognitive. Les crises d'identité apparaissent comme des phases de maturation ou encore comme des réactions d'identité immatures. Une identité mature est une identité où tous les sentiments constitutifs du sentiment d'identité ont pu se développer.

« *Il est vrai que la planète devient un grand village* »²⁷⁸, confirmait Mac Luhan²⁷⁹. Mais, comme dans un village, cela ne veut pas dire que tous les sous-groupes ont la même identité. Cela veut dire que, comme dans un village, une culture commune de références tend à s'établir.

Toute identité cherche normalement à s'affirmer et à se réaliser. Une identité mature contient une capacité de progression qui nécessite une certaine souplesse intégrative de la part des noyaux identitaires, au contraire des identités pathologiques,

²⁷⁶- ROBERT, André, BOUILLAGUET, Annick, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°321, édition 9^e mille, 2007. P26.

²⁷⁷- AMOUDRU Nathalie, *Apprentissage et identité sociale, un parcours diversifié*, Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, 2000. P27.

²⁷⁸- ROBERT, André, BOUILLAGUET, Annick, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, Que sais-je ? n°321, édition 9^e mille, 2007. P26.

²⁷⁹- HERBERT MARSHALL, Mc LUHAN (21 juillet 1911 – 31 décembre 1980) C'est un intellectuel canadien Professeur de littérature anglaise et théoricien de la communication, il est un des fondateurs des études contemporaines sur les médias.

rigides, ou investies massivement dans un seul élément de leur champ de vie. Permettre aux individus, comme aux groupes ou aux cultures, d'atteindre la maturité de leur identité, c'est les aider à créer les conditions qui permettront aux sentiments constitutifs du sentiment d'identité de se développer.

L'analyste aide alors l'acteur social à formuler clairement les composantes de son identité idéale. Dans bien des groupes en crise d'identité cette phase est délicate, car elle fait apparaître la faiblesse du noyau identitaire culturel commun et les divergences sur les éléments définissant l'identité idéale; la dernière phase de la démarche thérapeutique consiste en l'élaboration d'un programme d'activités permettant le développement de l'identité dans le sens choisi. L'identité tunisienne ne se limite jamais dans un espace temporel et géographique donné, mais plutôt elle s'est forgée par le biais des cycles historiques et des civilisations qui ont habité cette terre depuis longtemps. Pour le comprendre, il faut sortir du temps étroit pour aller vers le temps vaste et, d'un petit espace, tendre vers un autre plus grand et plus étendu.

Dès le deuxième millénaire, la Tunisie s'inspirait de trois civilisations différentes : la civilisation occidentale, la civilisation chrétienne et surtout la civilisation musulmane dont elle est l'héritière et, si l'union de la société tunisienne a commencé dès sa guerre contre l'Algérie en 1807 et même avant, cela nous aide à déduire que le problème de l'identité tunisienne est principalement idéologique, il n'est jamais le produit d'un effort cognitif autocritique. La carte sociale et politique qui est en train de se forger après la révolution le montre clairement. On a découvert, d'une façon brutale et étonnante, la présence de différentes idéologies radicalement contradictoires ; d'une part, les islamistes radicaux tels que les Salafistes, les islamistes modérés présentés dans le parti Ennahdha qui a régné à la faveur des élections du 23 octobre 2011, d'autre part des partis de la gauche modérée et radicale. On trouve aussi un courant plus au moins modéré qui veut rester fidèle aux racines arabo-musulmanes du pays mais aussi ouvert sur les autres cultures et les expériences voisines ou éloignées.

Par conséquent, dans ce pays, la seule identité admise, c'est l'identité tunisienne fondée sur l'islamité et l'arabité. Évidemment, la plupart des Berbères connaissent aujourd'hui l'arabe comme langue seconde, ce qui autorise le gouvernement à nier l'existence effective du peuple berbère. De toute évidence, aucun lieu public ne porte le nom d'un quelconque Berbère qui aurait été célèbre.

Le phénomène de discrimination raciale n'a jamais existé en Tunisie. Le pays a connu le brassage de divers peuples et de diverses civilisations. Les valeurs de tolérance et de respect de l'autre sont profondément ancrées dans la civilisation arabo-musulmane à laquelle appartient la Tunisie et qu'elle enrichit par des contributions éclairées et à l'avant-garde de la civilisation humaine.

Il peut paraître curieux que la Tunisie, résultat d'un brassage de divers peuples et de diverses civilisations devienne par la suite exclusivement «arabo-musulmane ».

7-4- L'économie tunisienne : Portrait général et spécificités.

Depuis l'Indépendance du pays en 1956, suite à un protectorat français bénéfique au plan économique, mais contraignant au point de vue social et culturel, la Tunisie a mis en place des priorités claires : ouverture vers le monde occidental, amélioration des conditions sociales visant l'essor économique du pays.

En termes de performance économique, la Tunisie a fait des progrès très importants au cours du dernier siècle. Le pays est parvenu à une certaine diversification, cependant, l'économie reste dominée par quelques grands secteurs. Sous le protectorat, l'agriculture était de loin la source de revenus la plus importante, particulièrement l'huile d'olive et de palme, la vigne et les cultures céréalières. L'exploitation des mines de phosphate était aussi très importante. En 1999, la Tunisie était le 5^e pays producteur mondial de phosphate. Dans les années 1960, on fit la découverte de petits gisements de pétrole qui ont été une source de revenus importante pour le pays et qui dominent toujours aujourd'hui les exportations. Les ressources sont cependant limitées et on étire les provisions afin de subvenir le plus longtemps possible à la demande intérieure. Ce n'est d'ailleurs aussi que récemment que le pays est devenu auto-suffisant, notamment dans le domaine agro-alimentaire, stabilisant l'équilibre entre production et besoins au niveau de la viande, des céréales et des produits laitiers. Les produits phares de l'industrie agro-alimentaire tunisienne sont l'huile d'olive, les dattes, les agrumes, les vins et les produits de la pêche.

Aujourd'hui, les industries manufacturières et le tourisme sont les deux secteurs économiques qui connaissent la croissance la plus importante. On assiste aussi à une diversification dans le domaine industriel ; les secteurs de l'automobile, de l'électrotechnique, de la chimie et des matériaux de construction sont apparus au cours

des dernières décennies. Plusieurs difficultés ont ralenti l'expansion industrielle, notamment le manque de matières premières et de ressources énergétiques.

La Tunisie a signé en 1995 un accord d'association avec l'Union Européenne dont le but est de renforcer les relations économiques entre le pays et l'Europe. Cet accord désigne une zone de libre - échange et cherche aussi à améliorer la communication sur le plan socioculturel en favorisant les échanges commerciaux. La signature de cet accord démontre bien l'importance de l'Europe dans l'économie tunisienne. Les exportations, principalement vers l'Union Européenne, « *constituent l'élément moteur de la croissance en Tunisie et bénéficient d'une grande priorité* »²⁸⁰. Le taux de croissance des exportations atteignaient 14.4% en 2004.

La Tunisie fait aussi partie de plusieurs associations de libre-échange avec les pays du Maghreb et du Moyen-Orient. Les investissements étrangers dans l'économie tunisienne font l'objet de plusieurs efforts du gouvernement et sont très peu contrôlés.

Le pays a une dette importante qui a atteint près de 50% de PIB en 2004. Le déficit budgétaire est cependant contrôlé à environ 3% du PIB annuellement.

L'économie tunisienne est surtout profondément marquée par la dichotomie entre les zones au nord et l'est, dont le climat est doux et où ont pris naissance plusieurs agglomérations urbaines, et le centre-sud du pays au climat plus aride et où les conditions de vie en zone rurale sont plus difficiles.

Les indicateurs économiques nous démontrent une croissance stable qui laisse présager un avenir intéressant pour les Tunisiens. Cependant, certains défis attendent toujours l'économie du pays.

L'économie tunisienne a connu des dégradations flagrantes après la révolution du 14 Janvier 2011. Une dégradation est due à la croissance sans précédent des grèves dans tous les domaines, aux ruptures successives d'activités dans les grandes mines du phosphate et aux demandes croissantes d'augmentations de salaires. Le pouvoir d'achat ne cesse de se dégrader lui-aussi.

²⁸⁰- <http://www.statistiques-mondiales.com/tunisie.htm> Consulté le 17/03/2014.

Tableau 3: Principaux indicateurs économiques en Tunisie :

	1982	1990	2002 ²⁸¹
Taux de croissance du PIB ²⁸²		8.0%	5.4%
Revenu moyen par habitant (US\$)		1430	2070
Taux de croissance par habitant		5.4%	4.2%
Exportations (% du PIB)		43.6%	44.2%
Importations (% du PIB)		50.6%	47.8%
Dette extérieure (US\$)	3 772 000 000	8 543 000 000 (1992)	12 100 000 000
Exportations (US\$)	3 002 000 000	5 973 000 000 (1992)	9 539 000 000
Importations (US\$)	3 859 000 000	6 978 000 000	10 431 000 000

7-4-1- Le tourisme :

L'industrie touristique a connu une ascension fulgurante depuis les années 1960. La Tunisie est la première destination du continent africain des touristes européens avec plus de 750 hôtels. L'offre se concentre principalement sur la côte est de la Tunisie où l'on retrouve des sections entières de côte où s'alignent de grands hôtels relativement économiques, du type station balnéaire. Ce secteur est aujourd'hui toujours en expansion. Il est entendu que ce tourisme est orienté vers la rentabilité des plages méditerranéennes et très peu d'intérêt est marqué envers la Tunisie dans sa spécificité. Au cours des décennies passées, la forte compétition entre les hôtels tunisiens a amené des coupures dans les coûts d'exploitation qui ont eu pour effet de diminuer la qualité des services. Le gouvernement a donc lancé un plan de modernisation des hôtels afin de remédier à cette situation et d'offrir un tourisme dit « de luxe » qui pourrait concurrencer l'offre marocaine. Le tourisme a connu une croissance de 14% depuis 1998²⁸³.

Le pays développe cependant une nouvelle approche en favorisant le tourisme dans le sud du pays, près, ou dans les zones désertiques. On voit même

²⁸¹- Le Taux de Croissance Industrielle a marqué une baisse significative en 2011 : -6.4% et a atteint en 2012, 3.6% selon <http://www.statistiques-mondiales.com/tunisie.htm> Consulté le 17/03/2014.

²⁸²- LARIVIERE Marie-Andrée, *Passé et présent : société urbaine en Tunisie : Un portrait social, culturel et économique*. Edition Chaire Unesco- Paysage et environnement, Université de Montréal. 2005.

²⁸³- Géotourisme - Le site de la géographie touristique en France et dans le monde - http://geotourweb.com/nouvelle_page_90.htm Consulté le 15/06/2012.

apparaître de nouveaux festivals d'été qui ont pour but la diffusion de la culture spécifique au mode de vie nomade, aux paysages et aux habitats désertiques.

Cette recrudescence du tourisme qu'on nomme « mythe du désert » n'est cependant pas sans fragiliser les modes de vie des habitants de ces nouvelles villes touristiques. Le cas de Tozeur est particulièrement alarmant. Tozeur était avant tout une zone agricole où la majorité des habitants vivaient de l'exploitation des palmeraies.

Or, ce fragile équilibre économique et social va être fortement remis en question au début des années 1990, période durant laquelle le gouvernement donne la priorité au tourisme international. Il finance la construction d'un aéroport international à Tozeur pour désengorger la côte surpeuplée de la Méditerranée. Une douzaine d'hôtels de grand standing apparaissent pour attirer des touristes du monde entier vers des séjours clés en main. « *Tout est garanti par le tour-opérateur, de la fête berbère le soir, avec musiciens « folklorisés », jusqu'à la méharée de quelques heures sur des dromadaires* »²⁸⁴.

Ceci a eu plusieurs impacts négatifs. L'agriculture locale a été remplacée par un système d'approvisionnement qui était plus rentable que la culture sur place. Le tourisme devient pratiquement la seule source de revenu de la ville, équilibre précaire tributaire du climat international. La Tunisie n'échappe malheureusement pas au contexte politique du monde arabe. De plus, « *dans le domaine culturel, la référence devient le modèle occidental. L'attraction du tourisme de masse génère des besoins que la production locale ne peut satisfaire. Les jeunes sont prêts à vendre leur âme pour obtenir une pièce, un objet ou même une adresse ... premiers éléments de l'illusion migratoire qu'ils entretiennent comme seule issue à leur frustration* »²⁸⁵.

Il a donc fallu mettre au cœur des préoccupations un meilleur arrimage entre volonté économique de développement du tourisme et conservation de l'équilibre des acquis socioculturels et économiques des régions visées.

A noter que le tourisme a connu, lui aussi, des hauts et des bas dès le début de l'année 2011. Malgré l'état de déstabilisation qu'elle connaît, les touristes continuent à choisir ce pays comme direction anti-stress et détente.

²⁸⁴- Le monde diplomatique « *Tozeur, ravagée par le tourisme* » <http://www.monde-diplomatique.fr/2004/07/LEENA/11308> Consulté le 15/09/2009.

²⁸⁵- Le monde diplomatique « *Tozeur, ravagée par le tourisme* » <http://www.monde-diplomatique.fr/2004/07/LEENA/11308> Consulté le 15/09/2009.

7-4-2- Le financement de l'économie tunisienne.

Pour ses besoins de financement arrêtés dans les différents plans et tout en veillant à la préservation des équilibres financiers internes et externes globalement acceptables, la Tunisie compte en premier lieu sur ses propres moyens, à savoir l'épargne nationale qui couvre actuellement 69% de nos besoins de financement, l'objectif étant d'atteindre 71% au cours de la prochaine quinquennale et 76% la quinquennale suivante.

Les besoins extérieurs de financement de l'économie sont couverts actuellement comme suit : dons et crédits publics (37%) ; crédits auprès du marché financier international (34%) et investissements directs étrangers (29%), en 2012, les dettes nationales ont atteint 46.1% du BIP.

L'urbanisation trop rapide a donc eu un impact important sur le taux de chômage et l'incapacité de la ville à répondre aux besoins de la population, tant en ressources qu'en équité des programmes sociaux. Ce n'est seulement que depuis deux décennies que les nouvelles politiques sociales du gouvernement s'attardent d'une façon ou d'une autre aux groupes marginalisés de la population, principalement dans les zones rurales.

Aujourd'hui encore, l'ouverture économique du pays est tournée essentiellement vers l'Union Européenne, premier partenaire économique du pays. La période post-révolution connaît une déstabilisation économique marquante causée, d'une part par un nombre très élevé de grèves qui a atteint selon certaines statistiques les trente mille en moins de trois ans, comme exemple le mois de septembre 2013 est marqué par 383 grèves dont 182 seulement sont légales²⁸⁶, et d'autre part, par une étrange nouvelle culture de mépris de travail.

7-5- Quelle histoire de l'éducation en Tunisie ?

7-5-1- Une histoire très profonde et respectueuse de l'enseignement en Tunisie

Si on jette un coup d'œil sur l'histoire de la Tunisie, on peut dire que l'Etat tunisien s'est établi dans la deuxième moitié du XI^e siècle et que l'union de la société tunisienne a commencé dès sa guerre contre l'Algérie en 1807 et même avant. Mais, si on s'intéresse à l'histoire de l'enseignement, on considère qu'elle est plus vaste que l'on croit, car son importance demeure dans le fait qu'elle nous annonce le présent, parce

²⁸⁶ - Selon le magazine numérique *Babnet* : <http://www.babnet.net/cadredetail-72489.asp> Consulté le 17/03/2014.

qu'en quelque sorte c'est cette relation civilisationnelle méditerranéenne sous toutes ses formes traditionnelles et ses évolutions modernes qui donnent naissance à l'état présent de la société, car «*L'enseignement projette l'état général de la société et surtout son état civilisationnel* »²⁸⁷.

L'Education est essentiellement liée à la civilisation. Ces dernières sont toutes les deux responsables de l'éducation des nouvelles générations. Le politique est toujours influé et influant de l'éducation et de la civilisation, en quelque sorte, on dit que «*l'école est une machine politique* »²⁸⁸. On peut signaler que, par exemple, Houcine Ibn Ali, le premier Bey Houcinit (1705-1740) a fait renaître l'enseignement zeitounit. Ali Bacha (1735-1756) s'est beaucoup intéressé au savoir ; son époque a donné naissance à beaucoup de grands savants comme Ibn Khaldoun, le premier sociologue du monde et Ali Bey Ibn Houcine (1759-1777) qui a permis aux enseignants d'avoir un salaire permanent. Il a également exigé de les respecter.

On peut repérer des changements que l'enseignement tunisien a vécus, changements influencés par des changements sociopolitiques. «*C'est une relation éristique entre l'enseignement et le politique, entre l'Etat et la société, entre l'intérieur et l'extérieur, entre la sécurité et le désordre* »²⁸⁹. En effet, les historiens ont conclu que l'enseignement a connu beaucoup de succès à l'époque des Hafside, mais il s'est dégradé dès le début des ottomans, parce que ce qui spécifie la vie sociale et intellectuelle en Tunisie à cette époque est la conservation et l'imitation. L'enseignement, dans ce temps-là, est traditionnel, mais l'imitation ne veut jamais dire stabilisation.

La religion musulmane qui a été instaurée depuis quatorze siècles dans ces territoires a influencé d'une façon profonde l'enseignement dans ses contenus et ses méthodes, c'est un enseignement religieux qui s'est effectué dans les mosquées et les zèouya (des petits locaux liés aux mosquées ou aux tombes des personnages religieux enterrés). On fait apprendre aux petits l'intégralité du Saint Coran. On enseigne dans d'autres cercles (un petit groupe d'élèves qui s'assoient autour du maître au sein de la

²⁸⁷- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue. Tunis. 2005. P26.

²⁸⁸- DEWEY Jean, cité par MEURET Denis, *Éducation, Démocratie, Espérance : Une introduction à l'édition 2011 de la traduction en français de deux ouvrages de John Dewey, Démocratie et Éducation et Expérience et Éducation chez Armand Colin*. Paris. Site <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/21/15/PDF/11020.pdf> Consulté le 15/05/2010.

(Université de Bourgogne (IREDU) et Institut universitaire de France)

²⁸⁹- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la Formation Continue. Tunis. 2005. P28.

mosquée avec d'autres cercles), les explications et l'exégèse du Coran. Bref, on est dans une atmosphère d'un enseignement extrêmement traditionnel qui donne à la mémoire et la mémorisation l'importance majeure.

A noter que cet enseignement, et ce, tout au long de plusieurs siècles, s'effectue et est organisé par les dirigeants des mosquées et les personnages religieux et que «l'Etat » est loin d'être partenaire dans la planification et l'exécution. Les « enseignants » sont majoritairement payés par les élèves, avec des œufs, des morceaux de pain et, dans les cas les plus avantageux, par une poule ou un lapin. Autrement dit, l'enseignement qui a régné dans ces territoires pendant des siècles s'est distingué par son identité religieuse, loin d'être réfléchi. C'est un domaine qui est extrêmement influencé et sensible au profil du Roi et des dirigeants politiques.

En outre, ce paysage va évidemment changer pendant les conflits et les guerres. En effet, les guerres brutales et l'occupation durable déstabilisent l'ensemble des personnes visées, il y aura des conflits culturels et civilisationnels qui toucheront la totalité de cette société.

Les français, quand ils ont choisi d'occuper les territoires tunisiens le 12/05/1881, ont évidemment, donné naissance à un nouveau paysage de la société et, par conséquent, notamment, le domaine de l'enseignement étatique. En effet, Henri-Irénée MARROU a écrit «*Au début, les écoles ouvrent leurs portes en faveur des familles les plus aisées. Les élèves qui les fréquentent représentent l'élite de la société; or, les enfants des familles pauvres restent longtemps sous l'ignorance et l'obscurité*»²⁹⁰. Cela ne veut pas dire que la culture colonisée va s'effacer totalement, au contraire.

L'enseignement en Tunisie est inséparable du social et du politique car il est toujours attaché à l'être tunisien à travers l'histoire, et, si on souffre d'une absence inexplicable de travaux approfondis, en ce qui concerne ce sujet, cela ne veut jamais dire que l'enseignement n'a pas influencé l'histoire de ce pays et vice-versa, en effet, «*L'histoire est une volonté pour connaître le passé de l'humanité et le remettre en vie*»²⁹¹.

²⁹⁰- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P2

²⁹¹- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P3.

Sur le plan sociologique, les valeurs, soit elles sont d'origine interne, autrement dit, produites par la société elle-même, soit externes, c'est-à-dire importées par les étrangers. Il faut noter à cet égard que les normes évaluatives des actions humaines portent un cachet historique puisqu'elles sont conditionnées par la voie sociale. En même temps, les conceptions de la conscience morale sont des modulations de valeurs sociales et représentent, en cette qualité, les critères d'évaluation des comportements humains et la critique de l'évaluation de la réalité.

7-5-2- L'enseignement public à la fin de la période coloniale et au début de l'Indépendance

La « tunisification » de l'administration de l'enseignement public est devenue possible en septembre 1955 avec l'entrée en vigueur de la Convention sur l'Autonomie Interne signée entre la France et la Tunisie le 03 juin 1955. Le département de l'Education (ancienne Direction de l'Instruction Publique créée en 1883) est devenu, de ce fait, le ministère tunisien des connaissances « wizaret el maâref » sous la supervision de Jallouli Farès puis de Lamine Chabbi (1955 – 1958).

Au lendemain de l'Indépendance, conscient de la situation précaire dans laquelle se trouvait le pays en matière d'éducation, le gouvernement s'est fixé comme premier objectif le développement de l'enseignement et la formation des cadres nationaux. Les moyens financiers accordés dénotent l'intérêt qu'il leur attache. 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'Education nationale²⁹² 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%.

Pour l'année 1967, la part de dépenses réservées à l'enseignement s'élève à 6.7% du produit intérieur brut (39.8 millions de dinars sur un total de 582.6 millions).

Dès son arrivée au pouvoir, le Président Bourguiba a mis l'accent sur la nécessité de réexaminer de fond en comble, sous tous les aspects, les problèmes de l'enseignement, tant du point de vue de l'organisation, que du point de vue des programmes, pour permettre un développement en harmonie avec les exigences du pays.

²⁹²- Ancienne appellation du Ministère de l'Education au lendemain de l'Indépendance en 1956.

Toutefois, la concrétisation des objectifs à attendre n'était pas facile en raison des structures, des programmes et de la situation de l'enseignement héritée du protectorat.

Dès les premiers mois de l'Indépendance, l'Etat national a entrepris des efforts visant la diffusion horizontale et verticale de l'enseignement. L'une des conséquences immédiates fut le relèvement du taux de scolarisation.

7-5-3- L'enseignement tunisien au lendemain de la décolonisation interne

On lit, dans le 13ème paragraphe de la convention de l'Indépendance interne signée par les deux parties française et tunisienne, qu'il faut séparer d'une façon complète l'enseignement purement français de l'enseignement public. « *Ce dernier a commencé d'être sculpté suivant des choix purement tunisiens* »²⁹³. Cela a été appliqué au mois de novembre 1956.

Deux différents types d'enseignement existaient après cette date : L'enseignement traditionnel caractérisé par la monoculture et par ses contenus et ses méthodes très traditionnelles. Il a été dispensé dans le cadre de l'enseignement « Khaldounit »²⁹⁴ et l'enseignement franco-arabe dispensé dans des écoles publiques contrôlées par l'Etat. Par conséquent l'Etat de la décolonisation a unifié le 26/04/1956 l'enseignement tunisien en lui attribuant les mêmes diplômes dont en réalité une copie de ceux délivrés par l'Ecole française en France.

La Réforme de 1958 (le 04/11) a unifié d'une façon complète et finale l'enseignement primaire. Il faut attendre l'année 1967 pour unifier cette fois l'enseignement secondaire.

Selon la magazine « A'ttâalim » du 01/11/1960, le Ministre de l'éducation nationale, Mahmoud Messeedi, a donné, lors de son discours du 04/10/1960, les informations suivantes: le nombre des élèves, garçons et filles, a atteint 532 361, soit 43% des enfants en âge d'être scolarisés (qui comptent 840 000 enfants), soit 59% des garçons (247 000 de 420 000) et 27% des filles soit 113 000 de 420 000. « *Le Ministre a avancé ses craintes concernant la différence entre les taux de scolarisation des filles et*

²⁹³ - AYACHI Moktar Sous la direction de Mahjoubi Ali « *Ecoles et société en Tunisie 1930-1958 : Ecoles et société en Tunisie à travers le processus historique contemporain* » Université de Tunis 1. 1997.

²⁹⁴ - LA KHALDOUNIA est la première école moderne de Tunis fondée 22 décembre 1896 à Tunis.

des garçons; il a ajouté que son Ministère ne fait aucune différence entre fille et garçon dans ses programmes de la scolarisation »²⁹⁵.

SECTION 8: Le paysage de l'enseignement tunisien contemporain : quelles spécificités ?

En 1958-1959, le nombre d'élèves inscrits dans les écoles était de 320 632, dont 218 135 garçons et 102 227 filles, soit deux garçons pour une fille (68 et 32%). Le pourcentage des filles était plus important en première année qu'en 6^e, avec 36 et 24% respectivement. La scolarisation des filles est largement amorcée.

Le nombre d'élèves est passé à 465 577 en 1961-1962 et 676483 en 1968-1969, en accroissement respectif de 45.3% et de 163.8% par rapport à 1958-1959, année de la réforme.

Le tableau IV (dernière colonne) appelle deux remarques :

- L'accroissement des effectifs d'une année à l'autre, important (13% environ) pendant les premières années, a baissé brusquement à 8% et même à 4% en 1967-1968.
- C'est l'élément féminin qui a bénéficié le plus de cette augmentation, 210% par rapport à 1958-1959, contre 142% pour les garçons. D'une année à l'autre, l'accroissement n'est plus que de 2.5% pour les garçons contre 7% pour les filles.

Le pourcentage des filles inscrites en 1^e année est passé de 36% (32 310 sur 88 408) en 1958-1959 à 42% en 1968-1969 (80 606 sur 192 241) reflétant l'effort de scolarisation générale et d'équilibre entre garçons et filles. Cette progression de la scolarité des filles est plus perceptible sur la répartition par sexe des élèves nouvellement admis.

Le taux de scolarisation, estimé à 37% en 1958-1959, est passé à 47% en 1961-1962, 64% en 1965-1966, 68% en 1967-1968 (83% pour les garçons et 49% pour les filles).

Toutefois, le taux de scolarisation, tel qu'il est calculé, présente certaines imperfections²⁹⁶ :

²⁹⁵ - La magazine « A'ttâalim » du 01/11/1960, le Ministère de l'éducation nationale.

²⁹⁶ - Tableau 8 : Taux de scolarisation pendant la période postcoloniale.

Année scolaire	Année		
	1 ^e année	2 ^e année	3 ^e année
			Garçons
1958-1959	65 098	45 824	41 092
1959-1960	65 543	47 732	46 346
1960-1961	69 567	56 090	50 919
1961-1962	77 690	63 820	58 287
1962-1963	90 834	70 271	64 202
1963-1964	95 544	78 370	71 969
1964-1965	101 805	82 455	80 053
1965-1966	101 728	87 680	83 709
1966-1967	105 240	91 557	88 051
1967-1968	99 785	92 515	91 500
1968-1969	111 635	91 160	91 515
			Filles
1958-1959	32 310	21 613	19 877
1959-1960	34 501	24 769	20 648
1960-1961	36 426	28 505	23 912
1961-1962	42 007	31 261	27 975
1962-1963	51 488	34 888	29 865
1963-1964	57 653	41 393	34 834
1964-1965	62 603	46 435	39 877
1965-1966	67 887	51 417	44 772
1966-1967	72 897	57 905	50 160
1967-1968	70 151	61 520	55 974
1968-1969	80 606	61 744	57 854
			Ensemble
1958-1959	88 408	67 437	60 969
1959-1960	100 044	72 501	66 994
1960-1961	105 993	84 595	74 831
1961-1962	119 697	95 081	86 262
1962-1963	142 322	105 159	94 067
1963-1964	153 197	119 763	106 803
1964-1965	164 408	128 890	119 930
1965-1966	169 615	139 150	128 481
1966-1967	178 137	149 462	138 211
1967-1968	169 936	154 035	147 474
1968-1969	192 241	152 904	149 369
1969-1970	191 786	168 670	153 093

En résumé, l'enseignement primaire a connu un développement très rapide les années qui ont suivi la décolonisation. La réforme de 1958-1959 a permis de réaliser des économies en cadre et en locaux, et de généraliser l'enseignement. Partout existe une

école, même dans les régions les plus retirées. La scolarisation des garçons a atteint un taux très élevé. L'effort doit maintenant porter principalement sur la scolarisation des filles. Mais la dispersion de l'habitat²⁹⁷ est un obstacle.

Au sujet des documents et références officiels, on a beaucoup de doute sur ce qu'ils présentent, car, pour des raisons purement politiques, l'ex-régime a tout fait pour dévier la vérité afin de sauver la face devant son peuple et devant les instituts mondiaux. Selon ces informations, le taux de scolarisation est passé de 24% en 1956 à 94,6% en 2007, les filles comme les garçons de six ans doivent s'inscrire à l'école qui se trouve partout en Tunisie, dans les grandes villes comme dans les profondes montagnes. Le nombre d'écoles est passé de 2613 en 1980 à 3605 en 1987 et à 4504 en 2006. Le nombre d'écoles primaires est passé de 4 492 en 2006 à 4517 en 2010 avec un taux de croissance de 0,005% avec un nombre d'élèves de 1 120 424 en 2006 à 1 008 600 en 2010 soit un taux de décroissance de 0,09%. Dans la même période, le nombre d'enseignants va de 58 281 à 58 567 soit un taux de croissance de 0,004, or, le nombre moyen d'élèves par enseignant a diminué de 19,2 élèves en 2006 à 17,2 en 2010 soit un taux de dégradation de 0,10%.

De nos jours, la société tunisienne a atteint un taux de scolarisation respectable tel que 98,2% en 2010, il a été égal à 90,6 en 1993 et moins de 20% en 1956. Au lendemain de la décolonisation, la culture de la réussite scolaire, et même l'excellence, ne cessent de se propager dans tous les coins de ce pays, suite à une volonté politique qui manque d'innocence. C'est une volonté qui a voulu éclaircir, d'une manière ou une autre, la face de la politique envisagée dans le pays. Cette culture cache une réalité moins satisfaisante comme on va le démontrer ci-dessous. Le système éducatif tunisien a prouvé que les résultats enregistrés, surtout dans les écoles primaires et les collèges, sont inquiétants. En effet, on trouve un bon nombre d'élèves qui ont accédé aux collèges, après avoir passé au moins six années scolaires au sein de l'école primaire, qui ne savent ni écrire, ni lire un texte ou un paragraphe de trois lignes et parfois moins.

Paradoxalement, la culture de la scolarité est bien respectée au sein de la société, des réunions familiales des rencontres entre amis. L'enfant est présenté par ses parents aux amis et aux proches selon les prix qu'il a obtenus à l'école. Autrement dit, la famille donne une importance majeure à la scolarisation de ses enfants et de ses jeunes.

²⁹⁷ - D'après les résultats du recensement général de la population de mai 1966, la population éparsse représente 40% de la population totale du pays.

Car suite à la l'afflux incroyable des cours privés payants assurés en faveur de tous les élèves, riches comme pauvres après classe, les parents sont obligés de sacrifier une bonne part de leurs revenus afin de renforcer les notes de leur enfant ou adolescent.

Malgré cela, on peut remarquer, et d'une façon claire, que la société tunisienne est une société scolarisée, en effet, le déroulement de la vie quotidienne s'adapte automatiquement à la vie scolaire, dès le début de septembre, les gens commencent à se procurer des fournitures scolaires dans les papeteries et les grandes surfaces, bien que l'année scolaire ne commence qu'au milieu de ce mois. Pendant les examens du premier trimestre, mi-décembre, ou du deuxième trimestre, mi-mars et du troisième, début de juin, partout dans la rue, au café, dans les moyens de transport publics, au travail, on ne parle que des examens et des professeurs, des informations concernant cette école et de son taux de réussite très élevé ou de tel professeur qui donne de son temps pour compléter le programme ou l'inverse, informations trouvant beaucoup d'oreilles pour les écouter. La vie scolaire préoccupe énormément les gens de cette société. Cela nous amène à conclure que cette société regarde son avenir via l'école.

8-1- Le paysage du système d'enseignement tunisien

Le système d'enseignement en Tunisie est composé de quatre parties essentielles:

- L'éducation préscolaire: non obligatoire et payante qui s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans et est dispensée dans les jardins d'enfants animés par des éducatrices qui manquent, dans la plupart des cas, d'expertise et de professionnalité. Elle vise à aider l'enfant dans son développement psychomoteur, socio-affectif et mental, en collaboration avec le milieu familial auquel il s'intéresse de plus en plus.

Les enfants, entre cinq et six ans, peuvent être inscrits dans des classes préparatoires, dans les locaux de quelques écoles primaires animées par des enseignants «dit- spécialisés », dans les jardins d'enfants, dont les animateurs sont, généralement, moins formés que leurs collègues dans les établissements étatiques et aussi dans les Kuttabs (locaux auxiliaires aux mosquées). On ne demande pas des personnes qui assurent « l'enseignement » dans ces Kuttabs, ni de diplômes, ni de formation spécialisée, mais plutôt ce sont des gens ayant des connaissances dites larges de la religion et qui mémorisent le Coran tout entier dans la plupart des cas. Ces classes préparatoires sont payantes, soit dans les jardins d'enfants, soit dans les Kuttabs, soit

aussi dans les écoles publiques. A noter qu'après la Révolution, les parents ont cessé de payer les droits de ces cours dans les écoles primaires, cela a beaucoup perturbé le déroulement du travail administratif et pédagogique au sein des classes préparatoires étatiques. Les directeurs d'écoles ne pouvaient plus acheter les fournitures pédagogiques telles que les jouets et les outils pédagogiques.

- L'enseignement de base: il dure neuf ans et est obligatoire et gratuit de 6 à 16 ans. La durée de cet enseignement est répartie sur deux cycles complémentaires:
 - ✓ Le premier cycle, d'une durée de six ans, a pour objectif de faire acquérir à l'élève les instruments de la connaissance, les mécanismes fondamentaux de l'expression, de la lecture et du calcul. Il contribue au développement de son intelligence, de son sens artistique et de ses potentialités corporelles et manuelles, ainsi qu'à son éducation religieuse et civique. Cet enseignement est dispensé à l'école primaire avec des enseignants de plusieurs catégories.
 - ✓ Le deuxième cycle, d'une durée de trois ans, a pour objectif de consolider la formation générale de l'élève, de renforcer ses capacités intellectuelles et de développer ses aptitudes pratiques. Ce type d'enseignement se déroule à l'école préparatoire (les collèges). Il est dispensé par des professeurs de l'enseignement secondaire.
 - ✓ L'enseignement de base est sanctionné par le «Diplôme de Fin d'Etudes de l'Enseignement de Base» permettant aux diplômés d'accéder à l'enseignement secondaire. Ce diplôme est facultatif, en effet, l'élève peut ne pas assister au concours qui lui permet d'obtenir ce diplôme, on lui accorde sa réussite selon sa moyenne annuelle, il poursuivra quand même ses études au lycée.
- L'enseignement secondaire: il dure quatre ans, et comprend un tronc commun d'une seule année, au terme de laquelle les élèves admis sont orientés vers un deuxième cycle de trois ans comprenant cinq filières: lettres, sciences expérimentales, mathématiques, techniques et économie-gestion. Ce cycle d'enseignement est sanctionné par le baccalauréat. Il a pour finalité de préparer à la spécialisation, de développer les dextérités, de cultiver les aptitudes, de renforcer les capacités des jeunes, afin qu'ils soient en harmonie avec l'évolution

des connaissances et munis d'un intérêt pour le savoir, l'auto-formation et la création.

- L'enseignement supérieur: il s'effectue dans des universités et instituts d'enseignement supérieur de différentes spécialités et filières qui se trouvent partout dans le pays. Depuis le début des années 90, le processus de décentralisation de l'enseignement supérieur a commencé. Les universités se rassemblent dans huit groupes universitaires situés notamment à la capitale, à Sfax, la deuxième ville, à Sousse, au centre Est du pays et à Jendouba, au centre ouest. Depuis l'année universitaire 2006/2007 on a commencé à adopter le système LMD (Licence, Master et Doctorat). La possibilité de continuer les études supérieures à distance est mise en œuvre, notamment pour les enseignants du primaire depuis 1994. Certains d'entre eux ont obtenu leurs diplômes et changé leurs statuts et même professions (inspecteur du primaire ou de secondaire, enseignant à l'université et autres). Cette possibilité a été interrompue depuis 2008 sans avancer de raison, le parcours LMD reste incompréhensible pour la plupart des étudiants, surtout chez ceux qui se trouvent après trois ans et l'obtention d'une licence appliquée qui ne vaut rien dans le monde de l'emploi. Le nombre des diplômés au chômage ne cesse d'augmenter, il atteint en 2010 les quatre-vingt milles. Ce fût l'étincelle de la révolution de janvier 2011. Jusqu'à la fin de 2012 (la date de la rédaction de ce chapitre), les deux gouvernements qui se sont succédés à la tête du pays post-révolution n'ont pas pu résoudre d'une façon profonde et efficace ce problème, par conséquent, on compte plus de cent milles diplômés chômeurs au troisième trimestre de l'année 2012.

Selon les statistiques nationales de 2007, la présence de la femme dans les universités est remarquable, dans la majorité écrasante des cas, elles sont plus nombreuses que les jeunes hommes, ainsi, au début de l'année universitaire 2012/2013 le taux des étudiantes atteint 62%.

8-2- Les Réformes: description et analyse

Depuis l'Indépendance, la Tunisie a connu trois réformes d'enseignement: la première est datée du 04/11/1958, une année après la mise en place du régime présidentiel par le parlement le 25/07/1957, une réforme qui s'est maintenue plus de trente ans, la même durée que la présidence de Bourguiba La deuxième et la troisième

sont signées par Ben Ali, respectivement, le 29/07/1991 et 23/07/2002. Après la Révolution du 14/01/2011 elles sont encore en cours.

Après une lecture analytique de la première réforme, nous pouvons noter que l'élève, selon cette réforme, n'est qu'un récepteur dans le système éducatif, on n'évoque pas de préoccupations pédagogiques ou de conceptions sur le déroulement des pratiques pédagogiques, ni sur la formation initiale ou continue des enseignants, que ce soit en primaire ou en secondaire.

Selon cette réforme, et selon les faits, pour être maître des écoles primaires en Tunisie jusqu'aux années 70, pour un jeune, il lui suffit de réussir quatre ou cinq années dans l'enseignement secondaire, voire trois années. Dès le début des années quatre-vingt et jusqu'au début des années 90, le candidat doit passer de trois à quatre années dans les écoles normales.

On ne voit pas, dans cette réforme, une distinction parfaite entre les deux notions «enfant » et « élève »: l'élève est représenté plutôt comme « enfant », terme le plus utilisé. Le terme « élève » est indiqué toujours au pluriel. Quant à la notion d'« apprenant », elle est totalement inexistante.

Cette réforme insiste sur la gratuité de l'enseignement dans ses trois étapes: primaire, secondaire et supérieur, ainsi que sur la construction, dès que possible, des écoles. Il consacre vingt paragraphes (de 40 à 59) pour parler des écoles et lycées libres (privés). Nous pouvons comprendre cela par l'importance qu'elle en donne, autrement dit, la société tunisienne, à cette époque, avait la nécessité de scolariser tous les enfants et les jeunes quelles que soient leurs situations financière, sociale et vis-à-vis de l'enseignement public. On trouve, à cette époque, une masse d'enfants et d'adolescents dont l'âge ne permet pas l'accès aux écoles et aux lycées étatiques, alors la législation en faveur de cette réforme leur donne l'occasion de continuer leur scolarisation dans des établissements privés afin de s'intégrer dans l'enseignement public dès que possible.

« Le bon comportement » est évoqué comme l'un des principaux objectifs de l'enseignement ne donnant pas de références pour ce « bon comportement » sauf peut-être quelques lignes plus loin dans le texte où l'on trouve une allusion à l'obligation de s'inspirer des valeurs de la religion musulmane, mais sans explication.

La scolarisation est « obligatoire » entre six et douze ans. On n'y trouve pas, en contrepartie, une éventuelle punition contre les parents qui n'appliquent pas cette règle,

ce qui s'explique par le fait qu'il n'existe pas toujours des écoles ou des lycées dans toutes les régions.

A cette époque, et jusqu'aux années quatre-vingt-dix, un élève peut marcher plus de sept kilomètres pour arriver à son école sur des routes montagneuses, avec les dangers éventuels comme la présence d'animaux féroces. Pour encourager les élèves à poursuivre leur scolarisation secondaire, l'Etat a installé dans chaque lycée, un internat pour des élèves qui habitent loin. Cette situation a existé jusqu'au début des années quatre-vingt-dix, et est de retour maintenant, mais pour des raisons tout à fait différentes (suite à la fermeture de certains collèges et lycées, pour une raison de diminution d'effectifs résultat de la réussite de la politique de la contraception dirigée par Bourguiba et son successeur Ben Ali). La masse demeure aujourd'hui principalement dans les universités.

La réforme de 1958 n'évoque pas d'explications sur la conception des pédagogies et méthodes qui doivent être utilisées, ni sur le curriculum et les programmes devant être enseignés. Or, le principal objectif évoqué au début de cette réforme c'est: « *Attester de l'honorabilité de la personnalité de l'enfant et faire valoriser et évoluer les qualités innées afin de le préparer à une citoyenneté convenable* »²⁹⁸. Cette réforme a constitué une véritable révolution pour l'histoire moderne de la Tunisie; grâce à elle, la réalité de cette société a entièrement changé. Ses fruits en sont recueillis dès la fin des années 60 avec ce qu'on appelait la tunisification des cadres, notamment les enseignants de toutes catégories. Moins de trente ans après l'Indépendance, les fonctionnaires de l'Etat sont 100% tunisiens dont les enseignants qui ont commencé dès le début des années quatre-vingt à travailler dans les pays du Golfe dans le cadre de la Coopération technique.

Cette réforme a insisté sur la scolarisation de l'enfant sans distinction entre fille et garçon, par conséquent, la famille tunisienne, même dans les profondes zones rurales, a commencé à envoyer ses filles aux écoles très tôt, et donc, beaucoup d'intellectuelles et cadres de hautes formations universitaires sont issues de ces zones.

Les tunisiens sont toujours convaincus que la décision prise par l'Etat de l'Indépendance (comme on l'appelle) en faveur de l'enseignement était une excellente anticipation des priorités de la vie moderne. C'est grâce à lui qu'ils vivent dans une

²⁹⁸ - Réforme de 1958, 1^{er} article.

société capable de s'ouvrir sur les grandes évolutions avec la conservation de ses spécificités historiques et culturelles comme on l'a montré ci-dessus en ce qui concerne le thème de l'identité. Mais d'un autre côté, on trouve des voix qui considèrent que cette Réforme et tous les choix politiques pris par cet Etat présidé par Bourguiba ont provoqué une transformation profonde dans les traits de la société tunisienne. C'est lui qui a eu comme visée de faire des changements parfois radicaux dans les traditions et les coutumes du pays. Il ne faut pas oublier, disent ces voix, que Bourguiba est le premier chef d'Etat arabe qui a laïcisé son pays d'une façon implicite, c'est lui qui a interdit la polygamie et inventé des lois dites en faveur de la protection de la femme et de la famille.

La réforme de 1958 a traité la question de l'enseignement d'une manière plus au moins superficielle qui n'a pas approfondi les questions des pédagogies, des programmes, du projet éducatif et surtout en ce qui concerne l'enfant que cette réforme voulait construire. Autrement dit, les sujets évoqués sont plus institutionnels et de cadrage que constructifs et fondamentaux, or, les conséquences et les résultats réalisés en marge des années de son application ont prouvé le contraire, c'est-à-dire le changement radical du paysage de la société vers une valorisation de la scolarisation en terme qualitatif et quantitatif. Ce paradoxe s'explique par l'importance extrême donnée à l'enseignement dans le budget de l'Etat ainsi qu'un processus de valorisation guidé par les médias et les activités associatives. La fiabilité des programmes et des pédagogies mis en œuvre dans ce temps-là, avec la réalité de la situation sociale des tunisiens, est une question si importante qu'elle doit être prise en compte par la recherche. Nos propos, dans ce cadre, visent la progression législative de l'enseignement en termes de réformes et non dans les différentes pratiques d'enseignement. Cela sera pris en considération ci-dessous.

On peut conclure que cette réforme, malgré ses inconvénients, a consisté, pour les tunisiens, à se lancer dans une démarche constructive et anticipative dans beaucoup de domaines tels que l'enseignement, le social, l'économique, le politique, bref, une feuille de route de société.

Les deux Réformes de 1991 et de 2002 prouvent ce point de vue puisqu'elles ont poursuivi le chemin, mais avec la mise en valeur des nouveaux facteurs de la modernité du monde contemporain et les différents changements socioculturels et politiques que la

société a connus. Bref, on peut dire qu'on est devant une société bien différente sur tous les plans.

Quant à la deuxième réforme de 29/07/1991, elle s'intéresse plus à l'enfant en tant que «nouvelle génération» et «apprenant». Les objectifs évoqués dans le premier article se concentraient sur la construction d'un bon citoyen fier de son appartenance civique et civilisationnelle, géographiquement (appartenance à son propre pays et au Maghreb) et culturellement (arabo- musulmane) en l'ouvrant sur la modernisation et aux autres grandes civilisations, notamment l'Europe. La nouveauté, dans cette Réforme, c'est de donner à l'enfant en tant qu'élève et apprenant, les éléments nécessaires pour construire sa personnalité dans laquelle il développe l'esprit critique, d'initiative et de créativité, la volonté constructive et la confiance en soi. Cet esprit a donné ses fruits à l'heure de la Révolution, quand ces jeunes ont dit leur « NON » à une situation alarmante sous une dictature qui a duré plus d'un demi-siècle.

Plus loin, dans l'article 19, cette réforme fait allusion à la construction d'un curriculum moderne. Un curriculum basé sur la complétude des savoirs et connaissances enseignés dans l'objectif de construire chez l'enfant une formation globale: théorique, pratique, corporelle et affective, compatible avec ses principes et ses orientations.

L'âge obligatoire de la scolarité est porté de douze à seize ans, sauf que, contrairement à la première réforme, une sanction doit être accordée à tout parent qui retire son fils de l'enseignement avant l'âge limite, ce qui n'a jamais été appliqué. D'autre part, en aucun cas, l'école ne peut exclure un élève avant seize ans, quelles que soient les conditions de sa scolarité ou ses résultats (sauf décision prise par le Ministre en personne, par exemple pour raison de santé ... ou toute autre raison dûment motivée).

La troisième Réforme datée du 23/07/2002, quant à elle, mettait l'enfant au centre de l'action éducative, ce qui est évoqué clairement dans une phrase unique dans le deuxième article: nous lisons « L'élève est au centre de l'action éducative ». Son point de vue, ainsi que sa parole, doivent être pris en compte dans toute pratique, soit au sein de la classe, soit dans le projet de l'établissement scolaire avec les autres partenaires tels que les parents et les associations.

On insiste, dans cette réforme, dans son troisième article, sur l'objectif citoyen. En effet, la scolarisation a pour objectif de « *former les élèves pour être fidèles à leur patrie avec fierté et pour consolider son appartenance maghrébine, arabo-musulmane et méditerranéenne en s'ouvrant sur la totalité de la culture et de la civilisation humaine* »²⁹⁹.

L'école est considérée comme « *une cellule fondamentale dans le tissu éducatif et un organisme pédagogique autonome. Son rôle est de conserver la mémoire éducative en la renouvelant et de la porter à la connaissance de la nouvelle génération* »³⁰⁰. Par conséquent, « *elle assume les fonctions d'éducation, d'enseignement et d'habilitation et de formation* »³⁰¹. Cette réforme a consacré dix articles (de l'article 48 à l'article 57) aux contenus du curriculum, aux savoirs, savoir-faire et savoir-être et aux modalités de l'évaluation auxquelles on doit amener l'élève à s'approprier.

La notion d'« élève » est très présente dans le texte de cette réforme où on évoque implicitement un être indépendant, ayant sa propre mission dans la vie quotidienne. Le processus de sa construction et formation intéresse la totalité de la société.

L'article 63 évoque, pour la première fois, la qualité et l'efficacité dans l'enseignement. Tous les intervenants, tels que les enseignants, les responsables pédagogiques et administratifs, les administrateurs, les parents et les associations, doivent, chacun de leur côté, assurer un enseignement complet, efficace, de qualité, et rentable.

Les articles 66 et 67 sont consacrés à l'incitation à la recherche dans le domaine de l'enfance et de la vie scolaire afin d'être toujours à la hauteur des progrès mondiaux dans ce domaine.

Le grand décalage dans le temps, entre la première réforme et la deuxième, s'explique, comme nous l'avons évoqué, par l'essor que cette première réforme a fourni à une société sortant de la colonisation, souffrant de pauvreté et d'ignorance. Pendant plus de ces trente années, on a atteint la tunisification complète des cadres, ainsi que celle des fonctionnaires de l'Etat (un certain nombre de médecins et professeurs du secondaire et d'université française ont continué à dispenser leurs services jusqu'à l'âge

²⁹⁹ - Article 3 de la réforme 2002. P 18.

³⁰⁰ - Article 6 de la réforme 2002. P 19.

³⁰¹ - Article 7 de la réforme 2002. P 20.

de la retraite à la fin des années soixante-dix). C'était plutôt leur choix personnel, à cause des contraintes familiales et/ou financières (ils sont devenus propriétaires de maisons ou de grands terrains ou se sont mariés avec des tunisiennes). A cette période, le niveau intellectuel a connu beaucoup de progrès vis-à-vis des traditions et des mauvaises représentations de la religion héritées des longues décennies d'ignorance sous la colonisation, particulièrement en ce qui concerne les sciences en tant que telles et la position de la femme.

Grâce à l'insistance, dans cette réforme, sur la construction des écoles et lycées publics et privés, le fait de donner la possibilité majeure pour tous les enfants, où qu'ils se trouvent, d'accéder à une scolarité générale et gratuite et à la mise en place d'un curriculum éducatif compatible avec la réalité de la société de cette époque, avec le but de moderniser le pays, a permis au pays de se transformer en permanence, de jour en jour. Les constats d'ignorance évoqués plus haut ont commencé à disparaître et, à leur place, est apparue une génération qui a donné aux sciences et aux bons changements l'importance qu'ils méritaient sans faire disparaître les vrais signes culturels et religieux du paysage de la société.

Après que l'Etat tunisien ait signé la convention internationale des droits de l'enfant le 30/01/1992, la nouvelle réforme en juillet 1991 a été mise en exercice. Bien que cette dernière ait été adoptée quelques mois auparavant, nous constatons une nouvelle orientation de la réflexion sur l'enseignement et notamment sur la notion d'enfant. Si la première réforme citait l'élève comme «l'enfant » ou «l'élève» sans faire la distinction, la deuxième l'a appelé parfois «l'apprenant » (au singulier et au pluriel), « l'élève» (au singulier et au pluriel aussi) et parfois « la nouvelle génération », autrement dit, la conception de la notion d'enfant a bien progressé entre les deux réformes. Dans la première on n'admettait pas le métier d'élève.

Cela n'est pas encore pris en compte car on voulait que l'école joue un double rôle, celui de l'enfant enseigné «l'élève» et celui de «l'enfant adulte» qui doit assumer sa responsabilité pour s'intégrer profondément dans le processus du développement de la société sortie récemment de la colonisation. En effet, le premier article insiste sur ce point: « *Offrir aux élèves le droit à l'édification de leur personnalité et les aider par eux-mêmes à la maturité, de sorte qu'ils soient élevés dans les valeurs de la tolérance et*

de la modération »³⁰². On trouve aussi dans le même paragraphe: « Faire assumer à l'activité éducative son rôle dans la marche globale du pays par la formation des aptitudes et des compétences capables d'assumer les devoirs de développement intégral que cette marche nécessite »³⁰³. Par ailleurs, on trouve encore :« Veiller, lors de toutes les étapes de l'activité éducative, à travers les programmes et les méthodes d'enseignement, à susciter la conscience de la citoyenneté et le sens civique afin qu'à la sortie de l'école tunisienne, l'élève soit un citoyen chez qui la conscience des droits n'est pas séparable de l'accomplissement 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 »³⁰⁴. L'activité éducative, au moyen d'un curriculum efficace, selon cette réforme, doit assumer la tâche de former un citoyen compatible aux normes de la société présente, il doit en connaître ses droits et ses devoirs, en lui donnant une formation capable de construire, chez lui, des aptitudes et des compétences pour qu'il devienne un être conscient, constructif, mature et civilisé.

A la faveur des grandes progressions dans le monde des Sciences de l'éducation et celles qu'a connues la société tunisienne, grâce aux rapprochements sans précédent avec la civilisation européenne, notamment en terme des droits de l'enfant, la mise en place d'une réforme qui répond à ces exigences fût plutôt une évidence. En effet, nous constatons une conception envers l'enseignement en tant que processus d'éducation, de formation et d'accompagnement, envers l'action éducative comme appropriation des nouvelles connaissances et envers l'enfant comme être en cours de maturité qui doit prendre place au centre.

L'action éducative, comme la réforme de 2002 l'a conçue, doit construire chez l'enfant une personnalité plutôt constructive, tolérante et anticipative, en l'introduisant dans un processus de projet dans lequel il doit être la source et l'objectif à la fois. Nous constatons que cette réforme a insisté sur la nature de la pratique pédagogique, quelle

³⁰²- ZGHAL Jamil sous la direction ROBERT André, *L'enfant dans le curriculum éducatif tunisien Quelles représentations ? : L'impact des représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, et en tant qu'enfant, sur ses choix méthodologiques et sur ses pratiques pédagogiques en Tunisie*, ISPEF Lyon2- 2007-2008. P17.

³⁰³- ZGHAL Jamil sous la direction ROBERT André, *L'enfant dans le curriculum éducatif tunisien Quelles représentations ? : L'impact des représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, et en tant qu'enfant, sur ses choix méthodologiques et sur ses pratiques pédagogiques en Tunisie*, ISPEF Lyon2- 2007-2008. P17.

³⁰⁴- ZGHAL Jamil sous la direction ROBERT André, *L'enfant dans le curriculum éducatif tunisien Quelles représentations ? : L'impact des représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, et en tant qu'enfant, sur ses choix méthodologiques et sur ses pratiques pédagogiques en Tunisie*, ISPEF Lyon2- 2007-2008. P17.

que soit sa nature: activité de leçon, évaluation ou orientation, comme si elle voulait limiter la marge de liberté de choix dans les autres textes du curriculum et bien retracer la cible de l'enseignement. La conception de l'enfant-sujet caractérise cette réforme, sujet à accompagner dans un processus d'éducation et de formation académique citoyenne de connaissances. Autrement dit, la tâche qui est demandée à l'école est plus large que le simple fait d'enseigner ou la certification est une tâche plutôt universelle et globale. On retrouve bien cet esprit dans les deux autres réformes, et cela rejoint le fait que, pour les tunisiens, le rôle de l'école compte beaucoup dans la construction de la personnalité nationale du tunisien. Cette attente concernant l'école atteste de l'investissement important qu'ils ont porté en faveur de l'éducation, et, preuve en est, le budget du Ministère de l'éducation et de la formation bénéficie parfois de la plus grande part du budget total de l'Etat (en 2011 ce ministère a atteint 13% de la totalité de l'investissement de l'Etat). On peut comprendre que l'Ecole en Tunisie est plus qu'une institution éducative et sociopolitique, elle est plutôt l'institution/ Etat ou l'institution originaire de toute productivité dans la société.

Comme indicateur, nous constatons qu'en moins de soixante ans, l'enseignement tunisien a connu trois réformes, ce qui est significatif. Cette préoccupation se retrouve non seulement en ce qui concerne l'enseignement en tant que tel, mais aussi, d'une part, par sa conformité avec les objectifs fondamentaux de l'Etat et d'autre part par sa qualité. Malgré cette multiplicité de réformes, trois en un peu plus de cinquante ans, et malgré les changements dits objectifs et profonds au niveau de la société qu'ils ont entraînés, il faut mettre l'accent sur la dégradation importante et regrettable qui a fondamentalement rongé le système éducatif tunisien en matière de qualité et de résultats, notamment pendant les deux dernières décennies.

Nous témoignons, en tant que citoyen, enseignant, puis inspecteur, que le niveau professionnel et pédagogique des enseignants tunisiens est respectable pour les autres nations. Ainsi, en Europe, les ELCO tunisiens (les enseignants de langue et de culture d'origine) dont nos deux mémoires de recherches de Licence (sur les enseignants ELCO tunisiens et leur sentiment éventuel de marginalisation au sein de l'Ecole française) et en Master 1 (sur la laïcité et l'enseignement de l'arabe en France) ont montré qu'ils assurent une respectable professionnalité qui ne les prive pas de la perfection dans leur mission, tout comme leurs collègues français. Il en est ainsi dans les autres pays, notamment aux pays du Golfe (Arabie Saoudite, Oman, Bahrayn..) où les enseignants

tunisiens dispensaient leurs services depuis le début des années quatre-vingt jusqu'à nos jours. Autrement dit, nous pouvons affirmer que le pays a bien relevé le défi dans toutes les directions, notamment au niveau du développement socio-économique.

Or, depuis 2008, tout a changé en matière de formation et de recrutement des enseignants du primaire. Tout a commencé avec la fermeture incompréhensible des instituts de formations de maîtres, et l'arrêt brutal des cycles de formation de longues durées (deux ans) en faveur des candidats. On les a remplacés, en premier lieu, par des cycles très réduits de six mois, puis de cinq semaines et ensuite on a recruté les enseignants directement, sans avoir assuré aucune formation, ni pédagogique, ni académique. On les choisit suite à un concours sur dossier, les nouveaux recrutés sont des gens qui ont passé une longue période au chômage, une durée entre dix et seize ans et plus, c'est-à-dire on trouve maintenant des nouveaux enseignants dont l'âge dépasse facilement les quarante ans. Leur niveau « professionnel » est très faible et les inspecteurs trouvent beaucoup de difficultés pour les remettre à niveau, mais les résultats ne sont pas très encourageants.

Comme nous l'aurons montré ci-dessous, les résultats obtenus sont inquiétants, que ce soit dans les différentes évaluations effectuées au sein des divers établissements scolaires dans les examens trimestriels ou annuels, ou dans les tests internationaux tels que TIMS³⁰⁵ où la Tunisie est placée parmi les derniers pays candidats. Les enseignants souffrent d'un niveau très faible chez leurs élèves en lecture, en expression écrite, dans les deux langues arabe et française, en mathématiques ... bref, selon les résultats obtenus à l'échelle nationale, dans toutes les matières, le niveau est de plus en plus bas d'une année à une autre et en dégradation permanente.

Néanmoins, contrairement à ce qui vient d'être évoqué, en ce qui concerne le sujet de l'enseignement, dans le programme électoral présidentiel (2004-2009), on trouve que ce programme a jeté, à travers une dialectique des constantes et des variables, les bases de l'école tunisienne moderne, « l'École de demain », répondant aux aléas survenant à l'échelle nationale et internationale. Ce type d'école sera capable de soulever les défis de la mondialisation et de garantir l'édification de la société du savoir, à travers les principes suivants :

- Suppression totale de l'abandon scolaire aux horizons de l'année 2009.

³⁰⁵ - Test International des Mathématiques et des Sciences.

- Généralisation de l'année préparatoire dans toutes les écoles du pays avant l'année 2009.
- Extension de l'enseignement de l'éducation physique dans toutes les écoles du pays.
- Mobilisation de tous les moyens nationaux disponibles pour la réalisation de « *l'école de la société et de l'information* ». Contrairement à tout cela, rien n'a été réalisé. Le terrain et les statistiques le montrent.

8-3- L'enseignement primaire en Tunisie : Un secteur caractérisé par les paradoxes et les changements permanents.

L'histoire de l'éducation en Tunisie montre que l'enseignement a connu des hauts et des bas. Cela dépend nécessairement du régime politique qui régnait. Par exemple, le domaine des savoirs et d'instructions a connu beaucoup de succès à l'époque des Hafsides mais il s'est dégradé dès le début des ottomans. Pendant cette période, on peut l'expliquer par l'absence de sécurité. C'est pour cette raison que le savoir a été délaissé. Les gens ne voulaient plus le rechercher, ils se sont dirigés vers les métiers plutôt artisanaux. La vie devenait de plus en plus chère, mais, malgré les circonstances qui étaient parfois défavorables, naissaient des savants. Ils représentaient l'exception et l'on peut citer, parmi eux, Ibn Khaldoun, l'inventeur de la sociologie moderne dans l'humanité.

Malgré ces profonds changements de types politique, social et économique l'enseignement religieux a résisté, il a conservé ses spécificités et ses traits. Il est dispensé dans la « Madrasa » (école), c'est un mot de racines religieuses juives qui est utilisé dans le monde musulman, notamment en Tunisie depuis le XIX^{ème} siècle. Ce genre d'enseignement traditionnel est caractérisé, d'une part, par la mémorisation du Coran quand les concernés sont les enfants, et d'autre part, l'enseignement de l'exégèse du Coran pour les adultes.

Le Kuttab est une autre forme dans lequel on assure l'enseignement religieux. C'est l'endroit et l'espace dans lesquels on «dresse» les enfants en leur apprenant l'alphabet arabe, l'écriture et les petits chapitres du Coran. L'éducateur (l'enseignant du kuttab) assure cet enseignement. Cette personne doit avoir déjà mémorisé tout le Coran. Dans la plupart des cas, il n'a suivi aucune formation concernant les méthodes d'enseignement et ne possède pas de capital intellectuel pour accomplir cette tâche.

Peut-on définir ces tâches réalisées dans ces endroits comme enseignement ? Ben Salem Belgacem³⁰⁶ définit l'enseignement comme « La catéchisation des différents types des savoirs et savoir-faire ». C'est une activité humaine illimitée où il n'y a ni contraintes ni situations planifiées ... On appelle enseignement toute éducation socialement organisée dans des établissements spécialisés dans la fonction éducative. C'est ce qu'on appelle *la politique éducative*.

De nos jours, le système éducatif tunisien est coupable d'être une imitation, plus au moins fidèle, de l'enseignement français. Jusqu'à quel point peut-on l'affirmer ? Sachant qu'on s'en inspire, de près ou de loin, pour l'essentiel de notre pédagogie : sensiblement les mêmes programmes d'études, les mêmes systèmes d'examens, la même formation donnée aux personnels enseignants.

Jusqu'à quel point le système éducatif français peut être un modèle pour un autre système ?

Un colloque tenu en 1966, à Caen, a montré que le système éducatif français est un système de contenus plutôt que de méthodes. A cette époque, on souffrait aussi d'un bas niveau des enseignants. Ce colloque a mis le point sur la nécessité de mettre en valeur la formation continue et initiale des maîtres ; on lit dans le quatorzième point : «*Nécessité de repenser nos systèmes de formation des maîtres de tous les degrés. Ces derniers doivent recevoir, non seulement des connaissances académiques, mais aussi une préparation psychosociologique et professionnelle. La mise à jour de leurs connaissances et de leurs méthodes doit devenir une obligation.*

*De tels objectifs nécessitent notamment la création, dans chaque académie, d'un institut interdisciplinaire d'études pédagogiques relevant de l'université, et l'extension des recherches sur l'éducation qui doivent recevoir des moyens importants ».*³⁰⁷

Quant à la formation des enseignants en Tunisie, elle a vécu maints changements, parfois radicaux, au cours de cette courte période, comme déjà évoqué ci-dessus. Au lendemain de l'Indépendance et jusqu'à la fin des années quatre-vingt, on s'est intéressé à l'installation des écoles normales au sein desquelles la durée d'études est passée de trois à quatre ans dans les années soixante-dix. Ensuite, on les a

³⁰⁶ - BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Education et de la formation Continue. Tunis.2005. P 24

³⁰⁷ - http://www.esu-psu-unef.com/DOC/09-UNIVERSITE/66-11_Caen_15points.pdf Consulté le 29/05/2012

remplacées par des instituts supérieurs de formation des maîtres. Cette formation est passée d'une seule année à deux années à la fin des années quatre-vingt-dix.

Mais, pour des raisons incompréhensibles, ces établissements n'ont pas vécu longtemps. On les a fermés d'une façon brutale et on a ouvert des concours pour des maîtrisards sans beaucoup se rendre compte de leurs spécialités afin de les former et les recruter. La formation se passe dans les Instituts dits spécialisés, au sein des directions régionales de quelques grandes villes, notamment, Tunis la capitale, Sfax, Sousse, Le Kef et Kairouan. La durée de cette formation a été fixée au début pour la durée d'une année scolaire, durée qui a été respectée pendant deux années successives. Elle est très vite diminuée à six ou cinq mois durant l'année scolaire 2009/2010. Mais sous contrainte « dite- de besoins », cette formation a été réduite à cinq ou six semaines puis en 2013, à une seule semaine. Le candidat a été automatiquement recruté et demandé pour accomplir sa tâche d'enseignant.

Après la révolution du 14 janvier 2011, et sous la pression des manifestants pour l'emploi et la dignité, le Ministère a procédé à un vaste recrutement qui a touché plus de trois milles enseignants et enseignantes en deux années scolaires sans les faire assister d'aucune formation initiale. Ces recrutés sont âgés, dans la plupart des cas, de plus de quarante ans et ayant une « ancienneté » en chômage de plus de quinze ans. Leur formation est assurée par les inspecteurs et les assistants pédagogiques pendant une durée très limitée et les sujets abordés ne peuvent jamais combler le manque. Par conséquent, en tant qu'inspecteur, je note d'une façon claire et nette, une diminution flagrante dans le niveau professionnel chez les enseignants. Cela est dû essentiellement à l'absence d'une stratégie objectivement construite dans la formation initiale et continue des enseignants.

A travers ces dernières six décennies, le système éducatif tunisien a beaucoup souffert, et c'est encore le cas, d'un grand entassement de programmes et de contenus du fait que l'élève tunisien travaille plus de 220 jours par année scolaire³⁰⁸, six jours par semaine, entre 22 heures³⁰⁹ et 34 heures³¹⁰ par semaine. Et si on ajoute les heures supplémentaires accordées comme cours privés payants, que la majorité écrasante des cas d'entre eux poursuivent involontairement, l'élève travaille sept jours sur sept et plus

³⁰⁸- Les élèves finlandais travaillent 190 jours par année scolaire, 4jours et demi par semaine.

³⁰⁹- Les élèves de la 1ère année primaire.

³¹⁰- Pour les élèves du baccalauréat.

de huit heures par jour, sans trouver le temps pour s'épanouir, ni suivre des activités sportives ou associatives.

Bref, on n'aura jamais tort, si on décrit ce « malheureux-élève » comme un robot qui doit tout apprendre et tout savoir et surtout, qui doit avoir l'excellence au sein de sa classe, sans rendre compte à ses vraies compétences personnelles et ses ambitions. Notons que cette réalité très inquiétante ne reflète pas le curriculum officiel analysé ci-dessus dans lequel l'enfant est placé au centre, son épanouissement et son bien-être sont bien assurés et le rôle de l'enseignant est centré sur les médiations pédagogique, cognitive et sociale.

Abdennebi A (1993) ajoute : « Parmi les causes d'ordre scolaire, on cite: la surcharge des classes, une orientation inexistante ou inadéquate, l'obligation faite aux élèves de travailler au même rythme, l'insuffisante préparation des enseignants, les méthodes didactiques et les programmes encyclopédiques, les examens qui conditionnent tout le système éducatif »³¹¹. Par conséquent, notre système scolaire, ajoute-t-il « aboutit à ce que, parmi nos élèves et nos étudiants, plus de la moitié disparaissent en cours de route, tandis que 30% à 50% des autres redoublent ou abandonnent leurs études, avant d'avoir parcouru les cycles entamés »³¹².

Comme nous l'avons montré, ces programmes se caractérisent par leur encyclopédisme déliant. On a remarqué, au fil des années, que notre élève souffre d'un lourd cartable, un temps plein de travail et des contenus très chargés. Ce qui est sûr, c'est que cet encyclopédisme des contenus ne reflète jamais un bon niveau des élèves ou du système scolaire. En effet, écrit Henri Wallon, « avec la meilleure intention du monde, celle de préparer les jeunes, par l'école, à la vie moderne pleine de difficultés et de lutte, avec le souci légitime de ne laisser en dehors du cadre des études rien de ce qu'on estime essentiel à une bonne éducation générale, on s'est laissé aller à composer des programmes comme si l'enfant, puis le jeune homme au sortir de l'école primaire ou secondaire devait ne plus étudier »³¹³.

On peut affirmer qu'il existe un consensus chez les spécialistes et les expérimentaux de l'enseignement vis-à-vis de la défaillance du système scolaire tunisien. Les différentes évaluations mondiales le prouvent elles-aussi. Par conséquent,

³¹¹- ABDENNEBI Azzouz. *Pour Un Système Educatif Efficient*. Edition Cérès- Tunis 1993. P47

³¹²- David ASPY et ROEBUCK Flora, *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas*, Edition Actualisation 1990, P47.

³¹³- ABDENNEBI Azzouz. *Pour Un Système Educatif Efficient*. Edition Cérès- Tunis 1993. P13.

parmi les questions fondamentales qui ont commencé explicitement à être posées après la révolution du 14 janvier 2011, on peut citer : jusqu'à quand continuer à appliquer un système scolaire issu d'un régime politique périmé ? Poursuivre, c'est aller droit à la catastrophe ?

La situation actuelle exige donc des changements radicaux et des innovations de grande envergure.... « *C'est la conception même de l'éducation qui doit être remise en question, sa hiérarchie, ses niveaux, sa clientèle, ses structures, ses finalités* »³¹⁴, comme l'a affirmé Azzouz Abdennebi (1993) dans un autre contexte.

Le paysage de l'enseignement tunisien a connu maints changements depuis l'Indépendance. On n'a jamais vécu une stabilité en ce qui concerne les programmes, les visées, la formation, le recrutement, le corps des superviseurs, l'évaluation, le passage... etc. Par conséquent, le secteur n'a pas atteint ce qui est attendu. Les élèves, comme le niveau scolaire, étaient, et ils le sont toujours, les vraies victimes.

L'enseignement tunisien s'est caractérisé par son instabilité, il est en changement permanent. Peut-on considérer cette instabilité comme signe de réussite ou d'échec ?

Comparons avec d'autres systèmes scolaires tels que le français ou le finlandais, deux systèmes dont le premier trouve lui aussi des difficultés au niveau de la réalisation et des résultats et le deuxième qui a prouvé son efficacité et sa pertinence. Ces deux systèmes ont trouvé la stabilité d'une façon ou d'une autre, au fil des quatre dernières décennies... Cette dernière est prouvée par des stratégies claires et déterminées vis-à-vis, d'une part, de la vie scolaire, d'autre part, de la formation des enseignants, deux grands facteurs dont souffrent d'un grand manque l'école primaire tunisienne. Sans trop approfondir cette réflexion, on peut en déduire que le facteur de stabilité a une importance sur l'efficacité d'un système éducatif donné.

Les résultats obtenus, après plus de deux décennies de la création de la deuxième réforme de 1991, Réforme considérée innovatrice et révolutionnelle, sont choquants. L'enseignant tunisien a un sentiment de déception vis-à-vis du niveau des élèves qui est en dégradation permanente, comme le prouve les différentes évaluations mondiales et vis-à-vis des énormes efforts qu'il doit fournir dans son travail telle qu'une planification multiple et fatigante.

³¹⁴ ABDENNEBI Azzouz. *Pour Un Système Educatif Efficace*. Edition Cérès- Tunis 1993. P13.

8-4- Quelle politique de l'enseignement en Tunisie ?

La population tunisienne était en 1921 de 1 875 000 habitants, elle est passée en 1975 à 5 572 229 habitants, ce qui représente un triplement de ses effectifs en l'espace de cinquante ans. On a atteint les onze millions en 2012 comme l'ont prévu les démographes à l'aube de l'Indépendance, c'est-à-dire que, « pour être plus précis, en moins de quarante ans (1975 – 2012), il nous a fallu quatre fois plus d'emplois, trois fois plus de logements, quatre fois plus de nourriture, quatre fois plus d'eau potable, quatre fois plus d'énergie, trois fois plus d'écoles et d'hôpitaux, et ceci uniquement pour maintenir un niveau de vie en croissance permanente et non-anticipative.

Cela nous renvoie à nous poser maintes questions relatives, d'une part à la bonne volonté, et, d'autre part, à la clarté de la vision des gouvernements qui ont régné pendant la période postcoloniale jusqu'à la révolution de janvier 2011. Prenons, d'une part, ce qui est évoqué dans les douze programmes de développement³¹⁵ et, d'autre part, dans les différentes feuilles de route ministérielles dans lesquelles on aperçoit un énorme intérêt pour le domaine de l'enseignement en matière de quantité et de qualité.

Puis, comparons les avec, d'une part la réalité de ce domaine comme le vivent les différents intervenants enseignants, élèves et superviseurs et, d'autre part, le niveau de l'enseignement comme le prouvent les résultats inquiétants, soit dans le niveau des élèves, soit dans les différents tests nationaux notamment « TIMS » et « PIZA ».

Peut-on conclure que la volonté évoquée par les ex-gouvernements manque de bonne volonté, les projets destinés manquent d'opérationnalité et les multiples investigations organisées manquent elles aussi d'approfondissement ? Bref, peut-on dire que c'est le résultat de l'absence d'un appel aux différentes recherches scientifiques et recherches-actions menées ici et ailleurs ?

Si « *la plus grande richesse d'un pays – comme l'a évoqué Alfred Sauvy – est sa population exprimée en quantité et appréciée en qualité. Elle est une grande force si tout est entrepris pour la maintenir en santé, lui permettre de s'instruire, de travailler et de se développer au maximum de ses possibilités* »³¹⁶. Elle est par contre une grande faiblesse si l'homme ne peut pas trouver dans un cadre de vie les moyens de s'épanouir pleinement, tant sur le plan physique que psychologique et social.

³¹⁵- On les appelle avec le premier gouvernement de la révolution les « Programmes économiques ».

³¹⁶- ABDENNEBI Azzouz. *Pour Un Système Educatif Efficient*. Edition Cérès- Tunis 1993. P24.

Le gouvernement de l'Indépendance dirigé par Bourguiba a donné une importance majeure à la citoyenneté et à la création d'un pays civil et développé. Comme nous l'avons montré ci-dessus, la Tunisie ne possédait pas une grande richesse naturelle comme le pétrole, ni une grande industrie qui peut lui offrir un équilibre économique et social. Alors, ce gouvernement a vite compris qu'il faut compter sur la richesse humaine, une richesse qui doit trouver un encadrement si profond et anticipatif. Le domaine de l'éducation doit assumer sa pleine responsabilité vis-à-vis ces attentes.

La Tunisie qui avait, avant même d'accéder à l'Indépendance, découvert le rôle capital que joue l'éducation dans le développement, aspire, d'une manière presque mystique, à l'instruction, à l'aide de laquelle elle espère résoudre tous ses problèmes. Elle a compris qu'un pays formé d'individus incultes ne peut accéder à une véritable indépendance nationale, ni venir à bout du sous-développement qu'au prix d'une lutte acharnée contre ce fléau social qu'est l'ignorance. En effet, les statistiques présentées par l'Etat montre que « la Tunisie consacre au profit de la jeunesse plus de 33% de son budget, 12% de son revenu national brut contre respectivement 18% et 4,8% en France. « *Chez nous, l'éducation est désormais partie intégrante de la vie nationale* »³¹⁷ comme l'a signalé Azzouz ABDENNEBI (1993). Les faits ont montré que ces statistiques ne reflètent jamais la réalité, car la politique envisagée sous le régime du dictateur Ben ALI a essayé de donner un faux visage de tout. Le seul objectif était de demeurer plus longtemps et de voler la richesse du pays, quel qu'en soit le prix.

Trois réformes sont mises en œuvre au fil de ces six décennies. Autrement dit, une Réforme tous les dix-huit ans en moyenne. Mais, comme nous l'avons mentionné, c'est la première réforme qui est longtemps demeurée, un peu moins de trente-trois ans. La deuxième n'a vécu que onze ans et la troisième moins de dix ans. En ce moment, on ne peut pas affirmer que l'enseignement tunisien travaille sous une Réforme Educative puisque la Révolution du janvier 2011 a arrêté toutes les législations précédentes y compris la Réforme de l'enseignement.

Depuis l'Indépendance, on compte vingt-sept ministres qui se sont succédé à la tête du Ministère de l'Education dont Mohamed Messadi qui fut le plus permanent dans cette chaire pendant de plus de dix ans (entre le 6/5/1958 et le 24/10/1968). Par contre, Mr Ahmed Noureddine n'a rempli ses fonctions de ministre de l'Education que pendant un mois et vingt jours (du 07/11/1969 jusqu'au 27/12/1969). A noter que le ministre de

³¹⁷ ABDENNEBI Azzouz. *Pour Un Système Educatif Efficient*. Edition Cérès- Tunis 1993. P25

l'Éducation est nommé par le Président de la République sur proposition du Premier Ministre. Il dirige le ministère et participe au Conseil des ministres.

Ce ministère n'a jamais conservé une seule appellation. Au lendemain de l'Indépendance on l'appelait « Ministre des instructions », puis, « Ministère de l'Education nationale », « Ministère de l'Education et de l'enseignement » et enfin, « Ministère de l'Education ».

On a remarqué que des ministres ont indépendamment dirigé ce ministère avec leur propre projet comme le projet de Messadi qui s'appuyait sur l'arabisation et le projet d'Amor Chedli qui a procédé à une restauration profonde de système, tel que l'enseignement du français. A son époque on commençait l'enseignement du français en tant que deuxième langue dès la quatrième année (CM1) au lieu de la troisième année (CE2).

La plupart des autres ministres étaient de vrais réalisateurs de la politique déterminée par le Chef d'Etat. Autrement dit, ils étaient des agents d'exécution des ordres du Président et de son staff. On peut conclure que ce ministère était une vraie machine politique dans laquelle on ne donne aucune importance à la recherche scientifique et à ses conseils. C'est pour cette raison que nous l'avons qualifiée de politique d'improvisation.

PARTIE III : ANALYSE DE DONNÉES, RÉSULTATS ET OUVERTURES

Afin de valider ou nier notre hypothèse centrale nous essayerons, dans la partie qui suit, d'effectuer un travail analytique quantitativement et qualitativement concernant les sous questions déjà évoquées ci-dessus.

Section 9 : Les représentations des Inspecteurs, des enseignants et des parents distinguent-elles convenablement entre les différents statuts de l'élève :

Question 1 :

Jusqu'à quel degré les représentations que se font les enseignants, les parents et les inspecteurs distinguent-elles convenablement entre les différents statuts de l'élève ?

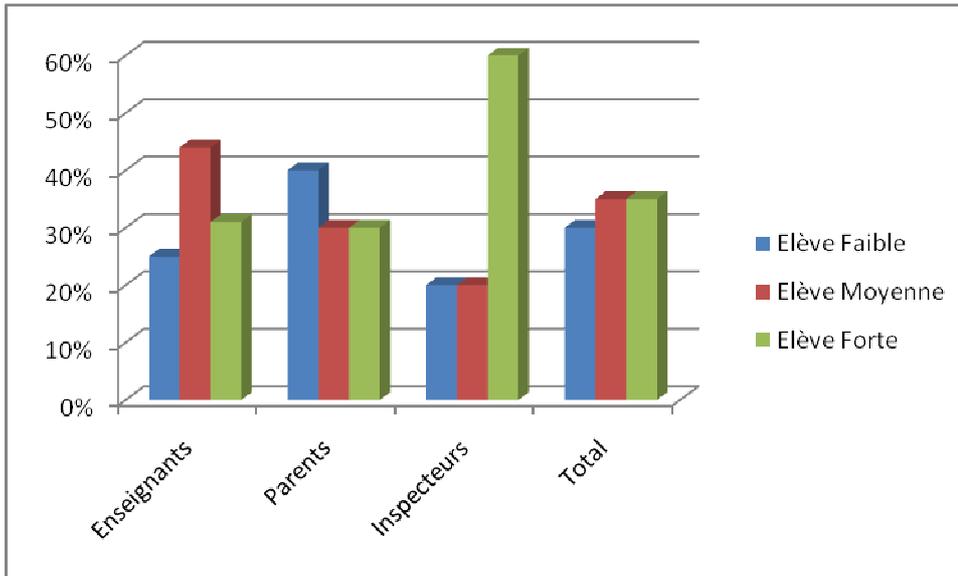
Eventuelle- Réponse 1 :

Les représentations que se font les enseignants, les parents et les inspecteurs ne distinguent pas convenablement entre les différents statuts de l'élève tels qu'élève, apprenant et enfant.

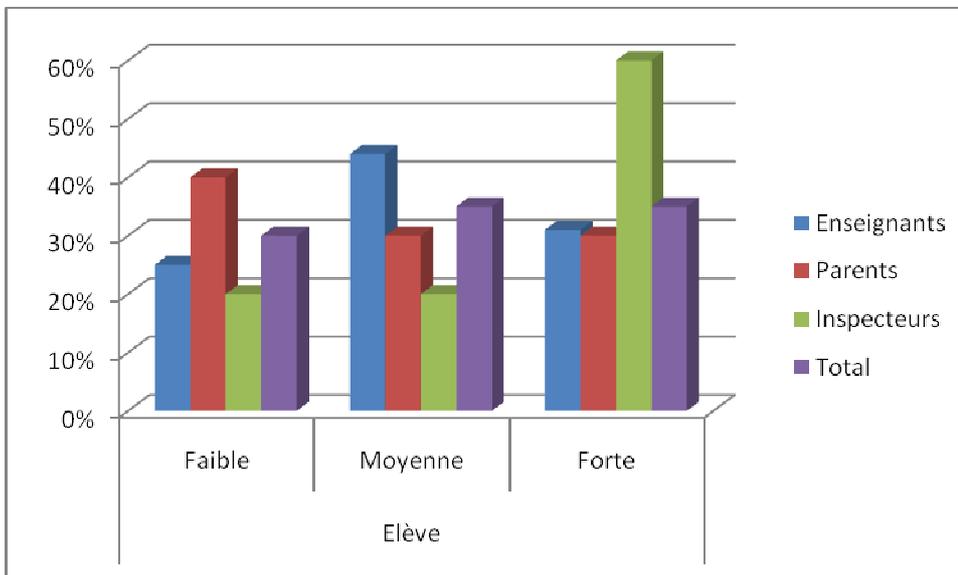
9-1- Représentations vis-à-vis de l'élève:

Tableau 4: Représentations vis-à-vis de l'élève :

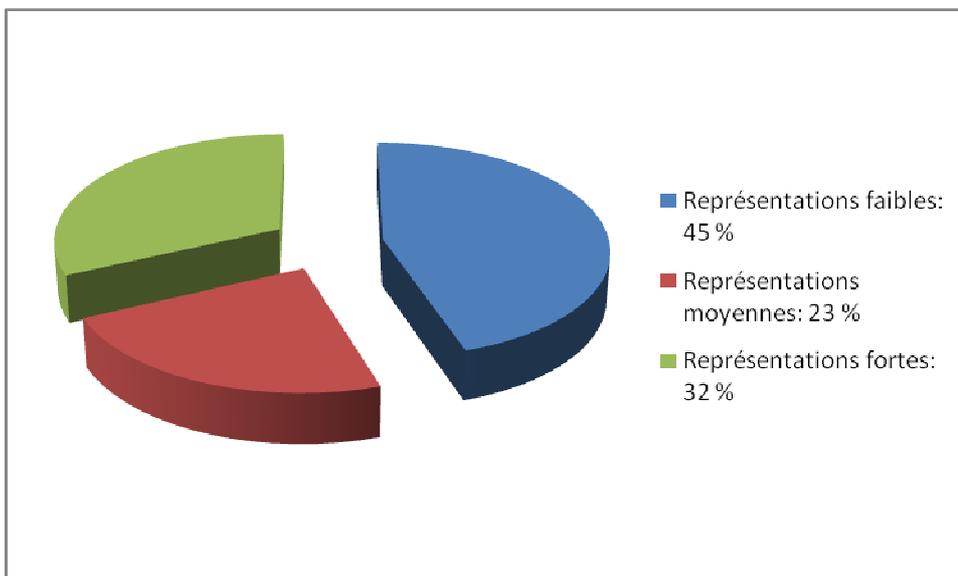
		Elève		
		Faible	Moyenne	Forte
Enseignants	N	8	2	6
	T	50%	12.50%	37.50%
Parents	N	5	4	1
	T	50%	40%	10%
Inspecteurs	N	1	1	3
	T	20%	20%	60%
Total	N	14	7	10
	T	45.16%	22.58%	32.25%



I.G. 1: Représentations vis-à-vis de l'élève (1)



I.G. 2: Représentations vis-à-vis de l'élève (2)



I.G. 3: Représentations vis-à-vis de l'élève : Perspective générale

9-1-1- Du point de vue Quantitatif :

Selon les résultats obtenus annoncés sur le tableau 10, les taux de représentations faibles vis-à-vis de l'élève sont significatifs pour la totalité des différents types des interviewés. Ils sont égaux à 45.16%. Les enseignants et les parents représentent faiblement le statut de l'élève en tant que tel avec 50. Ce taux nous semble significatif car les enseignants pourraient être les plus proches de l'élève en tant que tel. Ce statut devrait être plus clair et accepté que les autres statuts de l'élève tels qu'apprenant et enfant. Les résultats présentés par les parents (50%) nous semblent aussi significatifs. Les parents devraient être eux aussi conscients de par leur statut. Seuls les inspecteurs ont montré un taux égal à 20%. Bien qu'ils soient minoritaires, les inspecteurs des écoles primaires doivent représenter positivement le statut de l'élève puisqu'ils sont considérés comme les hauts experts de l'enseignement dans le système éducatif tunisien.

Les enseignants représentent positivement le statut de l'élève avec un taux égal à 37.5% contre 10 % seulement chez les parents. Ces taux ne montrent pas une conscience satisfaisante pour le statut de l'élève. Seuls les inspecteurs ont atteint un taux de 60% de représentations positives (Illustration graphique 1), des résultats inférieurs aux attentes car le statut de l'élève en tant que tel doit être le plus connu et approprié par les différents types d'intervenants dans le monde de l'enseignement. Le taux général des représentations positives ne dépasse pas les 32.25%, autrement dit, moins du tiers des représentations sont faibles vis-à-vis de l'élève (Illustration graphique 2).

Les représentations moyennes ont atteint un taux général de 22.58%. Les parents possèdent le plus grand taux avec 40%, les inspecteurs viennent après avec 20%, enfin les parents avec 12.5%.

Nous pouvons conclure que les représentations faibles ont la grande part dans ces résultats comme le mentionne l'illustration graphique 3. La couleur bleue représente presque la moitié de cette illustration. La couleur verte, qui représente les représentations fortes vient après, avec un taux de 32.25%. Enfin, les représentations faibles présentent un peu plus du cinquième (22.58%).

Notre échantillon montre une conscience plus au moins faible du statut de l'élève avec un taux général qui dépasse les 55% dont 32.25 % de représentations

purement faibles et 22.58% de représentations moyennes. C'est un résultat qui affirme notre hypothèse dans laquelle on a supposé que la distinction des différents types d'interviewés n'est pas convenable vis-à-vis de l'élève.

9-1-2- Du point de vue Qualitatif :

Trois types de représentations sont soulevés auprès des propos des différents interviewés. Les représentations relatives au statut de l'élève, en tant que statut social, sont fortes. Elles conçoivent clairement ce statut et connaissent positivement ses limites. Le deuxième type présente une vision plutôt floue et manque d'exactitude. Le troisième type est celui qui montre une ambiguïté flagrante et un chevauchement significatif entre les différents statuts de l'élève. Il faut noter que les trois types d'interviewés (Inspecteurs, Enseignants et Parents) ont nourri les différents types de représentations.

Concernant le premier type, celui qui représente positivement le statut de l'élève, le parent P7 affirme que « *l'élève est celui qui est à l'école* »³¹⁸, il ajoute : « *un être humain qui s'intéresse à ses études* »³¹⁹. Il finit de définir l'élève par « *... pendant qu'il est en classe* »³²⁰. L'inspecteur In 5, le définit comme « *une identité administrative de l'apprenant ... au sein de l'école... l'identité professionnelle, ... elle exprime son appartenance à l'établissement scolaire qui lui assure ses droit et respecte ses devoirs* »³²¹. Il s'explique en disant que : « *quand je parle de l'individu qui va à l'école... qui vit à l'école ... c'est un élève ... certes ... car il a un statut ... il a des droits ... des devoirs ... il a un nom ... il a un numéro dans le registre d'appel ... donc ... il n'y a aucun problème ... pour dire que c'est un élève ...* »³²². Ce sont des aperçus plutôt clairs vis-à-vis du statut de l'élève en tant que sujet social. L'élève qui porte un tablier et un cartable, qui prend le chemin vers son école, c'est lui qui doit être représenté en tant que tel. On peut le comparer avec le médecin, l'infirmier et l'enseignant qui portent leurs tabliers blancs et se dirigent vers l'hôpital ou l'établissement scolaire pour assurer une tâche bien définie. C'est un statut plutôt officiel qui demande des droits et des devoirs, des droits que l'élève doit gagner de la société et des devoirs qu'il doit lui-même accomplir.

³¹⁸- Entretien P7, ligne 17, page 535 en annexes.

³¹⁹- Entretien P7, ligne 16, page 514 en annexes.

³²⁰- Entretien P7, ligne 16, page 439 en annexes.

³²¹- Entretien In1, ligne 25, page 25 en annexes.

³²²- Entretien In5, ligne 26, page 91 en annexes.

Les interviewés qui présentent le deuxième type trouvent des difficultés à définir le statut de l'élève comme l'Inspecteur In3. Il disait que « ... « élève » englobe « enfant » et « apprenant » ... parce que l'apprenant s'occupe seulement de ce qu'il apprend ... et « élève » englobe ... l'apprentissage, la personnalité, les sentiments ... englobe l'être humain en tout ... le concept « élève » je crois qu'il est plus global qu'« apprenant »... »³²³. D'autres interviewés ont la même hésitation, comme le parent P7 qui se montre plus loin indécis, il disait : « l'enfant c'est l'élève ... non ce n'est pas pareil ... je ne sais pas ... mais à la fin, l'enfant c'est l'élève ... il n'y a que ses activités qui changent »³²⁴.

Les représentations des enseignants E10 et E1 souffrent de chevauchement en ce qui concerne les droits et les devoirs des différents statuts de l'élève. Quant à E10, il considère que l'élève continue à conserver son statut, même à la maison : « au sein de nos écoles ..., l'élève se sent comme dans une prison. ... A la maison ... il trouve son plein épanouissement »³²⁵. E1 fait le mélange entre les deux statuts « élève » et « apprenant », elle disait en parlant de l'élève : «... en classe, l'élève doit être le centre d'intérêt, c'est lui qui découvre »³²⁶, elle ajoutait, en le confondant avec le statut de l'apprenant : « ... on laisse les élèves discuter entre eux, le problème ... je note les hypothèses des élèves sur le tableau ... puis je fais un dialogue avec eux ... pour arriver à un consensus »³²⁷. L'enseignant E5 confond entre le stade d'âge et le statut de l'élève, il expliquait : « l'élève est petit ... il ne connaît pas grande chose »³²⁸. E7, pour sa part, nous le trouvons cette fois affirmatif mais aussi loin d'être positif et exact vis-à-vis du statut de l'élève. Il faisait une confusion flagrante en disant : « l'élève est l'enfant-apprenant ... l'élève est celui qui est en train d'être enseigné ... de recevoir le savoir de l'Autre »³²⁹.

Les remarques qui doivent être soulevées sont centrées sur les points suivants :

- Les représentations faibles sont présentes chez les trois types d'interviewés. Ni l'appartenance sociale (parent comme client, enseignant comme exécuteur ou inspecteur comme superviseur), ni l'appartenance professionnelle, n'ont fait exception. On note la

³²³ - Entretien In3, ligne 7, page 54 en annexes.

³²⁴ - Entretien P7, ligne 17, page 514 en annexes.

³²⁵ - Entretien E1, ligne 7, page 573 en annexes.

³²⁶ - Entretien E1, ligne 11, page 109 en annexes.

³²⁷ - Entretien E1, ligne 22, page 109 en annexes.

³²⁸ - Entretien E5, ligne 20, page 190 en annexes.

³²⁹ - Entretien E7, ligne 8, page 223 en annexes.

présence d'un taux respectable de représentations non fortes auprès des inspecteurs en tant qu'experts et superviseurs.

- Quelques enseignants continuent de considérer l'élève comme «*récipiendaire du savoir*»³³⁰ ou aussi l'individu «*qui est en train d'être enseigné ... de recevoir le savoir des autres*»³³¹. On sent qu'on est encore dans l'ancien rôle de l'élève, celui de récepteur passif du savoir, un rôle plutôt refusé par les nouvelles pédagogies et les nouvelles approches éducatives. Ces représentations donnent l'image du rôle de l'école comme un remplissage du cerveau de l'élève par les contenus du programme, parce qu'il est «*en troisième année (CE2) et vient comme une page blanche ... en première année aussi*»³³² comme le disait E10.

- Des interviewés continuent à associer la notion de l'élève et la soumission. En effet, l'inspecteur In2 sentait une connotation de soumission vis-à-vis de ce statut, il disait : «*Concernant ... l'élève ... oui il y a une notion de soumission, un élève ce n'est pas un autonome, un élève c'est quelqu'un qui est guidé par les autres, qui doit se soumettre à plusieurs exigences par cet adulte qui est l'enseignant*»³³³. E12 considère que le rôle de l'élève se simplifie dans le travail attentif en classe, il disait : «*il est là pour travailler ... pour apprendre ... non pour bavarder et rire ... Il ne faut pas perdre de temps*»³³⁴. E13 va plus loin quand il ne trouve aucune différence entre les trois statuts, un dilemme qui sera l'objet d'une analyse ci-dessous. Il disait : «*Voulez-vous que l'on utilise le mot apprenant ou élève ?*»

- Le facteur culturo-anthropologique a laissé son impact sur les représentations de quelques interviewés. E15 est contre le fait de donner le plein droit aux élèves pour ne pas trouver des élèves qui manquent de discipline, il affirmait que «*... parce qu'ils ont donné à l'enfant une grande valeur ... cela ne veut pas dire qu'il n'a pas de valeur ... mais en réalité, ils lui ont donné plus qu'il ne mérite ... Dans l'enseignement primaire, l'élève est devenu moins discipliné*»³³⁵. E6 va plus loin, il compare l'élève au «*chat noir*», une connotation donnée aux personnes qui font mauvaise impression, des porte-

³³⁰ - Entretien E7, ligne 9, page 223 en annexes.

³³¹ - Entretien E7, ligne 8, page 223 en annexes.

³³² - Entretien E10, ligne 11, page 271 en annexes.

³³³ - Entretien In2, ligne 8, page 223 en annexes.

³³⁴ - Entretien E12, ligne 8, page 223 en annexes.

³³⁵ - Entretien E15 lignes 11/12, page 371 en annexes.

malheurs et intouchables, il affirmait : « *L'élève est devenu comme ... Si vous le punissez, vous aurez du mal ...et si vous le lâchez, il va manger votre dîner* »³³⁶.

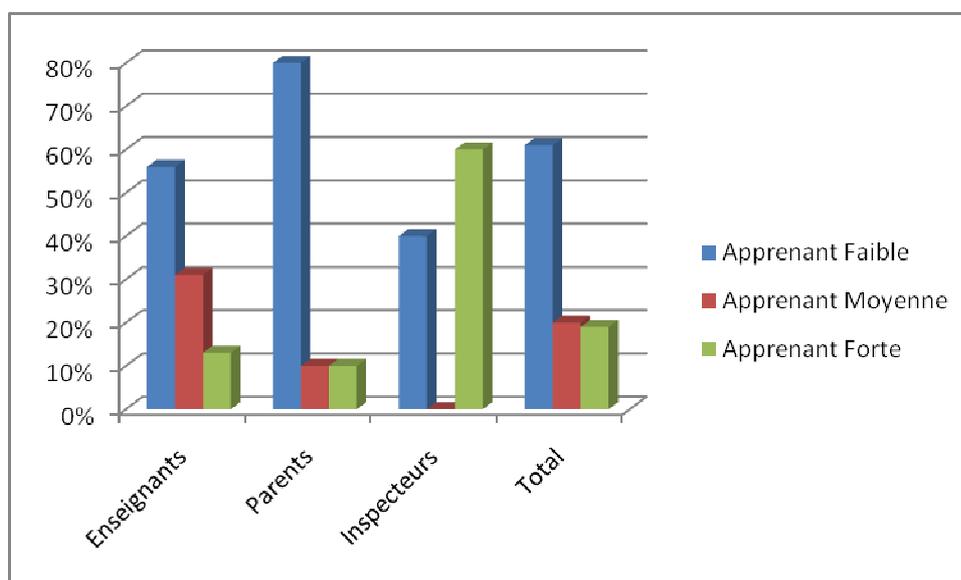
- Malgré les progrès scientifiques, sociaux et législatifs, le statut de l'élève continue à être représenté faiblement. Ce statut reste donc insuffisamment clair.

Nous pouvons en déduire que notre hypothèse est aussi valide qualitativement et quantitativement.

9-2- Représentations vis-à-vis de l'apprenant:

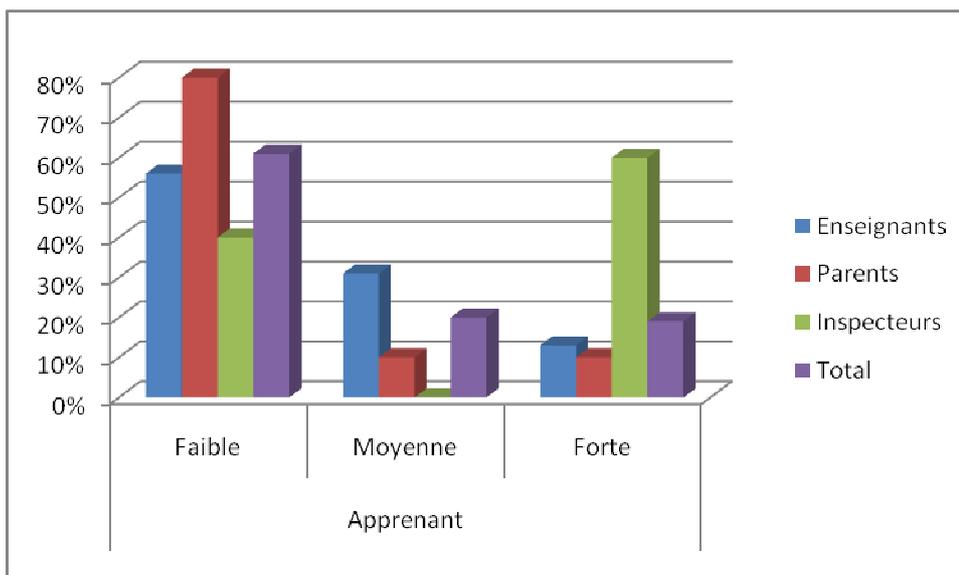
Tableau 5: Représentations vis-à-vis de l'apprenant:

	Apprenant		
	Faible	Moyenne	Forte
Enseignants	56%	31%	13%
Parents	80%	10%	10%
Inspecteurs	40%	00%	60%
Total	61%	20%	19%

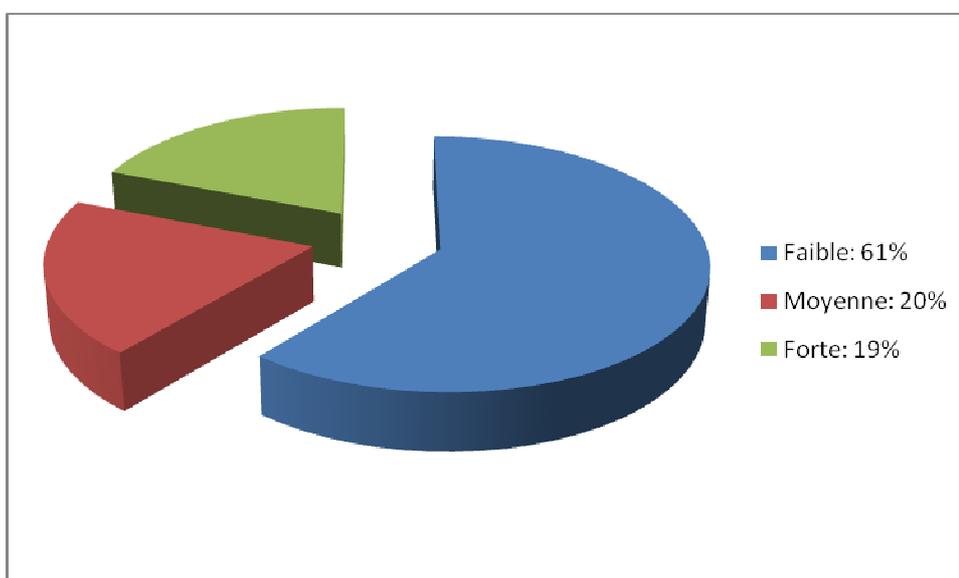


I.G. 4: Représentations des enseignants vis-à-vis de l'apprenant (1)

³³⁶- Entretien E6 ligne 14, page 196 en annexes.



I.G. 5: Représentations des enseignants vis-à-vis de l'apprenant (2)



I.G. 6: Représentations vis-à-vis de l'apprenant : Perspective générale

9-2- 1- Du point de vue quantitatif :

Au premier regard, dans cette illustration graphique (6), on peut facilement remarquer que les représentations faibles vis-à-vis de l'apprenant sont dominantes ; les enseignants avec plus de 50%, les parents avec 80% et les inspecteurs avec un taux égal à 40% (Illustration graphique 5). Au total, un peu plus de 60% des interviewés ont des représentations faibles de l'apprenant.

Les Inspecteurs avec 60% (Illustration graphique 4) sont les interviewés qui représentent le plus positivement le statut de l'apprenant, un résultat parfaitement convaincant puisqu'ils représentent l'élite du corps pédagogique, mais il reste en-dessous des attentes, pour la même raison. Les représentations positives des parents et

des enseignants ne dépassent pas les 13% pour les premiers et les 10% pour les seconds, des résultats qui ne montrent pas une conception assez claire et positive vis-à-vis de l'apprenant. Les représentations moyennes n'ont atteint que 20%. Autrement dit, le cinquième des interviewés manque de clarté et de bonne connaissance vis-à-vis du statut de l'apprenant.

L'illustration graphique 6 nous montre que les représentations faibles sont dominantes et les représentations fortes sont les plus minoritaires, ce qui nous pousse à en déduire que notre hypothèse est validée d'un point de vue quantitatif.

9-2- 2- Du point de vue qualitatif :

L'apprenant, comme nous l'avons défini ci-dessus, est celui qui est responsable de son apprentissage et des stratégies qu'il choisit pour s'impliquer dans l'action enseignement-apprentissage. Nous ne pouvons pas dire que le rôle de l'apprenant se simplifie à l'écoute de son professeur pour qui il est un simple récepteur du savoir qu'il assure, sans se rendre compte de l'importance de sa motivation et de son implication. En effet, l'inspecteur In1 l'affirmait en disant : « *L'apprenant doit bénéficier de son droit à la connaissance, à l'information ... son droit de s'exprimer, de donner l'occasion d'exprimer son point de vue ... son droit à l'intercommunication* »³³⁷, il ajoutait : « *L'apprenant est la partie ... est l'un des trois sommets du triangle pédagogique qui essaie de construire le savoir au sein de l'école ... via la médiation pédagogique de l'enseignant... on parle de l'apprenant dans le contexte didactique* »³³⁸. In 5 l'expliquait : « *... quand je parle de la situation pédagogique ... quand je parle des composants de cette situation ... et bien ... je ne peux pas ... m'empêcher de dire un apprenant* »³³⁹. Les enseignants le montraient en parlant de leurs pratiques pédagogiques et enseignantes. Ainsi, E1 l'expliquait : « *... je le laisse découvrir ce qu'il va étudier sans lui évoquer auparavant le contenu de la leçon* »³⁴⁰, il ajoutait : « *L'apprenant déduit tout seul ... et analyse le problème jusqu'à ce qu'il découvre ... tout seul* »³⁴¹. E3 affirmait que c'est lui « *le centre de l'action apprentissage-enseignement* »³⁴² et qu'« *il peut être partenaire* »³⁴³. L'apprenant, selon lui, « *peut avoir soixante ans ... ou plus* »³⁴⁴.

³³⁷- Entretien In1 ligne 17, page 19 en annexes.

³³⁸- Entretien In1 lignes 10/11, page 22 en annexes.

³³⁹- Entretien In5 ligne 3, page 92 en annexes.

³⁴⁰- Entretien E1 ligne 14, page 109 en annexes.

³⁴¹- Entretien E1 lignes 15/16, page 109 en annexes.

³⁴²- Entretien E3 ligne 12, page 149 en annexes.

Ces représentations sont plutôt fortes vis-à-vis du statut de l'apprenant en opposition aux représentations qui trouvent des ambiguïtés et des confusions en ce qui concerne le statut de l'élève ou de l'enfant. E4 utilise le « mot » « élève » à la place de « l'apprenant », il disait : « *L'objectif est d'aider l'élève à construire ses propres compétences pour surmonter le maximum possible de ses problèmes ... Je ne pense pas qu'il faut toujours aider l'élève à prendre le stylo ... mais il faut lui donner le mode d'emploi et le laisser tout seul* »³⁴⁵. Peut-on parler d'une simple faute ou cela est-il dû à une inexactitude puisque l'interviewé a commis deux fois cette confusion dans la même phrase ; on est loin d'une simple erreur. L'alternance des concepts que nous allons présenter ci-dessous va nous dévoiler cette hypothèse. E13, lui aussi, faisait la même confusion, il disait : « *L'élève a le droit de présenter son point de vue ... de s'exprimer... Il a le droit de discuter de n'importe quel sujet* »³⁴⁶, il poursuivait : « *Chacun a sa propre opinion ... On accepte toutes les interventions sans donner la réponse ... La discussion doit être ouverte, claire et accessible à tous les points de vue* »³⁴⁷, il poursuivait : « *L'élève c'est celui qui construit sa propre connaissance* »³⁴⁸, aussi « *... pour que l'élève puisse découvrir ce qu'il va y avoir... afin qu'il procède à des recherches... des dossiers.... pour qu'il soit prêt à s'y plonger* »³⁴⁹ et encore : « *cela va aider l'élève à bien s'approprier la leçon ...* »³⁵⁰. Ce sont des propos qui représentent clairement le rôle de l'apprenant en tant que vrai acteur dans l'action apprentissage-enseignement et vrai responsable de ce qu'il s'approprie et de ce qu'il construit en lui en termes de connaissances et de compétences. Cette catégorie montre l'échantillon qui représente le plus fortement le statut de l'apprenant.

Le deuxième échantillon est celui qui a plutôt des représentations faibles, voire absentes, de l'apprenant puisqu'on a trouvé des interviewés des différents types qui n'ont ni utilisé, ni prononcé ce mot « Apprenant » tels que les enseignants E9 et E10, les parents P5, P7 et P12 et, le plus surprenant, c'est que l'Inspecteur In3, lui aussi, ne l'a jamais évoqué tout au long de son entretien. E12 et E7, quant-à eux, comprenaient différemment le concept de l'« Apprenant », puisqu'ils considéraient l'élève comme récepteur de savoir et que le rôle de l'enseignant se résume à la transmission des

³⁴³- Entretien E3 ligne 19, page 149 en annexes.

³⁴⁴- Entretien E3 lignes 14/15, page 159 en annexes.

³⁴⁵- Entretien E4 lignes 20/21, page 168 en annexes.

³⁴⁶- Entretien E13 ligne 2, page 332 en annexes.

³⁴⁷- Entretien E13 ligne 5, page 332 en annexes.

³⁴⁸- Entretien E13 ligne 11, page 342 en annexes.

³⁴⁹- Entretien E13 ligne 16, page 324 en annexes.

³⁵⁰- Entretien E13 lignes 14/15, page 325 en annexes.

connaissances. E12 le montrait en disant: « *mais la méthode qu'utilise le maître pour transmettre sa leçon ... elle ... C'est elle qui doit changer* »³⁵¹, et E8 l'expliquait dans un premier temps : « *L'apprenant sera capable de recevoir l'information* »³⁵², et ajoutait : «... *A six ans ... il sera capable de recevoir ... ce qu'on lui dit* »³⁵³.

Le concept « Apprenant » trouve des difficultés pour être bien approprié par les enseignants, les parents et aussi les inspecteurs. Peut-être que nous pouvons comprendre ces difficultés pour les parents puisqu'ils conçoivent leur enfant à l'école en tant qu'élève. Ce rôle d'« apprenant » demande une compréhension profonde de l'action pédagogique et une connaissance large de ce qui se passe en classe. Cependant, quand on rencontre des experts tels que des inspecteurs et des enseignants qui trouvent ces difficultés, cela nous amène à nous poser plusieurs questions sur les raisons et les origines de cette ignorance. La formation, ou le facteur culturel, doivent être des éléments de réflexion de notre part dans ce travail.

Trois principales conclusions peuvent être soulevées :

- Les représentations faibles ont été repérées chez les trois types d'interviewés. Le taux qu'il a présenté chez les inspecteurs nous semble significatif puisque bien qu'ils représentent les personnes les plus formées dans ce domaine, le taux qu'ils ont présenté est équivalent aux deux cinquièmes, un taux que nous jugeons insuffisant et en dessous de nos attentes.

- Le taux des représentations moyennes est égal à 20%, soit 31% pour les enseignants, 10% seulement pour les parents et 00% pour les inspecteurs. Ces résultats nous semblent convaincants puisque les enseignants sont ceux qui fréquentent quotidiennement les élèves et qu'ils possèdent des connaissances plus au moins modestes de l'élève en tant que sujet didactique. Le taux atteint par les parents est faible. Cela peut s'expliquer par un manque flagrant de formation au niveau des mass-médias concernant ce sujet. Les résultats atteints par les inspecteurs peuvent être expliqués par « je sais » ou « je ne sais pas ». Le taux des représentations moyennes chez eux est nul. « Je ne sais pas » pour un inspecteur est impardonnable concernant un sujet central comme celui de l'apprenant.

³⁵¹- Entretien E12 ligne 7, page 311 en annexes.

³⁵²- Entretien E8 lignes 14/15, page 535 en annexes.

³⁵³- Entretien E8 ligne 16, page 535 en annexes.

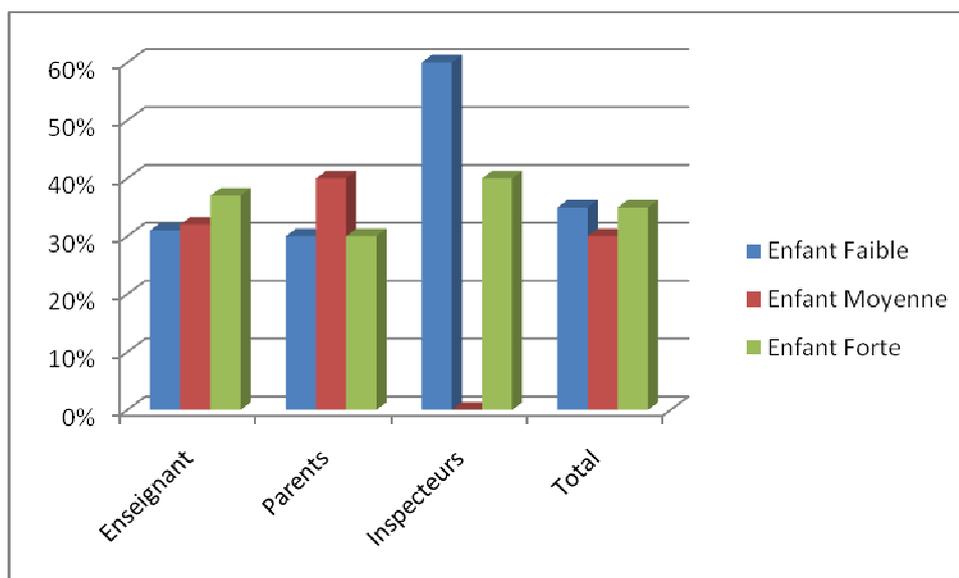
- Le taux élevé des représentations faibles peut se comprendre parce que ce statut est récemment utilisé et mobilisé au sein de la société. Il est peu abordé par les inspecteurs pendant les formations initiales et continues comme l'ont prouvé les inspecteurs interviewés.

Nous concluons que notre hypothèse est validée quantitativement et qualitativement.

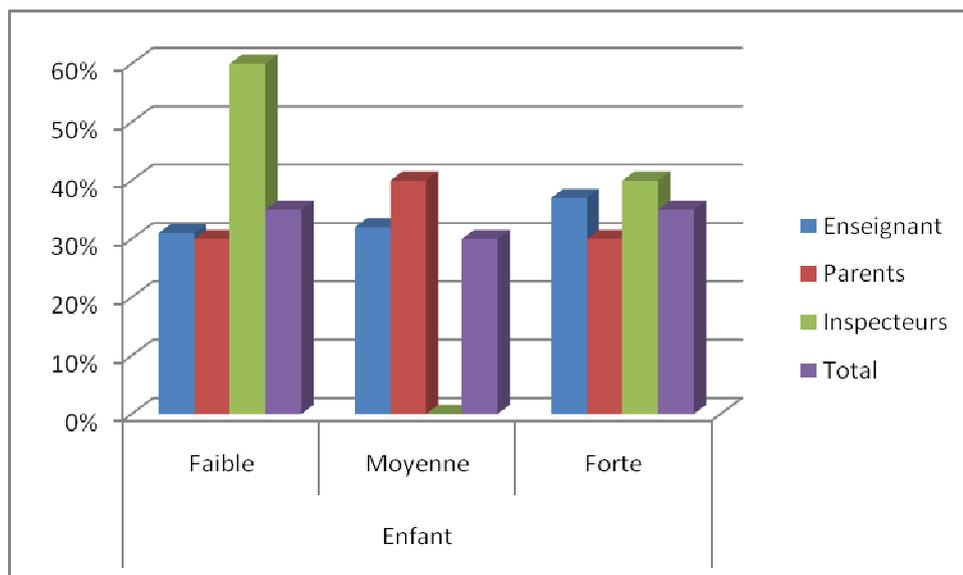
9-3- Représentations vis-à-vis de l'enfant:

Tableau 6: Représentations vis-à-vis de l'enfant:

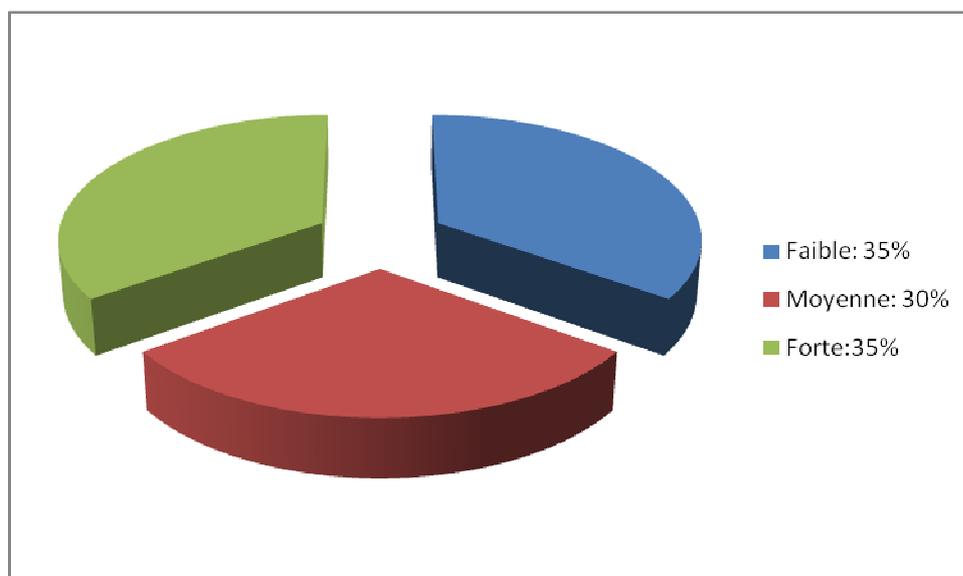
	Enfant		
	Faible	Moyen	Forte
Enseignant	31%	32%	37%
Parents	30%	40%	30%
Inspecteurs	60%	0%	40%
Total	35%	30%	35%



I.G. 7: Représentations des enseignants vis-à-vis de l'enfant (1)



I.G. 8: Représentations des enseignants vis-à-vis de l'enfant (2)



I.G. 9: Représentations vis-à-vis de l'enfant : Perspective générale

9-3-1- Du point de vue quantitatif :

Selon les résultats obtenus et mentionnés sur le tableau 12 et les illustrations graphiques 7 et 8, les inspecteurs interviewés possèdent le taux le plus élevé des représentations faibles vis-à-vis de l'enfant avec 60% contre 40 de représentations fortes, le taux des représentations moyennes chez eux est nul. Ce résultat nous semble surprenant puisque les inspecteurs doivent être considérés comme les personnes les plus formées en psychologie, considérant que l'enfant est le statut psychologique du jeune. Les inspecteurs assument la responsabilité de former leurs enseignants dans des sujets relatifs aux différents statuts de l'élève, à la psychopédagogie et aux didactiques. Ces

sujets demandent pourtant des connaissances profondes de l'enfant en tant que tel. Le concept d'enfant est normalement côtoyé et utilisé chez eux, chez leurs assistants pédagogiques et pendant les inspections et les formations. Les résultats obtenus sont surprenants, malgré notre rigueur et notre objectivité quant au recueil de données,

L'illustration graphique 7 nous montre que les trois types de représentations sont presque égaux chez les enseignants et les parents avec le taux de chaque type qui se trouve dans un intervalle de 30 à 40%, autrement dit le tiers. Ce qui nous amène à en déduire que les représentations des enseignants et des parents, vis-à-vis du statut de l'enfant, sont partiellement claires, exactes et positives. Bien que ces deux types d'interviewés fréquentent quotidiennement l'enfant dans son statut psychologique, ils trouvent des difficultés à le reconnaître comme tel.

Si on additionne les taux des représentations moyennes et faibles nous trouverons que les deux tiers de l'échantillon, soit 65%, manquent de clarté vis-à-vis du statut de l'enfant. Ces résultats nous semblent inattendus puisque ce statut est le plus connu et fréquenté chez les différents intervenants sociaux et éducatifs.

Je dois fournir mon propre témoignage en tant que citoyen, père et éducateur. Le mot « enfant » est très utilisé, au sein de la famille, dans la rue, au sein de l'école et dans la classe. Si une personne de la rue veut appeler un « enfant », qu'il oublie son prénom par exemple, alors il l'interpelle en disant : « Eh ! enfant ! ». Pour désigner un enfant vis-à-vis de son père, on dit « l'enfant de X » ...etc. Ce témoignage montre que la société tunisienne connaît et reconnaît le statut de l'enfant mais socialement et non du point de vue psychologique.

Trois remarques peuvent être signalées :

- Bien que la législation et les découvertes scientifiques fassent de vrais progrès et avec la mise en place des fêtes nationales et mondiales relatives à l'enfant et à l'enfance, la notion d'enfant ne trouve pas encore la reconnaissance nécessaire qu'elle mérite.
- Les différents intervenants dans l'enseignement, notamment les inspecteurs et les enseignants, manquent de formation initiale et continue sur les sujets relatifs à l'enfant et à l'enfance.
- Les parents doivent être plus sensibles à cette notion, cela passe forcément par un rôle majeur des mass-médias.

Comme nous le montrent ces analyses et l'illustration graphique 9, le statut de l'enfant est mal conçu par les différents types de notre échantillon. Notre hypothèse est validée puisque les représentations repérées manquent d'exactitude et de clarté vis-à-vis de l'enfant en tant que tel.

9-3- 2- Du point de vue qualitatif :

L'analyse de contenu que nous avons faite dans les différents propos de nos interviewés peut orienter notre réflexion vers la stratégie suivante.

Nous allons repérer les inputs et les outputs concernant notre sujet, à savoir le statut de l'enfant. Les inputs sont centrés essentiellement sur les définitions que quelques interviewés ont essayé de construire. On trouve des définitions qui peuvent être pertinentes et proches de l'exactitude et d'autres qui prouvent que cette notion est loin d'être comprise et reconnue.

Concernant le premier type des définitions, nous trouvons l'inspecteur In1 qui considère l'enfant comme « ... *le sol ... Un terrain fertile ... une tentative de construire un ensemble de valeurs de référence ... afin de construire une personnalité équilibrée ... une personnalité capable de se réaliser réellement depuis son enfance ...* »³⁵⁴. La parente P6 le rejoint en affirmant que : « *C'est lui l'homme de demain ... c'est lui qui va éclairer la Tunisie ... c'est lui qui va devenir ... je ne trouve pas les mots ...* »³⁵⁵. Ses deux définitions prouvent que l'enfant est reconnu comme un être à part entière, un projet en tant que tel et un petit homme comme le voyait GUILLAUME. F (2008)³⁵⁶. In2 fournissait cette définition qui donne l'importance prévue à l'enfant et à l'enfance, il disait : « *concernant le mot « enfant », c'est un statut attribué à une catégorie d'âge qui n'a pas été reconnue avant et ... que l'enfant était considéré comme un adulte en miniature avant, mais maintenant on reconnaît l'enfance comme une période de la vie et on doit respecter l'enfance dans l'enfant bien sûr* »³⁵⁷. Ces trois témoignages donnent l'impression que ce statut est bien vu, il est positivement représenté.

Une deuxième catégorie de définitions manque d'exactitude, de clarté et d'approfondissement. L'enseignant E7 pensait que : « *L'enfant inclut tout ... l'enfant se trouve à l'école ... dans la société ... à la maison* »³⁵⁸. E3 insistait sur l'importance de

³⁵⁴- Entretien In1 lignes 26/27, page 21 en annexes.

³⁵⁵- Entretien P6 ligne 5, page 497 en annexes.

³⁵⁶- GUILLAUME. F « L'enfant : Petit homme ou petit d'homme » L'Harmattan. Paris. 2008

³⁵⁷- Entretien In2 lignes 1/2, page 40 en annexes.

³⁵⁸- Entretien E7 ligne 6, page 223 en annexes.

l'âge infantile pour jouer le rôle d'élève et d'apprenant. Pour elle : « *La nature de l'enfant c'est de découvrir ... d'apprendre ... il doit être interactionnel* »³⁵⁹. La parente P10, n'a pas voulu le définir mais elle a insisté sur la présence constante de ce statut chez le jeune. Elle s'expliquait par le fait qu'elle se souvenait de ce qu'elle avait senti en tant qu'enfant dans la classe d'une de ses enseignantes au primaire « *Je me rappelle de mon enseignante de ma deuxième année primaire (CE1) ... elle était géniale ... excellente ... elle se comportait d'une façon très douce avec ses élèves ... elle nous comprenait ... elle nous parlait ... elle nous demandait ce qui nous angoissait ... elle nous donnait des cadeaux ... des petits cadeaux ... un bonbon ... mais ces cadeaux avaient de grandes influences sur nous ... moi-même ... quand elle me donnait un cadeau ... un bonbon ... une petite photo ... je devenais très contente ... contente parce qu'elle a parlé avec moi ... parce qu'elle s'est intéressée à moi ... à mes soucis ... je trouvais mon épanouissement avec ce genre d'enseignants* »³⁶⁰. Cette dame, d'un peu plus de quarante ans, se souvient de son enseignante qui a réussi à faire épanouir le sentiment d'être enfant en elle quand elle avait juste 7 ou 8 ans. Ces propos nous conduisent à en déduire l'importance de l'impact du rôle de l'enseignant sur la vie de ses élèves. Ce rôle est à la fois primordial et délicat car il dépend des représentations de l'enseignant vis-à-vis de son élève en tant qu'enfant. Il représente les outputs.

L'enseignant E13 montrait, d'une façon pratique, l'effet de cette considération sur le déroulement de ses cours : « *Le maître doit s'intéresser à chacun de ses élèves, il doit ressentir ses problèmes, sa personnalité ... son niveau...* »³⁶¹, il poursuivait : « ... *Ils sont des enfants avant tout, ils sont petits ... L'élève n'est qu'un enfant, il est dans une famille ici à l'école ... Je veux qu'il se sente comme chez lui ... Il veut trouver avec moi la tranquillité ... Le maître doit respecter les ambitions de l'élève ... L'enfant doit être soutenu et ... accompagné et éduqué par le maître ... en commençant par ses comportements en tant qu'enseignant ... faute de quoi, tu ne dois rien faire ... parce qu'il te suit ... te prend comme modèle* »³⁶². Le facteur culturel est fortement présent dans ces propos puisque cet enseignant se représente comme modèle pour son élève, il assume la responsabilité de le soutenir et de l'éduquer, bref, de lui donner l'image de la personne idéale. C'est ce qu'on attend d'un messager selon la culture tunisienne, comme nous l'avons montré ci-dessus.

³⁵⁹ - Entretien E3 ligne 6, page 163 en annexes.

³⁶⁰ - Entretien E10 lignes 1- 6, page 566 en annexes.

³⁶¹ - Entretien E13 lignes 1/2, page 335 en annexes.

³⁶² - Entretien E13 ligne 2, page 345 en annexes.

D'autres interviewés trouvaient de vraies difficultés à définir le statut de l'enfant et à se positionner vis-à-vis de ce que cet enfant doit trouver auprès d'eux en tant que statut d'enfant. Certains d'entre eux voulaient le définir en se référant à son âge. En effet, pour l'inspecteur In5 : « ... *quand je dis enfant ... ça dépend quel enfant ... quel âge ... quelle enfance ... etc ... alors... en tant qu'éducateur ... que formateur ... je pense que le terme apprenant est beaucoup plus proche ... dans notre métier ... que ... l'enfant ... il y a d'autres ... d'autres secteurs ... établissements ... quand on parle de jardin d'enfants ... quand on parle de club d'enfants ... etc ... mais à l'école... c'est l'élève qui est apprenant ... voilà* »³⁶³. Pour son collègue In 3 l'« Enfant » « ... *se limite à la première enfance, le mot « enfant » ... oui il peut apprendre aussi ... il contient la personnalité ... mais il n'a pas atteint encore le niveau de l'élève ou le niveau de l'apprenant ... selon le niveau d'âge* »³⁶⁴. D'autres ont voulu se comporter en tant que tuteur dont la relation entre les deux parties doit être verticale et d'une même direction (adulte - enfant). L'enseignante E1 l'expliquait : « *ils veulent changer de place sans demander la permission de son institutrice ... parfois ils chantent et parlent sans raison ... ils se comportent d'une façon incorrecte ... malheureusement ils ne se comportent pas convenablement en classe* »³⁶⁵. Les élèves ne présentent pas la flexibilité attendue et l'enseignante « *refuse qu'ils racontent des histoires qu'ils ont vécues à la maison ... (parce qu'ils) perturbent la séance ...* »³⁶⁶, elle affirmait qu' « *il ne faut pas laisser les enfants se comporter librement* »³⁶⁷ et surtout « *on ne les laisse pas se déplacer en classe librement.* »³⁶⁸. E12 le confirmait en disant : « ... *je ne laisse aucun élève bavarder ... jouer ... faire n'importe quoi ... Ils regardent tous le tableau* »³⁶⁹. Quant à P8, elle va plus loin en affirmant qu'elle « *ne donne pas de considération envers l'enfant ...* »³⁷⁰. P9 se comportait fermement avec sa fille « *Je ne laisserai plus aller plus loin ... J'enlève ce sujet de sa tête d'une façon ou d'une autre ...* »³⁷¹ mais « ... *Parfois ... je recours à la battre ... et ... cela me mène à de bons résultats ...* »³⁷²

Nous pouvons en déduire que si les représentations vis-à-vis de l'enfant en tant que tel sont positives, l'impact sur l'enfant est forcément positif et évolutif. Autrement

³⁶³ - Entretien In5 lignes 5-10, page 91 en annexes.

³⁶⁴ - Entretien In3 lignes 12-14, page 54 en annexes.

³⁶⁵ - Entretien E1 lignes 6/7, page 112 en annexes.

³⁶⁶ - Entretien E1 lignes 15-17, page 106 en annexes.

³⁶⁷ - Entretien E1 lignes 5/6, page 114 en annexes.

³⁶⁸ - Entretien E1 lignes 7/8, page 114 en annexes.

³⁶⁹ - Entretien E12 lignes 19/20, page 308 en annexes.

³⁷⁰ - Entretien P8 lignes 28/29, page 518 en annexes.

³⁷¹ - Entretien P9 lignes 1/2, page 541 en annexes.

³⁷² - Entretien P9 lignes 13/14, page 542 en annexes.

dit, si l'enseignant ou le parent possède une considération en ce qui concerne le statut de l'enfant chez son élève ou son enfant, ce dernier sent son épanouissement et son enfance. E14 le confirme ainsi : « *L'élève est un être humain ... avant tout il doit être respecté et aimé* »³⁷³. Ce respect, cet amour et ce soutien sont expliqués dans les interventions du mari de P10. P10 raconte : « ... *quand mon mari intervient ... il essaie de voir avec eux (ses fils) l'origine de leur état ... il ne leur demande pas pourquoi vous êtes comme ça ... non ... il parle avec eux d'une façon attentive ... il a la compétence de découvrir l'origine du problème ... il leur demande s'ils veulent sortir pour se promener ... pour se défouler ... s'il veulent voir la famille ... visiter notre ville natale ... voir leurs amis là-bas ... c'est-à-dire qu'il essaie de découvrir l'origine de leur stress ... et il réussit ...* »³⁷⁴. Pour soulever les origines des éventuels problèmes et stress que sentent les enfants, ce père contribue à appeler le côté enfant chez eux.

E4 le confirmait : « *Le maître doit être conscient que dans sa classe n'existe pas que l'élève, mais plutôt l'enfant ... c'est un être humain ... et s'il ne le considère que comme élève ... il n'aborde de son travail que le côté institutionnel ...* »³⁷⁵. Il parle plus loin de l'opérationnalité de son travail en tant qu'en qu'enseignant et de celle de l'élève en tant qu'enfant, il disait en expliquant son point de vue : « *Je pense que plus le travail de l'élève est spontané, plus il est opérationnel et efficace* »³⁷⁶.

Un peu éloigné des objectifs éducatifs et pédagogiques, l'enseignant respecte le statut enfant chez ses élèves pour satisfaire un sentiment profond de bonheur et de satisfaction de soi. En effet, pour E13: « *Vous savez ... je veux que mon cours se passe dans un climat d'amour réciproque, de confiance ... que chaque partie croie à l'autre ... Je ne veux pas que mon élève se sente dégoûté de mon cours ou de moi, cela me ferait beaucoup de mal* »³⁷⁷.

Être conscient de la présence du statut de l'enfant et respecter ce statut en lui, c'est respecter d'abord « *ses capacités* »³⁷⁸ et son besoin de repos. P2 reprochait aux enseignants de donner beaucoup de travail à la maison, car ils les privent de leur enfance. Elle l'expliquait « *Il ne faut pas laisser l'enfant travailler ... travailler ... travailler ... il sera saturé... son cerveau sera surchargé ... Il ne pourra plus recevoir*

³⁷³- Entretien E14 ligne 20, page 357 en annexes.

³⁷⁴- Entretien E10 lignes 5-10, page 561 en annexes.

³⁷⁵- Entretien E4 ligne 7, page 169 en annexes.

³⁷⁶- Entretien E4 ligne 24, page 168 en annexes.

³⁷⁷- Entretien E13 ligne 26, page 352 en annexes.

³⁷⁸- Entretien E4 ligne 17, page 167 en annexes.

aucune information ... Je pense qu'il faut se reposer ... il a besoin de jouer ... de se reposer ... de rire ... et aussi au travail »³⁷⁹. E3 l'explicitait : « ... à l'école ... on trouve la pleine discipline ... peut être que l'enfant ne trouve pas assez d'épanouissement »³⁸⁰.

Si l'enfant trouve l'intérêt et l'épanouissement nécessaires au sein de la société il peut grimper facilement l'échelle de la réussite et du progrès sans négliger l'importance des moyens. P2 montrait que ses enfants ont parfaitement concurrencé leurs camarades français, elle s'expliquait ainsi : « *Je veux que mon enfant ... soit un vrai concurrent de l'enfant français ... de l'enfant européen ... il faut qu'il apprenne le courage...* »³⁸¹. P3 allait dans le même sens : « *Il faut entrer au fond de la personnalité de l'enfant pour qu'il surmonte ses problèmes...* »³⁸².

Si les enseignants se représentent faiblement le statut de l'enfant chez leurs élèves, ils peuvent se tromper en matière de comportements et de communication, des erreurs qui ont un impact remarquable chez l'élève. La parente P4 racontait ce qui s'est passé avec sa fille : « *... il est arrivé que son enseignant de français de l'année dernière ... la haït sans raison ... Elle regarde par la fenêtre la pluie qui tombe ... l'enseignante lui disait ... « tu n'as jamais vu la pluie ? »...Elle s'est mise à pleurer ... elle m'a demandée de la faire changer de classe ... parce qu'elle ne supporte pas d'être dans sa classe »*³⁸³. Contrairement à cet exemple, E3 expliquait sa relation positive avec ses élèves par le fait qu'elle les considérait comme ses propres enfants et non plus des élèves. Elle l'expliquait : « *Je les appelle ... les enfants ... je sais qu'ils sont des élèves ... mais je les appelle ... les enfants ... ma relation avec eux est plus qu'une relation enseignant-élève ... Je les aime beaucoup et ils m'aiment beaucoup ... ma relation avec eux est une relation intime et non une relation institutionnelle ... Elle dépasse la relation enseignant-élève ... comme je l'ai déjà dit ... la relation enseignant - élève ... je sens que c'est plutôt vertical ... or, quand je les appelle les enfants ... ils aiment ça ... moi aussi ... Ma relation avec eux est mieux qu'une relation enseignant-élève ... »*³⁸⁴.

La formation qui s'intéresse au sujet de l'enfant et de l'enfance, qu'elle soit « sociale » pour les parents, ou initiale et continue pour les inspecteurs et les enseignants, a une importance majeure pour la mise en place d'une nouvelle culture qui

³⁷⁹ - Entretien P2 ligne 17, page 167 en annexes.

³⁸⁰ - Entretien E3 lignes 11/12, page 155 en annexes.

³⁸¹ - Entretien P2 ligne 13, page 405 en annexes.

³⁸² - Entretien E3 ligne 25, page 435 en annexes.

³⁸³ - Entretien P4 ligne 25, page 451 en annexes.

³⁸⁴ - Entretien E3 ligne 23, page 159 en annexes.

donne l'intérêt et l'importance nécessaires à l'enfant. Cette culture va contribuer à l'installation d'un nouveau code de comportements qui valorise l'enfant en tant que tel et attribue aux jeunes la valeur qu'ils méritent. La totalité de la société doit assister à une mise en place de ce code. Personnellement, je suis intimement persuadé qu'il en est de la responsabilité majeure des mass-médias, des intellectuels et des dirigeants politiques et éducatifs.

9- 4 - Quelle distinction entre les différents statuts de l'élève :

9-4-1- Du point de vue quantitatif :

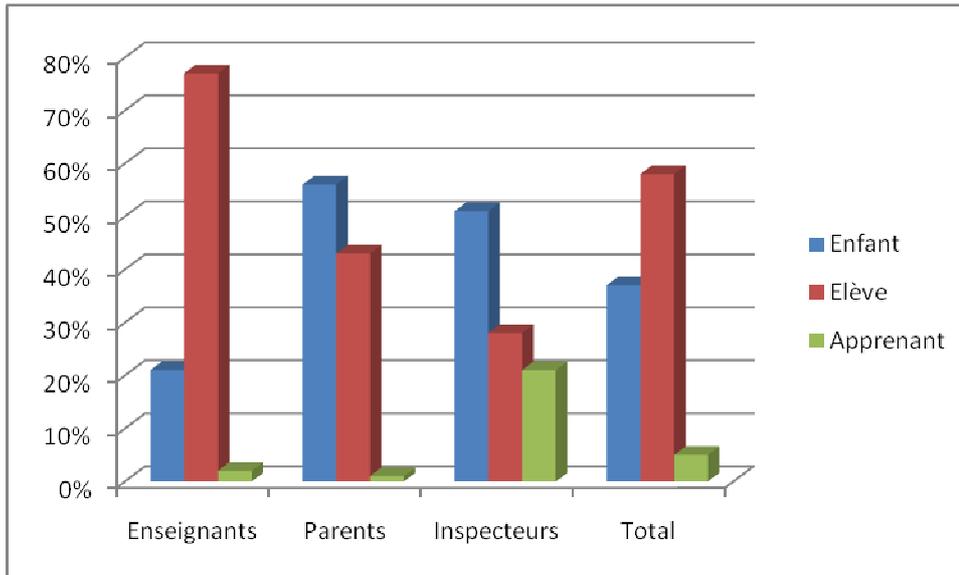
Tableau 7: L'alternance des concepts prononcés pas les interviewés (1)

	Nombre	Interviewés	Concepts prononcés		
			Elève	Enfant	Apprenant
Enseignants	1	E1	93	38	11
			65.49%	26.76%	7.74%
	2	E2	51	36	6
			54.38%	38.70%	6.45%
	3	E3	75	50	8
			56.39%	37.59%	6.01%
	4	E4	47	18	1
			71.21%	27.27%	1.51%
	5	E5	63	9	2
			85.13%	12.16%	2.70%
	6	E6	70	14	0
			83.33%	16.66%	0%
	7	E7	81	41	1
			65.85%	33.33%	0.81%
	8	E8	49	14	0
			77.77%	22.22%	0%
	9	E9	93	9	0
			91.17%	8.82%	0%
	10	E10	58	9	2
			84.05%	14.28%	2.98%
	11	E11	112	16	2
			86.15%	12.30%	1.53%
	12	E12	98	15	0
			86.72%	13.27%	0%
	13	E13	158	8	2
			95.75%	4.84%	1.21%
	14	E14	120	10	0
			92.30%	7.69%	0%
15	E15	34	25	0	
		57.62%	42.37%	0%	
16	E16	14	10	2	
		53.84%	38.46%	7.69%	
		Total des enseignants	1216	322	35
		Taux	77.30%	20.47%	2.22%

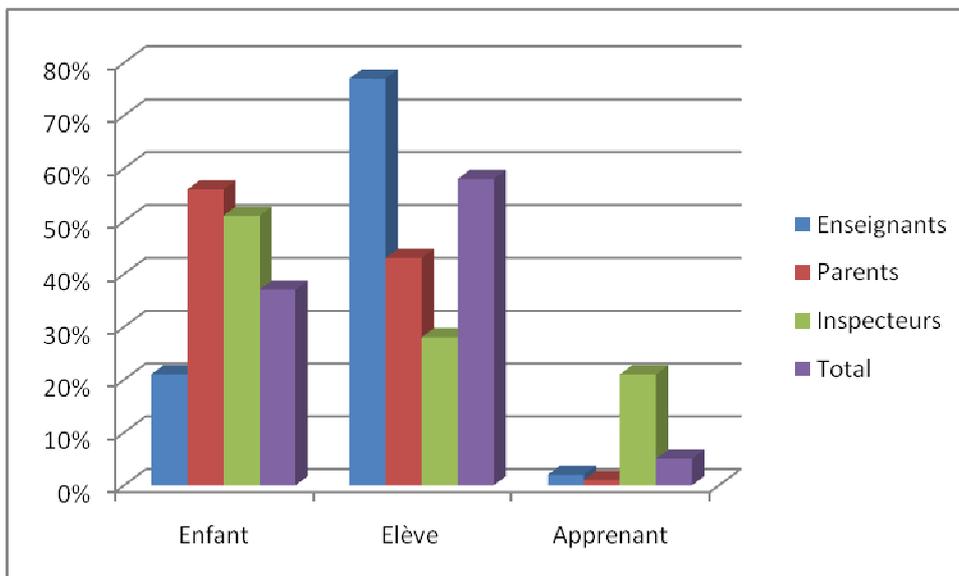
Parents	17	P1	12	33	00
			26.66%	73.33%	00%
	18	P2	25	99	00
			20.16%	79.83%	00%
	19	P3	54	56	00
			49.09%	50.90%	00%
	20	P4	09	31	00
			22.50%	77.5%	00%
	21	P5	66	26	00
			71.73%	28.26%	00%
	22	P6	31	57	00
			35.22%	64.77%	00%
	23	P7	58	58	00
			50%	50%	00%
	24	P8	23	51	00
			31.08%	68.91%	00%
	25	P9	49	36	00
			57.64%	42.35%	00%
	26	P10	55	53	2
			55%	53%	2%
		382	500	2	
		43.21%	56.56%	0.002%	
Inspecteurs	27	I1	23	46	64
			17.29%	34.58%	48.12%
	28	I2	36	82	18
			26.47%	60.29%	13.23%
	29	I3	25	68	20
			22.12%	60.17%	17.69%
	30	I4	62	30	01
			66.66%	32.25%	1.07%
	31	I5	17	72	16
			16.19%	68.57%	15.23%
		163	298	119	
		28.10%	51.37%	20.51%	
Interviewés		Totaux Généraux	1716	1120	156
		Taux généraux	57.35%	37.43%	5.21%

Tableau 8: Alternance de concepts (2)

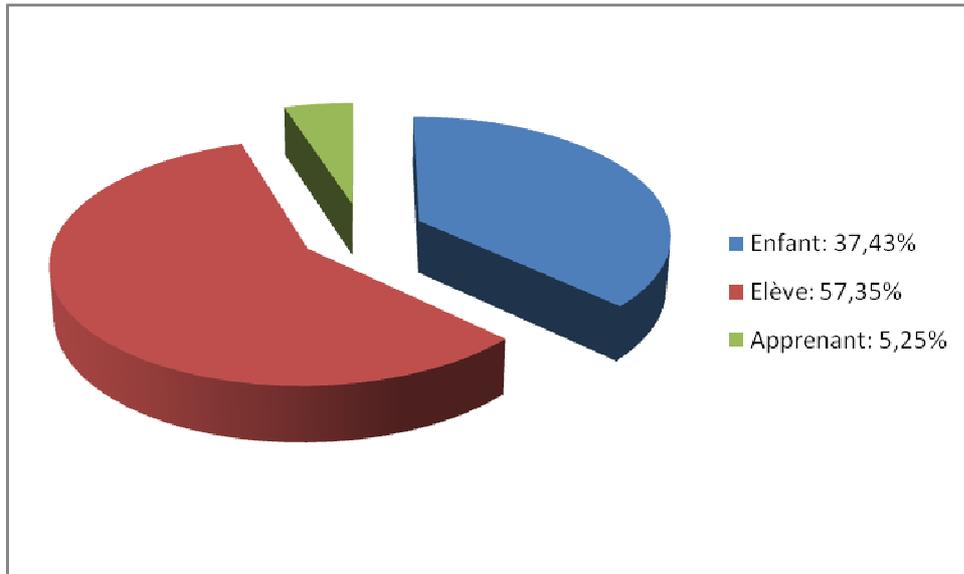
	Enfant	Elève	Apprenant
Enseignants	20.47%	77.30%	2.22%
Parents	56.56%	43.21%	0.002%
Inspecteurs	51.37%	28.10%	20.51%
Total	37.43%	57.35%	5.21%



I.G. 10: Alternance de notions (Enfant – Elève- Apprenant)(1)



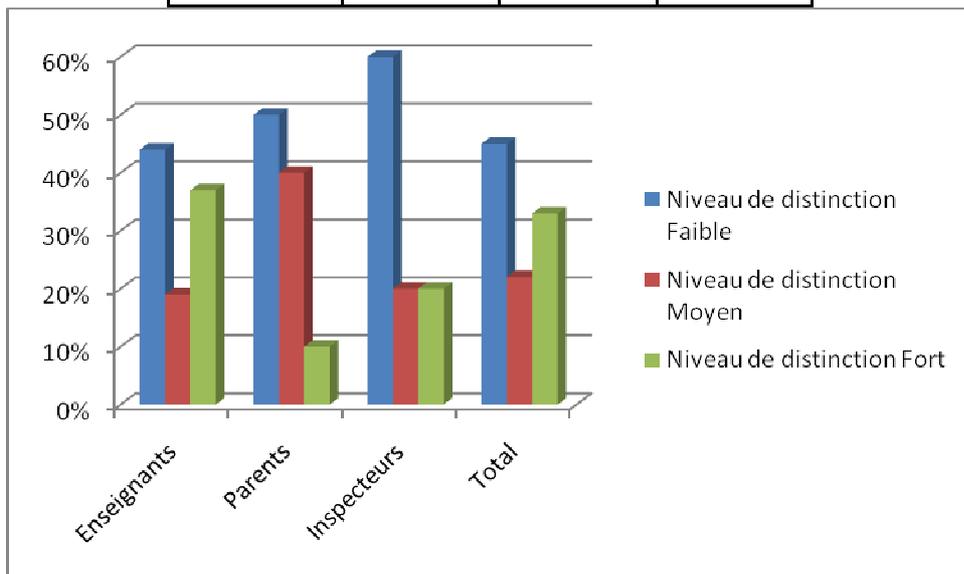
I.G. 11: Alternance de notions (Enfant – Elève- Apprenant) (2)



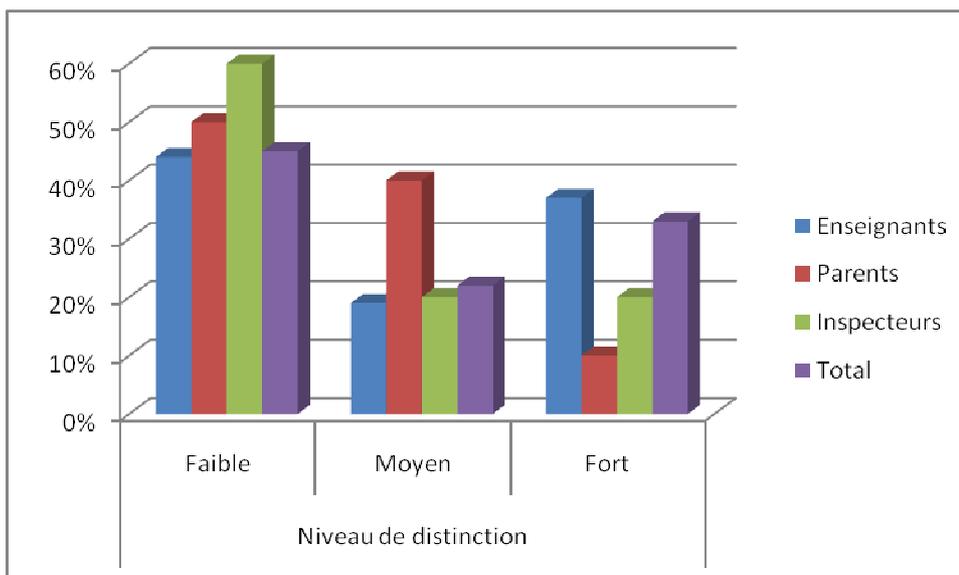
I.G. 12: Alternance de notions (Enfant – Elève- Apprenant): Perspective générale

Tableau 9: Niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève :

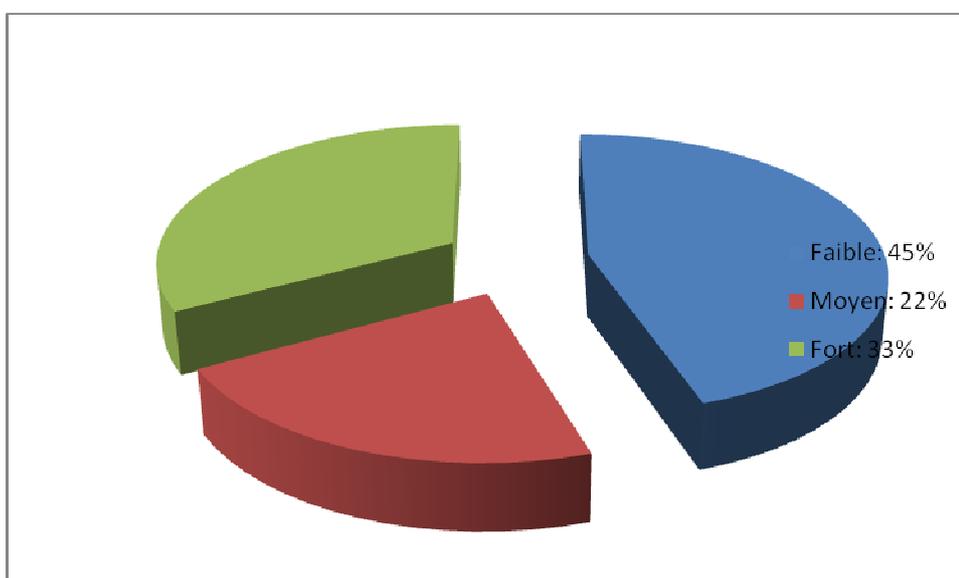
	Niveau de distinction		
	Faible: 45%	Moyen: 22%	Fort: 33%
Enseignants	44%	19%	37%
Parents	50%	40%	10%
Inspecteurs	60%	20%	20%
Total	45%	22%	33%



I.G. 13: Niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève (1)



I.G. 14: Niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève (2)



I.G. 15 : Niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève : Perspective générale

En s'appuyant sur la fréquence et l'alternance des différents concepts relatifs à l'élève « enfant », « apprenant » et « élève », nous allons essayer de faire l'analyse quantitative de distinction entre ces concepts. J'ai compté qu'un de ces concepts a été prononcé 2 992 fois, quel que soit l'interviewé, soit 1 716 fois pour l'élève (57.35%), 1120 fois pour le concept « enfant » (37.43%) et 1 121 fois pour l'apprenant (1.56%), comme le mentionnent les deux tableaux 13 et 14 et le présente l'illustration graphique 12.

Ces résultats et cette illustration montrent que le concept « élève » est le plus conçu et utilisé par les différents types d'interviewés, avec un peu plus de la moitié soit 57.35% ; il est le plus proche des représentations collectives tunisiennes. Les

enseignants sont les interviewés qui ont utilisé cette notion plus que les autres avec un taux de 77.30%, contre 43.24% pour les parents et 28.50 % seulement pour les inspecteurs. Cela nous semble convaincant parce que les enseignants sont les personnes les plus proches de ce concept, soit dans leur travail au sein des écoles, soit chez eux pendant la planification, comme nous l'avons montré ci-dessus.

Quant au concept « enfant », il a été prononcé 1 120 fois, soit 37.43%. Quand les parents sont les interviewés ils l'ont plus utilisé avec 56.56%, ensuite les Inspecteurs avec 51.37% et enfin les enseignants avec 20.47%. Autrement dit, ce concept est plus proche chez les parents, ce qui nous semble naturel et attendu, puisque le statut de l'enfant présente l'état psychologique et brut de l'élève, l'état où il est vu et connu dans son quotidien. Les inspecteurs sont plus sensibilisés que les enseignants par cette notion grâce aux formations auxquelles ils assistent et au registre langagier qu'ils utilisent.

Enfin, le concept « apprenant » a été prononcé 156 fois seulement soit 5.25%, dont 64 fois par l'Inspecteur In1, le plus grand nombre, contre zéro fois pour les enseignants E6, E8, E9, E12, E14 et E15 et les parents P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P7 et P9. L'inspecteur In4 l'a prononcé une seule fois. Les parents sont ceux qui ont le plus faible taux, soit 0.02 % contre 2.22% seulement chez les enseignants et 20.51% chez les inspecteurs. Ces données prouvent que le concept de l'apprenant est peu utilisé et incarné dans les représentations collectives. Seuls les inspecteurs l'utilisent couramment grâce à leur formation académique et à leur registre langagier.

Nous pouvons constater que le concept « élève » est plus utilisé chez les enseignants avec 77.30%, le concept « enfant » chez les parents avec 56.56% et le concept « apprenant » chez les inspecteurs avec 20.51%. Ces constatations prouvent que chacun des interviewés a utilisé le concept le plus proche de son quotidien et de ses préoccupations. Les données recueillies ne prouvent pas que les différents types d'intervenants, dans le domaine de l'enseignement, ont une ouverture remarquable sur les différents concepts relatifs à l'enfant.

Selon l'analyse de contenu qu'on a effectuée sur les propos des différents interviewés, nous avons obtenu les données mentionnées sur le tableau 15.

Selon ce tableau 15, le niveau de la distinction entre les différents statuts de l'enfant faite par les enseignants, les parents et les inspecteurs ne dépasse pas 55%. Autrement dit, 45% des interviewés trouvent de vraies difficultés à distinguer

clairement entre « Enfant », « Apprenant » et « Elève ». 22% font une distinction plus au moins floue. Dans le monde éducatif, le tiers des intervenants est conscient qu'il existe une différence et une distinction entre ces trois statuts.

Les inspecteurs ont le plus grand taux en tant que personnes qui ne font pas clairement la distinction avec 60%, un résultat émouvant puisqu'ils se considèrent comme les personnes les plus formées et expertes dans ce domaine. Les parents arrivent après avec un taux équivalent à 50%, autrement dit la moitié des parents ne fait pas une distinction positive entre les trois statuts de l'élève. Ce résultat ne donne pas l'impression que ces trois statuts sont bien représentés et distingués. On trouve les enseignants qui arrivent en dernier rang avec 44%, un taux qui est en-dessous des attentes (Illustration graphique 13).

37 % des enseignants, 20% des inspecteurs et 10% seulement des parents interviewés font cette claire distinction, soit 33% seulement de la totalité des interviewés qui font une distinction convenable, ce qui est insuffisant. Nous avons montré ci-dessus le fort lien entre la distinction convenable et les comportements fiables des enseignants. Ces résultats ne nous donnent pas l'impression que les élèves trouvent vraiment des comportements adéquats avec les attentes.

22% des interviewés, soit 40% des parents, 20% des inspecteurs et 19% des enseignants font une distinction moyenne. Autrement dit, ils ne voient pas une claire différence entre les trois différents statuts de l'enfant.

L'illustration graphique 15 nous montre que le niveau de distinction faible est le plus dominant avec 45%. La couleur verte qui correspond au niveau de distinction fort présente seulement le tiers de l'illustration.

Après avoir fait la synthèse de ces deux lectures quantitatives, la première qui concerne l'alternance de notion et la deuxième qui concerne le niveau de distinction, nous pouvons conclure que notre échantillon ne fait pas convenablement la distinction entre les différents statuts de l'élève. Notre population ne représente pas clairement l'élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant. Notre hypothèse est validée quantitativement.

9-4-2- Du point de vue qualitatif :

Dans notre analyse qualitative nous allons fournir trois niveaux de témoignages. Le premier possède une distinction positive et claire, le deuxième est relatif aux

interviewés qui trouvent un chevauchement entre deux statuts au moins, autrement dit, leurs conceptions manquent d'exactitude et de clarté. Le troisième niveau concerne les interviewés qui ne trouvent aucune différence entre les trois statuts. Autrement dit, la différence de concepts (le signifiant) ne sert pas forcément chez eux à la présence d'une différence dans le rôle et le statut (le signifié).

L'inspecteur In4 explicite sa distinction positive en proposant une définition à chacun des différents statuts, il disait : « *L'enfant, c'est un concept plutôt lié à la psychologie de l'enfant. ... L'enfant a ses besoins ... ses préoccupations ... il possède des capacités mentales ... des difficultés ...* »³⁸⁵.

Concernant l'élève il disait : « *L'élève ... ce concept nous fait entrer dans un champ sociologique ... L'élève est un enfant qui fréquente l'école ... Il a son propre statut social ... il a son emploi du temps, sa carte d'identité comme élève ... il est actif dans la société ... il a des collègues ... une classe ... un maître ... il est entré dans la vie active... il a aussi des devoirs scolaires ...* »³⁸⁶. Et pour l'apprenant, il pensait que: « *l'apprentissage ne s'effectue que si l'apprenant lui-même fait un effort ... mais il ne faut pas oublier le rôle du responsable ... du gérant ... de l'enseignant* »³⁸⁷. Ces définitions sont plutôt claires et proches de ce qu'on a avancé dans notre partie théorique. Cet inspecteur fait convenablement la distinction du fait que chaque statut trouve une définition logique et claire. In2 essayait de synthétiser ainsi: « *C'est pourquoi « l'apprenant » est le mot le plus proche que je veux utiliser le plus pour parler de l'élève en scolarité de l'enfance* »³⁸⁸.

L'enseignant E2 les suivait avec cette approche facile, simple et claire, il expliquait : « *La différence est bien claire ... et elle est grande ... L'enfant est un être humain complet ... L'élève est dans l'école ... et l'apprenant ... c'est comment on va lui montrer ... ou comment l'aider à réfléchir ... à écrire ...* »³⁸⁹.

En classe, l'élève ne peut jamais se débarrasser de ses deux autres différents statuts tels que « enfant » et « apprenant ». Peut-on parler d'une relation d'inclusion ou de fusion entre ces statuts ? Qui englobe quoi et qui est inclus dans quoi? In3 considère que le statut de l'« élève » englobe « enfant » et « apprenant » ... parce que l'apprenant

³⁸⁵ - Entretien In4 ligne 3, page 78 en annexes.

³⁸⁶ - Entretien In4 lignes 20-24, page 77 en annexes.

³⁸⁷ - Entretien In4 ligne 17, page 81 en annexes.

³⁸⁸ - Entretien In2 lignes 8/9, page 39 en annexes.

³⁸⁹ - Entretien E2 lignes 5/6, page 139 en annexes.

s'occupe seulement de ce qu'il apprend ... et « élève » englobe ... l'apprentissage, la personnalité, les sentiments ... englobe l'être humain en tout ... « *Le concept « élève », je crois qu'il est plus global qu' « apprenant »* »³⁹⁰.

L'enseignant E2 fait la distinction nécessaire en essayant de donner à chacun des trois statuts une définition convaincante. D'abord, il est convaincu que « *la différence est bien claire et grande* »³⁹¹, il représente l'enfant comme « *un être humain complet* »³⁹², mais aussi « *un sujet psychologique* »³⁹³. Le deuxième statut, « l'élève », doit se trouver « *dans l'école* »³⁹⁴, il doit « *s'ajuster aux obligations du curriculum* »³⁹⁵, il lui « *est demandé d'accomplir sa tâche de connaître* »³⁹⁶ et le troisième statut tel que « *l'apprenant* », c'est « *lui qui va contribuer à bien construire cet apprentissage* »³⁹⁷.

Cette vision vis-à-vis de la distinction est-elle très claire comme nous l'avons espéré ? La réponse de E4 nous suffit pour conclure : « *Le maître doit être conscient qu'il n'a pas dans sa classe un élève, mais plutôt un enfant ... un être humain ... et s'il ne le considère que comme un élève ... il n'aborde de son travail que le côté institutionnel* »³⁹⁸. E13 poursuivait cette réflexion: « *L'enfant doit être soutenu et... accompagné et éduqué par le maître...* »³⁹⁹.

Dans le troisième niveau, les interviewés n'avaient ni l'intention, ni la compétence de faire cette distinction, quel que soit le statut, inspecteur, enseignant ou parent. On repère deux principaux facteurs qui expliquent cette faiblesse au niveau des représentations telles que l'ignorance et la confusion. Afin de surmonter la délicatesse des situations dans lesquelles se trouvaient ces interviewés lors des entretiens, ils ont contribué à développer plusieurs stratégies. Une partie a avoué son ignorance ; In1, bien qu'il se soit trouvé devant son collègue -moi-même- disait ,d'une façon claire et franche, : « *Moi-même ... franchement... je n'avais pas de connaissances sur ces trois concepts.* »⁴⁰⁰ E1, exprime son ignorance après avoir fait de vaines tentatives : « *Depuis la naissance, on l'appelle « enfant », mais à l'école il devient élève ... à la maison ... il*

³⁹⁰ - Entretien In3 ligne 10, page 54 en annexes.

³⁹¹ - Entretien E2 ligne 5, page 139 en annexes.

³⁹² - Entretien E2 ligne 6, page 139 en annexes.

³⁹³ - Entretien E2 ligne 18, page 139 en annexes.

³⁹⁴ - Entretien E2 ligne 15, page 138 en annexes.

³⁹⁵ - Entretien E2 ligne 12, page 139 en annexes.

³⁹⁶ - Entretien E2 lignes 18/19, page 139 en annexes.

³⁹⁷ - Entretien E2 ligne 3, page 140 en annexes.

³⁹⁸ - Entretien E4 ligne 6, page 169 en annexes.

³⁹⁹ - Entretien E13 ligne 26, page 344 en annexes.

⁴⁰⁰ - Entretien In1 ligne 21, page 25 en annexes.

est toujours ... enfant ... non ... élève »⁴⁰¹, il poursuivait : « *je pense qu'il y a une différence entre « élève » et « enfant » mais (rire) je ne peux pas m'exprimer* »⁴⁰².

Pour le deuxième niveau, les interviewés ont choisi de tenter de trouver des réponses mais elles n'ont été ni convaincantes ni correctes ; E6 disait que « *C'est un élève et un enfant en même temps* »⁴⁰³, il ajoutait « *Dans son quotidien, dans ce cas, il est enfant* »⁴⁰⁴. E10 fait appel à une image radicalement passive de l'enfant : « *L'enfant peut être une page blanche et il ne peut l'être ... qu'en première année ... L'élève est un récepteur et un diffuseur à la fois ... diffuseur et récepteur ... oui ... Il peut être les deux en même temps ... et il peut être ou bien récepteur ou bien diffuseur ...* »⁴⁰⁵.

Proposer des définitions fausses était aussi une autre façon de s'en sortir. E8 affirmait que c'est une question d'âge : « *L'enfant ... c'est le petit ... l'élève ... est le plus grand ... jusqu'à 4 ou 5 ans c'est un enfant ... après c'est un élève ... en classe c'est un élève* »⁴⁰⁶, il ajoutait : « *L'enfant ... c'est pareil ... le petit élève de la première année c'est comme un enfant* »⁴⁰⁷. Selon la parente P2, l'autonomie et la soumission sont les deux critères selon lesquels on peut distinguer entre enfant et élève. L'autonomie est associée à l'élève, cependant la soumission et l'incompétence sont associées à l'enfant. Elle expliquait : « *L'enfant jusqu'à six ans doit être entièrement soutenu ... mais l'élève a besoin de moins de soutien* »⁴⁰⁸. En insistant sur le fait que les deux statuts « enfant » et « élève » sont indissociables, P10 disait : « *Je vois que l'élève est un enfant* », mais elle critiquait les enseignants car « (ils) *ne distinguent pas entre enfant et élève* »⁴⁰⁹. La parente P4 va plus loin, elle rejoint la parente P10 en disant, après un long moment de silence, que « *l'enfant c'est l'élève ... et l'élève c'est l'enfant ... c'est pareil... il n'y a aucune différence* »⁴¹⁰. Elle expliquait l'impossibilité de faire la distinction : « *On ne peut pas distinguer parce que l'enfant a beaucoup de devoirs à faire à l'école et à la maison ... C'est trop pour lui ... pour son âge* »⁴¹¹.

Dans ce même niveau, d'autres interviewés ont choisi de donner de fausses réponses mais avec certitude, autrement dit, ils portent déjà de fausses conceptions vis-

⁴⁰¹ - Entretien E1 lignes 1-3, page 118 en annexes.

⁴⁰² - Entretien E1 ligne 4, page 119 en annexes.

⁴⁰³ - Entretien E6 ligne 20, page 204 en annexes.

⁴⁰⁴ - Entretien E6 ligne 24, page 204 en annexes.

⁴⁰⁵ - Entretien E10 ligne 24, page 280 en annexes.

⁴⁰⁶ - Entretien E8 ligne 17, page 237 en annexes.

⁴⁰⁷ - Entretien E8 ligne 2, page 240 en annexes.

⁴⁰⁸ - Entretien P2 ligne 17, page 414 en annexes.

⁴⁰⁹ - Entretien P10 ligne 13, page 565 en annexes.

⁴¹⁰ - Entretien P4 ligne 13, page 455 en annexes.

⁴¹¹ - Entretien P4 lignes 15/16, page 455 en annexes.

à-vis des statuts de l'élève et des relations qui les lient entre eux. Pour E1, il affirmait qu'il voyait « ... *que tous les élèves sont en situation d'apprenant* »⁴¹². Il ajoutait : « *je sens que l'élève joue trois rôles. Parfois il se comporte comme un enfant, parfois il joue le rôle de l'élève et de l'apprenant en même temps* »⁴¹³. Il continuait « ... *il prend le rôle de l'élève et le rôle de l'apprenant quand il participe, en classe, à un travail collectif et donne son point de vue ... dans la leçon* »⁴¹⁴. P8 affirmait que « *L'enfant est le petit qui n'est pas encore scolarisé ... il est encore petit* »⁴¹⁵. Ces parents ont utilisé des verbes de genre « *je crois* », « *je sens* » et « *je vois* », les phrases qu'ils ont utilisées sont affirmatives comme : « *L'enfant est le petit qui n'est pas encore scolarisé ... il est encore petit* »⁴¹⁶. Ces conceptions sont plutôt éloignées de la réalité, mais ces parents étaient certains de ce qu'ils disaient.

Nous avons repéré trois types de renseignements, celui des représentations qui distinguent fortement, celui des représentations qui distinguent moyennement et celui de représentations qui distinguent faiblement les différents statuts de l'élève. On va essayer d'analyser le second type, à savoir, les représentations moyennes, moyennes parce qu'on a bien trouvé un effort ou une trace d'une distinction positive entre les trois statuts étudiés ou entre deux seulement. Plus précisément, nous avons distingué quatre figures de représentations moyennes :

- 1- Manque d'exactitude.
- 2- Une distinction positive entre deux statuts seulement.
- 3- Une légère confusion (on a traité la profonde confusion dans la précédente analyse).
- 4- Une amélioration dans les représentations vers une vision claire.

En ce qui concerne le premier cas de figure, des interviewés ont donné des représentations plus ou moins proches de la réalité et de l'exactitude. In5, après avoir tenté de donner des distinctions claires et convaincantes vis-à-vis de l'élève précise que : « *C'est un élève avant tout ... dans sa réalité psychologique c'est un enfant ... mais dans son statut social ... il est élève ... il fréquente un établissement...il va dans*

⁴¹²- Entretien E1 ligne 9, page 118 en annexes.

⁴¹³- Entretien E1 lignes 5-8, page 121 en annexes.

⁴¹⁴- Entretien E1 lignes 10-15, page 121 en annexes.

⁴¹⁵- Entretien P8 ligne 12, page 535 en annexes.

⁴¹⁶- Entretien P8 ligne 12, page 535 en annexes.

*une classe...il est enregistré sous un numéro ... etc ... voilà »*⁴¹⁷. Nous remarquons que cet interviewé possède, d'une façon ou d'une autre, une distinction positive, mais il était hésitant et inexact, il finissait par dire, « *Bon, de toute façon ... on ne va pas jouer beaucoup sur les mots »*⁴¹⁸.

P5 essayait de se positionner vis-à-vis de ce qu'on lui demandait ; il s'expliquait d'une façon qui manquait d'exactitude mais très proche du réel. Dans un premier temps, pour lui : « *Il n'y a pas une différence...l'élève c'est comme les autres ... ses collègues ... et l'enfant ... c'est l'enfant ... il n'est pas encore ... c'est la même chose ... »*⁴¹⁹, il niait cette différence, voire il la voyait comme inexistante : « *c'est la même chose »*⁴²⁰ mais après il découvrait que le statut de l'enfant doit se manifester hors de la classe comme à l'intérieur, il disait : « *L'élève au sein de la classe, il ne peut pas enlever sa personnalité d'enfant ... il ne peut pas la laisser en dehors de la classe et entrer...sa personnalité ... sa discipline...sa ponctualité... toutes ces choses-là vont l'influencer dans son existence... »*⁴²¹.

P7 et P9 distinguaient bien le statut de l'enfant des autres statuts mais ils ne repéraient pas la relation qui lie l'un aux deux autres. P9 répondait à notre question : « *Pensez-vous qu'au sein de l'école l'enfant peut trouver son épanouissement ? »*⁴²² par : « *Pendant les récréations seulement ... c'est-à-dire que l'élève doit quitter le costume de l'enfant à la porte de la classe »*⁴²³. P7, lui aussi, essayait de définir l'enfant en mettant en valeur son besoin de jeu : « *L'enfant : ... Il ne pense qu'à jouer ... son nom le prouve ... on dit ... il est encore enfant ... il ne veut que jouer ... »*⁴²⁴. « *L'élève, selon lui, c'est un être humain qui s'intéresse à ses études »*⁴²⁵.

Le deuxième cas de figure concerne les représentations qui trouvent des difficultés dans la distinction entre deux statuts seulement. On a montré ci-dessus que des interviewés ont trouvé de difficultés profondes dans la distinction entre les différents statuts étudiés, on les a qualifiées comme représentations faibles. Dans le chapitre ci-présent on va traiter les cas dans lesquels les interviewés trouvent des difficultés en distinguant entre deux statuts parmi les trois. En effet, l'enseignant E11

⁴¹⁷ - Entretien In5 ligne 22, page 92 en annexes.

⁴¹⁸ - Entretien In5 ligne 23, page 91 en annexes.

⁴¹⁹ - Entretien P5 ligne 15, page 471 en annexes.

⁴²⁰ - Entretien P5 ligne 17, page 471 en annexes.

⁴²¹ - Entretien P5 ligne 3, page 472 en annexes.

⁴²² - Entretien P9 lignes 9/10, page 552 en annexes.

⁴²³ - Entretien P9 ligne 11, page 552 en annexes.

⁴²⁴ - Entretien P7 lignes 4/5, page 515 en annexes.

⁴²⁵ - Entretien P7 lignes 15/16, page 514 en annexes.

utilisait parfaitement les deux concepts « enfant » et « élève ». Pour lui, « *L'élève, c'est l'enfant ... oui ... avant d'être élève, il est enfant ... les compétences acquises au sein de la famille ... il va les faire évoluer à l'école ... Il va avoir plus de connaissances* »⁴²⁶. Mais il trouvait des difficultés en utilisant le concept d'« apprenant », il disait « *C'est vrai que l'enfant est au centre de l'activité pédagogique* »⁴²⁷, nous remarquons qu'il devait utiliser le mot « apprenant » au lieu de l'enfant. Cette constatation est valable pour les interviewés In3, E7, E6, E4, P5 et P9.

En troisième lieu, d'autres interviewés confondaient légèrement entre les différents statuts de l'élève. Une certaine ambiguïté transparissait dans leurs conceptions vis-à-vis de l'élève. E3 avouait : « *j'ai confondu les concepts* »⁴²⁸ ; selon lui : « *L'enfant ... n'est pas que récepteur ... mais on l'entraîne ... pour qu'on soit avisé de son point de vue ... et pour qu'il participe à l'activité apprentissage-enseignement* »⁴²⁹. Il aurait dû dire « apprenant ». Cet enseignant a bien essayé d'utiliser les deux concepts « enfant » et « élève », mais il a trouvé de vraies difficultés pour utiliser le concept d'« apprenant » comme nous montre ce passage : « *L'enfant a beaucoup de stades de développement ... depuis sa naissance ... jusqu'à quatorze ou dix-sept ans ... Un apprenant ... peut avoir soixante ans ... ou plus ... l'élève ... (silence) ... je ne sais pas ... (rire)* »⁴³⁰

Dans le quatrième cas de figure, nous allons montrer une amélioration au niveau des représentations des interviewés. Au début, ils représentaient faiblement la distinction entre les trois statuts. Au cours du déroulement de l'entretien, nous avons repéré un éclaircissement et une amélioration, du fait que l'interviewé s'est approché de l'exactitude. En effet, au début de l'entretien, P5 affirmait qu'« *il n'y a pas une différence ... l'élève c'est l'enfant ... c'est la même chose* »⁴³¹. Un peu plus loin dans l'entretien, il disait que « *L'élève c'est quand il est dans la salle de la classe ... pendant la leçon ... et l'enfant ... c'est lors de son quotidien ... dans la rue ... hors de l'école* »⁴³². Plus loin, il expliquait que « *L'élève au sein de la classe, il ne peut pas enlever sa personnalité d'enfant ... il ne peut pas la laisser en dehors de la classe et entrer ... sa personnalité ... sa discipline ... sa ponctualité ... toutes ces choses-là vont*

⁴²⁶ - Entretien E11 lignes 5/6, page 301 en annexes.

⁴²⁷ - Entretien E11 lignes 3/4, page 302 en annexes.

⁴²⁸ - Entretien E3 lignes 1/2, page 165 en annexes.

⁴²⁹ - Entretien E3 lignes 10/11, page 149 en annexes.

⁴³⁰ - Entretien E3 lignes 11-14, page 159 en annexes.

⁴³¹ - Entretien P5 lignes 12/13, page 465 en annexes.

⁴³² - Entretien P5 ligne 21, page 471 en annexes.

l'influencer dans son existence »⁴³³. À la fin, il concluait que « *l'enfant est la personne qu'on trouve partout ... l'élève est celui qui accomplit des tâches au sein de l'école ... L'apprenant est celui qui apprend et participe à faire évoluer ses connaissances* »⁴³⁴.

9-4-3- L'impact des représentations collectives :

Dès l'Indépendance, en mars 1956, le premier Etat tunisien s'est intéressé au dossier de l'enfant. En effet, le premier Etat tunisien a beaucoup insisté sur sa scolarisation massive, filles et garçons et sur la mise en place d'un enseignement moderne et efficace. Le deuxième Etat, quant à lui, a évoqué son insistance sur la qualité de l'enseignement en termes de résultats. On dit qu'on a atteint 97% de scolarisation en 2007 et 80% comme taux de réussite nationale. C'est grâce à une base en matière de lois et réformes.

La Tunisie a signé, parmi les premiers pays du monde, le 30/01/1992⁴³⁵, la Convention internationale des droits de l'enfant. On a publié, trois ans plus tard, le 09/11/1995, le Code de la Protection de l'Enfant⁴³⁶. Cette ratification a entraîné des changements remarquables au niveau de la législation nationale tels que les circulaires ministérielles. La Réforme de 2002 est une des conséquences évidentes de ces changements. L'enfant profite de plusieurs droits que nous avons présentés ci-dessus.

En ce sens, l'enfant, en Tunisie, bénéficie d'une conjugaison juridique, sociale et culturelle, riche en sa faveur.

C'est parce que la société présente la partie genre de la personne de l'enseignant que nous nous intéressons aux représentations de la société envers l'enfant. La variation des représentations des sociétés envers l'enfant donne à ce dernier sa position réelle dans un quotidien donné. Au Brésil, par exemple, l'enfant, dès son premier âge, est représenté comme capital «musculaire» en faveur des groupes armés et sexuels en faveur du tourisme. Par conséquent, l'enfant y est élevé, éduqué et enseigné suivant les critères de cette société. En Europe occidentale, notamment en France, on trouve les concepts de « *l'enfant roi* » et de « *l'enfant tyran* ». Le paysage social et culturel de la société a changé. Cette culture de l'enfant roi/ enfant-tyran n'est pas due à une coïncidence, autrement dit, les représentations qu'une société se fait de ses enfants sont le produit d'un long processus socioculturel, politique et économique.

⁴³³ - Entretien P5 lignes 3-5, page 472 en annexes.

⁴³⁴ - Entretien P5 lignes 18/21, page 473 en annexes.

⁴³⁵ - http://www.droitsenfant.com/liste_cide.htm Consulté le 31/03/2009

⁴³⁶ - <http://www.pedagogie.education.gov.tn/2009-07-04/enfance.pdf> Consulté le 31/05/2010.

On a montré, dans nos travaux de recherche en master 2 effectués en 2008, que l'enfant, dans la société tunisienne, est représenté comme un individu en construction qui manque d'autonomie, il est appelé, généralement, à se conformer à l'adulte et à suivre ce que ce dernier lui indique. L'enfant doit écouter son père, sa mère, obéir à toute personne plus grande que lui-même si cette personne n'est pas l'un de ses parents ou ses frères et sœurs plus âgés. Dans le quartier, la rue, à l'école, dans le magasin, il suffit qu'un grand s'adresse à un enfant pour qu'il se « conforme » aux bons comportements, ce dernier n'ayant pas le choix de ne pas obéir. On entend les mamans dire à leurs fils : « *il faut avoir le respect des grands* », et des enfants dire à leurs mères : « *s'il te plaît je veux aller à...* » et la mère de répondre: « *Non, pas en ce moment, je suis occupée...* ». Autrement dit, les adultes ont toujours cette marge d'autorité sur les enfants. Dans les six dernières années (2008 – 2014), on a constaté de vrais changements qui sont en train de se produire au niveau des représentations collectives. La Révolution du 14 janvier 2011 a impacté profondément cette société qui est devenue de plus en plus effervescente. On a commencé à voir, ici et là-bas, les enfants-rois et les enfants-tyrans dont les parents ne trouvent pas les comportements convenables pour les faire cesser. On a commencé aussi à écouter les gens qui manifestent leurs propos relatifs aux droits de l'enfant. Il ne faut pas oublier l'impact majeur des mass-médias et des nouvelles technologies de la communication tels que les différents sites d'interaction et de communication. Mais d'autres facteurs sont intervenus, comme l'évolution du niveau économique des tunisiens, et l'accès plus facile aux pays européens.

Nous devons essayer de repérer l'impact des représentations collectives sur les « *représentations individuelles* »⁴³⁷ comme les a conçues DURKHEIM E (1967), vis-à-vis de l'élève, dans ses trois statuts. Nous pouvons avancer l'hypothèse qui consiste à affirmer qu'il existe un écart remarquable entre les représentations collectives vis-à-vis de l'enfant et dans ce qu'on trouve, d'une part, dans la législation mondiale et locale et, d'autre part, dans le curriculum formel.

C'est en d'autres termes qu'on va dévoiler en premier lieu le niveau de connaissance et de conscience des droits relatifs à l'enfant et ensuite le niveau de

⁴³⁷- DURKHEIM Emile, Représentations individuelles et représentations collectives, *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF, 1967. P112.

manipulation de ces droits en faveur de l'enfant. Autrement dit, si l'enfant est « traité » en présence ou en absence de reconnaissance de ses droits.

On a montré, dans notre partie théorique, que, la plupart du temps, au sein de la classe, l'enseignant se représente l'élève comme son propre fils ou une personne très proche et très chère. Cela nous pousse à en déduire que l'enfant, dans cette société, bénéficie d'un multiple tutorat, celui de ses parents et celui de ses enseignants.

Mais, peut-on dire que l'enfant dans cette société est privé de ses droits de choisir ou de s'exprimer comme son pair dans les pays modernes comme la France?

Je pense que cette question est mal posée si on la regarde d'un angle anthropologique parce que le contexte est bien différent, les réalités sociales, culturelles et économiques ne sont pas les mêmes. En effet, l'enfant, dans la société tunisienne, bénéficie d'un grand soutien familial et émotionnel alors que l'enfant français, par exemple, bénéficie d'un grand soutien officiel. Cela ne veut pas dire que le premier manque d'une protection officielle en termes de ses droits, ou que le deuxième vit dans une isolation inquiétante, non, mais chaque société est caractérisée différemment, par conséquent, son enfant est représenté et élevé différemment.

C'est pour cette raison qu'on a essayé d'aborder ce sujet avec les différents types d'interviewés tels que les enseignants, les parents et les inspecteurs. Les propos étaient différents, comme le prouvent les analyses suivantes.

Selon l'enseignante E1, l'enseignant doit être sévère avec les élèves indisciplinés : « ... *Mais parfois je suis sévère avec les méchants, ceux qui perturbent la séance ... c'est normal que je dois être sévère avec eux.* »⁴³⁸. Elle craint de ne plus avoir la possibilité de les punir : « *l'enseignant d'hier a eu le droit de punir les enfants ... J'ai voulu punir un élève de cinquième année* »⁴³⁹. Si elle conçoit l'enseignant comme correcteur de l'élève c'est parce qu'il doit être « *exemplaire, ... il faut qu'il choisisse ses mots, ... ils doivent être à la hauteur, ... il ne faut pas appeler l'élève par des surnoms inacceptables ... Il faut que l'enseignant parle devant ses élèves convenablement, il doit être exemplaire, dans sa façon de s'habiller, de parler, de marcher* »⁴⁴⁰. L'enseignant n'est qu'un exemple que l'élève doit suivre, voire imiter. Autrement dit, c'est une

⁴³⁸ - Entretien E1 ligne 10, page 106 en annexes.

⁴³⁹ - Entretien E1 ligne 3, page 120 en annexes.

⁴⁴⁰ - Entretien E1 ligne 10, page 111 en annexes.

relation de conformité et d'imitation, bien qu'elle l'ait décrit ainsi : « *la relation entre son enseignant et lui doit être basée sur le respect* »⁴⁴¹.

E1 est consciente que l'enseignant en classe « *n'enseigne pas juste des matières mais plutôt il oriente d'une façon ... implicite ses élèves ... et fait apprendre à ses élèves les bonnes valeurs* »⁴⁴². Référons-nous à ce qu'Anna Freud disait : « *l'enseignant n'enseigne pas ce qu'il sait mais plutôt ce qu'il est* »⁴⁴³. La classe préparatoire présente pour E1 la cause d'agitation et d'impolitesse : « *on remarque, comme enseignants, que ces petits enfants arrivent aux écoles primaires très agités, ils veulent changer de place sans demander la permission de leur institutrice. Parfois ils chantent et parlent sans raison, ils se comportent d'une façon incorrecte, on les voit faire des choses terribles comme par exemple donner des coups de pieds contre leurs camarades et faire n'importe quoi* »⁴⁴⁴. En utilisant le pronom « nous » et « comme enseignants (au pluriel) », elle donne un jugement collectif en ce qui concerne les comportements de ces petits écoliers.

Un enfant de cinq ou six ans, dans ses premiers jours à l'école primaire, se comporte d'une façon spontanée avec ses pairs, il se déplace, change de chaise, bavarde, joue sans faire beaucoup attention au nouveau climat, le climat institutionnel. Ici, cet enfant est en train de s'épanouir dans son enfance et sa spontanéité. La législation mondiale et nationale assurent à l'enfant ces droits. Or, en se représentant comme guide et exemplaire, en représentant l'enfant comme un être qui doit être conforme à ce qu'on veut sans trop discuter et négocier, voire avec silence, on peut vivre, en ce cas, une vraie contradiction entre ce qu'on trouve dans les textes officiels et les représentations des enseignants.

Comment en sortir ? Cette enseignante propose des solutions : « *on passe parfois de quinze à vingt minutes pour faire une leçon de morale* »⁴⁴⁵ et aussi « *dès le début, il faut les armer par les principes de la bonne éducation et les hautes valeurs* »⁴⁴⁶. La bonne éducation, selon elle, peut s'expliquer par « *on ne le laisse pas se déplacer en classe librement* »⁴⁴⁷. Le bon élève est celui qui est poli et respectueux. Elle l'explicite

⁴⁴¹ - Entretien E13 ligne 3, page 111 en annexes.

⁴⁴² - Entretien E1 ligne 20, page 111 en annexes.

⁴⁴³ - BARRÈRE. Anne « *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants au secondaire ?* ». Collection « Le sens Social » Presse Universitaires de Rennes. Edition novembre 2003. PP 30/31.

⁴⁴⁴ - Entretien E1 ligne 1, page 112 en annexes.

⁴⁴⁵ - Entretien E1 ligne 7, page 112 en annexes.

⁴⁴⁶ - Entretien E1 lignes 6/7, page 114 en annexes.

⁴⁴⁷ - Entretien E1 ligne 8, page 114 en annexes.

en disant : « *je crois ... j'espère ... je rêve que mes élèves doivent être polis et respectueux ... mais c'est difficile de trouver, au sein d'une classe, tous les élèves du même type* »⁴⁴⁸.

Regardons ces trois niveaux : « je crois », « j'espère » et « je rêve ». Selon le CNRTL⁴⁴⁹, **Croire** quelque chose, c'est « *Penser que, sans certitude absolue, considérer comme probable* »⁴⁵⁰. **Espérer** quelque chose, c'est « *Attendre avec confiance un bien que l'on désire, considérer comme possible et probable sa réalisation, considérer comme certaine une chose dont on n'est pas scientifiquement, objectivement sûr* »⁴⁵¹. **Rêver** à quelque chose c'est « *Avoir l'air de penser à quelque chose et ne penser à rien* »⁴⁵². Avec un manque de certitude, cette enseignante craint de ne pas trouver un enfant conforme à ce qu'elle attend. En effet, elle l'a montré explicitement en répondant à la question : « *Voulez-vous dire que l'élève d'aujourd'hui n'est pas conforme aux attentes de son enseignant ?* »⁴⁵³ par « *Oui ... effectivement* »⁴⁵⁴.

En tant qu'adulte, E1 représente la relation institutionnelle avec ses élèves comme relation familiale et intime : « *On aime nos élèves à tel point qu'on les considère comme nos propres enfants* »⁴⁵⁵. Elle s'explique en disant : « *on a peur qu'ils tombent dans la cour, qu'ils aient des mauvaises notes dans les examens, leurs résultats sont les nôtres* »⁴⁵⁶. Elle ne se voit pas comme enseignante mais plutôt comme « *une propre mère pour eux* »⁴⁵⁷ et le confirme : « *Cette relation dépasse celle d'une enseignante avec ses élèves, nous sommes des éducateurs, des parents* »⁴⁵⁸. L'enseignante E4 la suit en disant : « *J'ai un principe dans mon travail que je n'ai jamais oublié...celui de l'amour de mon élève, c'est comme mon propre fils ou ma propre fille ... par conséquent mes élèves qui sont passés au secondaire ou au supérieur profitent de toute occasion pour me rencontrer, me parler et me rappeler leur scolarité, notamment avec moi* »⁴⁵⁹. Elle poursuit : « *La relation du maître avec son élève ne peut pas se restreindre à un enseignant et un apprenant ... C'est une relation qui contient*

⁴⁴⁸ - Entretien E1 ligne 10, page 114 en annexes.

⁴⁴⁹ - Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

⁴⁵⁰ - <http://www.cnrtl.fr/definition/croire> Consulté le 02/04/2013.

⁴⁵¹ - <http://www.cnrtl.fr/definition/esp%C3%A9rer> Consulté le 02/04/2013.

⁴⁵² - <http://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%AAver> Consulté le 02/04/2013.

⁴⁵³ - Entretien E1 ligne 4, page 116 en annexes.

⁴⁵⁴ - Entretien E1 ligne 6, page 116 en annexes.

⁴⁵⁵ - Entretien E1 lignes 23/24, page 118 en annexes.

⁴⁵⁶ - Entretien E1 ligne 25, page 118 en annexes.

⁴⁵⁷ - Entretien E1 ligne 3, page 119 en annexes.

⁴⁵⁸ - Entretien E1 lignes 1/2, page 119 en annexes.

⁴⁵⁹ - Entretien E4 ligne 3, page 167 en annexes.

beaucoup d'affection, d'amour, bref, le maître doit complètement et parfaitement soutenir son élève, il faut le contenir »⁴⁶⁰, ce dernier mot nous renvoie forcément à une relation de conformité que l'enseignant veut instaurer d'une façon consciente et/ou inconsciente avec ses élèves, via ses propres représentations. Cette enseignante conclut que « *la personnalité de l'enseignant est décisive dans son métier ... Les élèves s'inspirent consciemment et inconsciemment de leur maître* »⁴⁶¹. Quant à l'enseignant E2, il craint qu'on le prive de ce statut d'éducateur, il le disait explicitement : « *je veux dire que, durant des années, l'enseignant a été privé de son rôle d'éducateur... On a voulu qu'il devienne un agent d'exécution, un simple fonctionnaire d'Etat, il faut qu'il soit à la limite de ses devoirs* »⁴⁶².

Ce mélange de représentations, en tant qu'enseignant, en tant qu'éducateur et en tant que parent, a son impact sur son positionnement vis-à-vis de ses élèves. On a montré ci-dessus, dans la partie théorique, que l'enseignant du primaire tunisien se voit essentiellement comme éducateur. Cela s'explique par son appellation de la part, parfois, des superviseurs, des journaux et des parents. Il est « Mourebba » en arabe. Autrement-dit, c'est un éducateur et un correcteur de comportement. E2 le montre en se référant à sa propre relation avec ses enseignants quand il était au primaire plus de trente ans auparavant, et aux premiers formateurs qui lui ont appris le métier. Il disait : « *les premiers qui nous ont enseignés, qui nous ont éduqués, nous ont montré notre métier d'enseignement de l'éducation, ils nous ont demandé une tâche, c'est de faire émerger une génération cultivée mais aussi éduquée, l'esprit du parent a changé elle aussi, on a voulu limiter notre rôle d'enseignant* »⁴⁶³.

On ne peut pas nier, ni négliger l'impact des représentations sociales et collectives sur le positionnement de l'enseignant vis-à-vis de son élève. Or, les textes officiels, internationaux ou nationaux, déterminent cette relation.

Pourquoi cette ambiguïté ? Les enseignants connaissent-ils profondément les conventions internationales relatives aux droits de l'enfant et le journal national relatif à la protection de l'enfance ?

On va essayer de détecter le niveau de connaissance des enseignants interviewés en ce qui concerne ces textes officiels.

⁴⁶⁰ - Entretien E4 ligne 4, page 169 en annexes.

⁴⁶¹ - Entretien E4 ligne 23, page 170 en annexes.

⁴⁶² - Entretien E2 lignes 4/5, page 125 en annexes.

⁴⁶³ - Entretien E2 lignes 8-10, page 125 en annexes.

E1, suite à la question relative à ce sujet, a pris un temps de silence qui peut s'expliquer par un appel à sa mémoire, pour se positionner vis-à-vis de la question, reformuler son point de vue ... etc, mais aussi par manque de connaissance voire ignorance. Elle a dit ensuite : « *je vois que l'enfant d'aujourd'hui est plus chanceux* »⁴⁶⁴ et aussi « je sens ... mmm ... mmm ... que l'élève d'aujourd'hui ne trouve pas de difficultés dans la recherche de l'information ». C'est avec beaucoup d'hésitation et de réflexion qu'elle a commencé à répondre à la question. Regardons la première explication : « *il ne trouve pas de difficultés dans la recherche de l'information* », elle n'a pas parlé des droits de l'enfant à la liberté d'expression, à discuter, à s'épanouir dans son enfance, etc. « *Il est chanceux* », selon elle, parce qu'il ne trouve pas beaucoup de difficultés pour accéder à l'information, accès qui ne peut jamais dire s'il s'est approprié l'information et l'a comprise. En effet, elle le disait : « *Quant à l'élève ... sans lire le contenu ... il copie ces documents et les imprime ... après ... il donne sa « recherche » à son enseignant ... Le malheur, c'est qu'il aura une bonne note* »⁴⁶⁵. Bref, on ne peut pas simplifier les droits de l'enfant à un accès inconscient à l'information.

La question qu'on a posée avait comme objectif d'aider l'interviewée à expliciter ses représentations vis-à-vis de l'influence de la présence, d'une part de la Réforme de 2002 et de la convention internationale des droits de l'enfant et, d'autre part du journal national de la protection de l'enfant sur le quotidien de l'enfant tunisien.

L'interviewée E1 a voulu prendre du temps avant de répondre « *silence* », après, elle a lancé son appréciation sur le fait que l'enfant d'aujourd'hui est plus chanceux que celui d'hier. Cette chance est liée essentiellement, selon elle, d'une part, à la simplicité d'accéder à l'information et, d'autre part, au confort dans lequel vit l'enfant, confort dû à l'existence de tous les moyens. Cette chance est expliquée par le fait que l'enfant d'aujourd'hui est devenu consommateur alors que celui d'hier était producteur et chercheur selon cette enseignante. Autrement-dit, il n'est pas réellement chanceux. Elle l'exprime en disant « *c'est pourquoi je vous ai dit que l'enfant d'hier est mieux que l'élève d'aujourd'hui* »⁴⁶⁶.

L'enseignant E2, bien que satisfait de ce qu'on trouve dans les textes officiels, notamment dans la Réforme de 2002, est moins optimiste de ce qu'il trouve dans la

⁴⁶⁴- Entretien E2 lignes 9/10, page 119 en annexes.

⁴⁶⁵- Entretien E1 lignes 20/21, page 119 en annexes.

⁴⁶⁶- Entretien E1 ligne 21, page 119 en annexes.

réalité, il disait : « *Oui, c'est un beau discours, qui va de pair avec les spécificités de la modernité, mais parfois, on le sent éloigné* »⁴⁶⁷.

Ce qui n'est pas dit, ni compris, c'est que cette législation a rendu la possibilité à l'enfant de profiter de ses droits vitaux et universels. C'est pour cette raison que son quotidien a changé, ainsi que le paysage de la vie infantile.

L'enseignant E2 avoue que les nouvelles législations mondiales relatives aux droits de l'enfant sont révolutionnaires parce qu'elles placent l'enfant comme centre d'intérêt et « *qu'on sait que dans le nouveau système mondial ... l'enfant a une place remarquable* »⁴⁶⁸, mais à condition de lui fournir « *des mécanismes nécessaires* »⁴⁶⁹. Ces mécanismes se résument, selon lui, en « *un nouveau système éducatif ... une nouvelle politique enseignante ... une nouvelle mentalité, pour arriver à construire un petit ... un enfant qui peut manipuler sa vie* »⁴⁷⁰. Il craint une dualité alarmante. En effet, on fait appel à un enfant libre et responsable tandis qu'on ne trouve pas très loin de chez nous des enfants « *sans abris ... qui meurent de faim ... de froid ... ils ne possèdent pas les moindres conditions de vie décentes ni les moindres droits* »⁴⁷¹. Il en déduit qu'il existe « *un grand décalage entre la théorie et ce qu'on fait réellement* »⁴⁷². Il va plus loin quand il considère que cette législation ne vise qu'une minorité d'enfants de ce grand monde « *... puisqu'elle est appliquée dans un pays en faveur d'un peuple ... mais pour les autres ... on ne s'intéresse pas ... et à l'intérieur du même pays ... on peut l'appliquer en faveur d'un groupe et on ne peut pas l'appliquer en faveur du reste* »⁴⁷³. Selon cette réflexion, l'application de cette législation est impossible puisqu'elle est façonnée selon une minorité, sans donner d'importance au reste des enfants du monde.

Cet enseignant croit qu'il n'existe pas, dans la réalité, « *un enfant qui donne son point de vue* »⁴⁷⁴ et il insiste : « *je ne l'ai jamais vécu* »⁴⁷⁵. Il ajoute « *... jamais ... en classe ... jamais ...* »⁴⁷⁶, mais il a volontairement raconté une histoire qu'il a vécue dans sa classe avec un de ses élèves. Ce dernier a refusé sa façon de résoudre un problème de mathématiques, il lui a dit qu'il n'est pas d'accord « *... alors je l'ai insulté ... (parce*

⁴⁶⁷- Entretien E2 lignes 21/22, page 128 en annexes.

⁴⁶⁸- Entretien E2 ligne 20, page 136 en annexes.

⁴⁶⁹- Entretien E2 ligne 21, page 136 en annexes.

⁴⁷⁰- Entretien E2 lignes 13-15, page 137 en annexes.

⁴⁷¹- Entretien E2 lignes 21-25, page 136 en annexes.

⁴⁷²- Entretien E2 ligne 26, page 136 en annexes.

⁴⁷³- Entretien E2 ligne 3, page 137 en annexes.

⁴⁷⁴- Entretien E2 ligne 21, page 137 en annexes.

⁴⁷⁵- Entretien E2 ligne 22, page 137 en annexes.

⁴⁷⁶- Entretien E2 lignes 11, page 138 en annexes.

que) ... *sa façon de faire ne m'a pas plu ...* »⁴⁷⁷. Cette réponse peut nous renvoyer à l'importance majeure de la manière dont l'enseignant se comporte vis-à-vis des interventions de ses élèves. Ajoutons que la réponse de cet élève n'était pas fautive mais plutôt qu'elle n'a pas plu à l'enseignant, ce qui est loin d'être objectif et convaincant.

Peut-on accepter que durant presque trois décennies de travail, autrement-dit, avec plus d'un millier d'élèves (on compte une moyenne de soixante élèves par année scolaire), on ne soit jamais tombé sur un élève qui donne son propre point de vue, comme cet élève dans l'activité des mathématiques ? Je ne trouve pas que la réponse à cette question soit importante, mais penchons-nous sur sa relation avec ses propres enfants. Il la décrit en disant : *« moi, en tant que parent, je ne me souviens pas, qu'à une seule occasion j'ai rassemblé mes enfants en leur disant (rire) ... qu'est-ce qu'on va acheter ?... qu'est-ce qu'on va faire ?... Peut-être que c'est formidable de leur donner la possibilité de choisir leurs vêtements des fêtes, par exemple »*⁴⁷⁸.

La façon dont cet enseignant représente l'enfant fait entrave et obstacle pour interagir avec lui ... Quel que soit son propre fils ou son élève ... il ne trouve ni pourquoi ni comment le faire.

Les quelques témoignages que nous avons cités ne peuvent jamais donner une image correcte et entière sur les représentations collectives vis-à-vis de l'enfant en tant que tel. Un travail plus approfondi doit être effectué, c'est pour cette raison qu'on a choisi d'aborder ce sujet dépendamment du sujet de distinction. Ce qui est repérable dans cette analyse qualitative c'est que le niveau de distinction entre les trois statuts de l'élève de la part des trois intervenants dans notre recherche est loin d'être positif. Il n'a pas dépassé dans le cas extrême les 40%. Autrement dit, qualitativement, nous ne pouvons pas dire que les enseignants, les parents et les inspecteurs font une distinction convenable entre les différents statuts de l'enfant-élève et apprenant. Qualitativement et avec ce qu'on a avancé dans le chapitre (9-4-3) concernant l'impact des représentations collectives nous pouvons en tirer aussi le fait que les différents intervenants dans notre recherche ne font pas convenablement cette distinction. Ce qui nous pousse à déduire que notre hypothèse est valide.

⁴⁷⁷- Entretien E2 ligne 2, page 139 en annexes.

⁴⁷⁸- Entretien E2 ligne 23, page 129 en annexes.

Section 10 : L'héritage historique, la sphère politique et les caractéristiques socio-économiques et les représentations que se fait l'enseignant de son élève : Quelles influences ?

Question 2 :

Comment l'héritage historique, la sphère politique et les caractéristiques socio-économiques présentent une influence sur les représentations que se fait l'enseignant de son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant ?

Eventuelle-réponse 2 :

L'héritage historique, la sphère politique et les caractéristiques socio-économiques présentent une influence explicite et implicite sur les représentations que se fait l'enseignant de son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant.

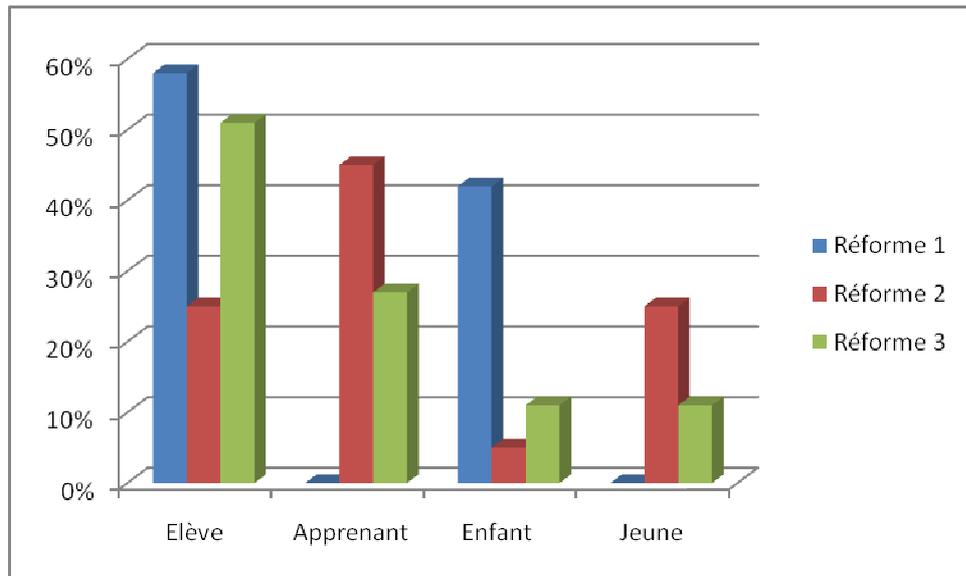
10-1- Les réformes et le niveau de distinction vis-à-vis des différents statuts de l'élève :

Tableau 10: Les Réformes et les représentations vis-à-vis des différents statuts de l'élève :

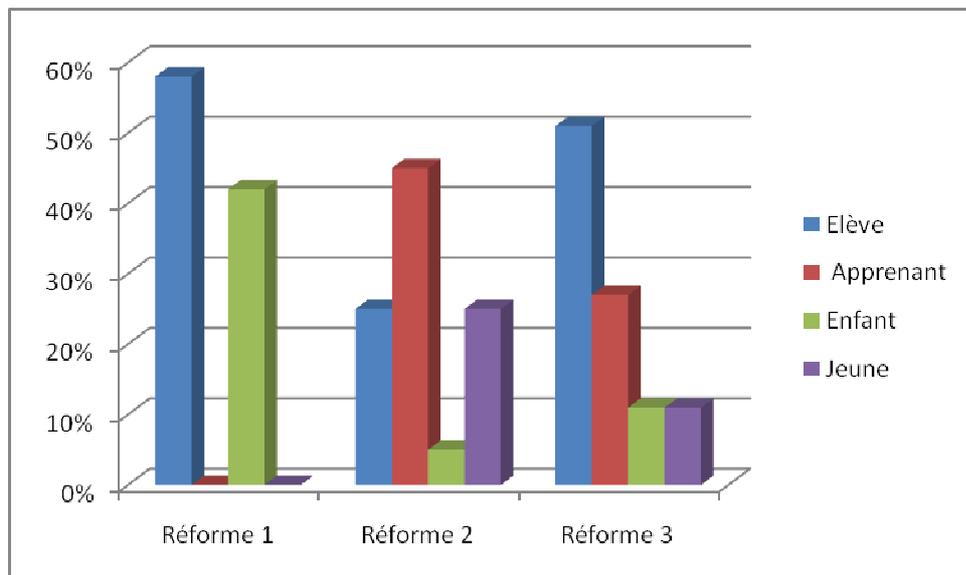
Réformes	Elève	Apprenant	Enfant	Jeune	Références
R1 (1958)	11	00	08	00	
	57.89%	00%	42.11%	00%	
R2 (1991)	05	09	01	05	
	33.33%	60%	6.66%	-----	
	25%	45%	5%	25%	
R3 (2002)	29	15	06	06	
	58%	30%	12%	-----	
	51.78%	26.78%	10.71%	10.71%	

Tableau 11: Alternance des différents concepts « élève », « apprenant », « enfant » et « jeune » dans les Réformes :

Réformes	Elève	Apprenant	Enfant	Jeune
Réforme 1	58%	0%	42%	0%
Réforme 2	25%	45%	5%	25%
Réforme 3	51%	27%	11%	11%



I.G. 16: Niveau de distinction des différentes réformes vis-à-vis des différents statuts de l'élève (1)



I.G. 17: Niveau de distinction des différentes réformes vis-à-vis des différents statuts de l'élève (1)

Depuis l'Indépendance, en 1956, on a connu trois Réformes : en 1958, 1991 et 2002. Ce sont les seules Réformes qu'a connues notre pays dans l'Histoire. Les concepts relatifs à l'enfant sont présents dans ces différentes Réformes, ce qui est évident. Quatre principales « notions » ont été abordées tels que « enfant », « élève », « apprenant » et « jeune »⁴⁷⁹. Ces mots sont répétés dans la première Réforme 19 fois, dans la deuxième 20 fois et dans la troisième 53 fois, soit une augmentation d'environ 270 % entre les deux premières Réformes et la troisième, ce qui nous pousse à en déduire que l'intérêt accordé à ce concept ne cesse d'augmenter Réforme après

⁴⁷⁹ - « Alnachi'a » الناشئة

Réforme, et que l'attention qui lui est portée devient plus importante au fil du temps (Illustration graphique 16).

Les deux concepts « élève » et « enfant » sont présents dans les trois Réformes (Illustration graphique 17). Or, les deux concepts « apprenant » et « jeune » sont absents dans la première Réforme ; on peut l'expliquer par la faiblesse de la recherche scientifique relative à ce sujet à l'aube de l'Indépendance, ce qui est plus ou moins convaincant.

Selon le tableau 17, le concept « Elève » est fortement présent dans la première Réforme avec 57.89% et dans la troisième avec 58%. Or, il n'est présent dans la deuxième qu'avec 33% (Illustration graphique 16). Le concept « apprenant » est dominant dans la deuxième Réforme avec 60% mais moins dans la troisième Réforme avec 30%, soit la moitié.

Avec 42.11%, la présence du concept « enfant » est plus forte dans la première Réforme que dans les deux autres avec simultanément 6.66% et 12%, soit une augmentation d'environ 20 % entre la deuxième et la troisième Réforme.

Le concept du « jeune » n'est pas abordé dans la première Réforme. Il est présent dans la deuxième avec 25% et dans la troisième avec 10.71%.

Ce constat nous aide à faire émerger les remarques suivantes :

La première Réforme s'est intéressée aux deux concepts « Elève » avec 60% et « Enfant » avec 40% (Illustration graphique 16). Une importance primordiale est accordée à l'élève, cela est dû essentiellement au choix politique du premier gouvernement après l'Indépendance qui a donné son intérêt total à la scolarisation et à la diminution du taux de l'illettrisme. On n'y trouve aucune trace du concept d'« apprenant ». On peut l'expliquer pour des raisons plutôt scientifiques car les années soixante sont influencées par le courant behavioriste, un courant qui ne donne pas d'importance au métier de l'élève et à l'action de l'apprentissage.

La deuxième Réforme a beaucoup insisté sur la notion de l'apprenant avec 45%, et celle de l'élève avec 25%. Nous pouvons l'expliquer ainsi :

- Raisons scientifiques : la fin des années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix sont marquées par les recherches et recherche-actions qui mettent en valeur l'action de l'apprentissage et le métier d'élève⁴⁸⁰.

- Raisons politiques : Cette période a connu le fameux changement du 7 novembre 1987, un changement politique qui avait comme objectifs annoncés de faire émerger une société cultivée et ouverte qui compte énormément sur sa nouvelle génération. Cette génération doit être le centre d'intérêt où les élèves assument la responsabilité de leur apprentissage. Faire une nouvelle Réforme conforme à ces objectifs était une demande et une évidence.

Dans cette Réforme, on accorde une importance mineure à la notion d'« enfant » avec 5% seulement (Tableau 17). Ce taux ne reflète pas l'intérêt de ce gouvernement pour ce sujet alors que la Tunisie était parmi les premiers Etats qui ont ratifié la Convention Internationale des Droits de l'Enfant⁴⁸¹, il a également fixé le 11 janvier de chaque année pour la manifestation de la Journée Nationale de l'Enfance depuis 1995. Cette date a coïncidé avec la signature du Président sur le Journal National des Droits de l'Enfant.

Cette Réforme a utilisé, pour la première fois, cette notion du « jeune », une notion qui englobe d'une façon ou d'une autre les différents statuts de cette tranche d'âge. Ce mot a été répété 5 fois sur 20, le nombre général des concepts utilisés relatifs à l'enfant, soit 25%, un taux plutôt respectable qui reflète une conscience de la présence de cette tranche d'âge mais sans trop approfondir les concepts.

Cette notion de « jeune » a continué sa présence dans la troisième Réforme de 2002 avec un taux égal à celui de l'enfant soit 10.71%, un taux réduit si on le compare avec le concept d'« Elève » qui est répété 29 fois sur 53, soit 51.78% et avec le concept d'« apprenant » qui est répété 15 fois, soit 26.87%.

Quantitativement, la troisième Réforme a donné une importance majeure à la notion de l'élève avec environ 60%⁴⁸², un taux qui reflète l'intérêt du gouvernement en vigueur pour le côté social de l'enfant. L'intérêt est aussi majeur du côté didactique de l'enfant « l'apprenant » avec 30%. Cet intérêt demande la mise en place des dispositifs matériels et pédagogiques qui mettent en valeur les circonstances favorables à une

⁴⁸⁰ - Les travaux de PERRENAUT, MEIRIEU, JOUBLET et autres

⁴⁸¹ - La Tunisie a ratifié cette convention le 30 janvier 1992, après 6 mois de l'émergence de la Réforme de 1991.

⁴⁸² - Voir tableau 1, on compte ce taux si on ne prend pas compte la notion de « jeune » qui n'est pas abordée dans notre recherche.

scolarisation fiable et confortable et contribue à de bons résultats quantitatifs et qualitatifs, ce qui n'est jamais réalisé, comme nous l'avons montré ci-dessus.

Dans les trois Réformes, les concepts relatifs à l'élève sont répétés 95 fois dont la densité limitée de chaque concept entre 0 et 29. En effet, le concept Apprenant est quasiment absent dans la première Réforme, le concept enfant est répété une seule fois dans la deuxième. Le concept « élève » occupe la grande densité avec 29 fois dans la troisième Réforme soit 30.52% de l'ensemble des concepts utilisés dans les trois Réformes. Au deuxième rang, on trouve le concept « apprenant » avec 15 fois dans la même Réforme soit 15.78% (Tableau 15).

Dans l'ensemble des trois Réformes, le concept d' « Elève » est répété 45 fois sur 95 soit 47.36%. Au deuxième rang, on trouve le concept d'« Apprenant » avec 25.26%, soit 24 fois. Le concept « Enfant » est placé en troisième rang avec 15.78 % soit 15 fois⁴⁸³. Pouvons-nous conclure que les différentes Réformes de l'enseignement en Tunisie ont donné leur grand intérêt et leur grande importance au côté social de l'enfant, statut tel que « l'élève », et un intérêt moins important accordé au côté didactique « Apprenant » ? Or le côté psychologique « enfant » est le moins valorisé dans l'ensemble des Réformes.

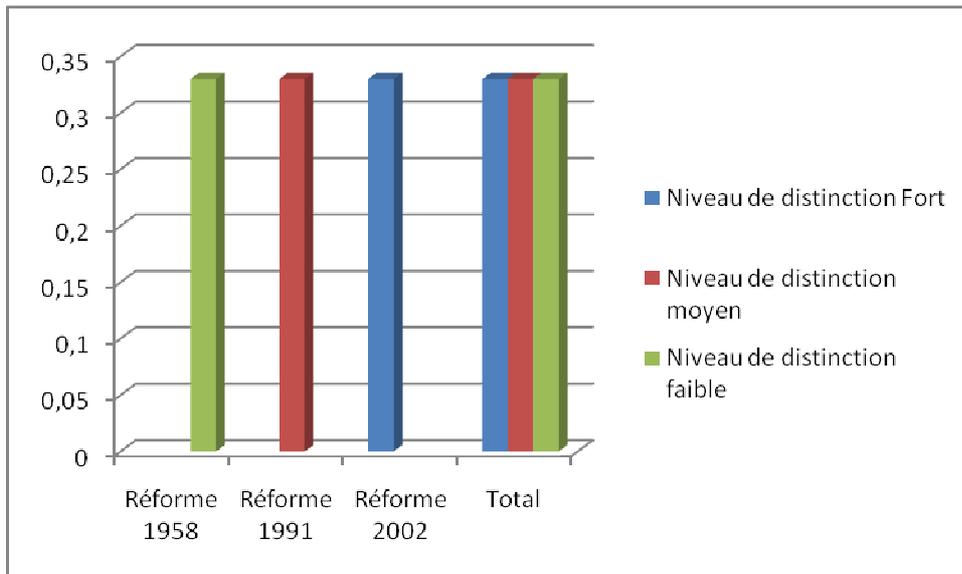
Autrement-dit, on donne notre importance majeure à la scolarisation. Une moindre importance est attribuée à la qualité et à l'action de construire la connaissance. La plus faible importance est accordée au côté psychologique « l'enfant » en tant que tel.

10-2- Les Réformes et le niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève : Perspective générale.

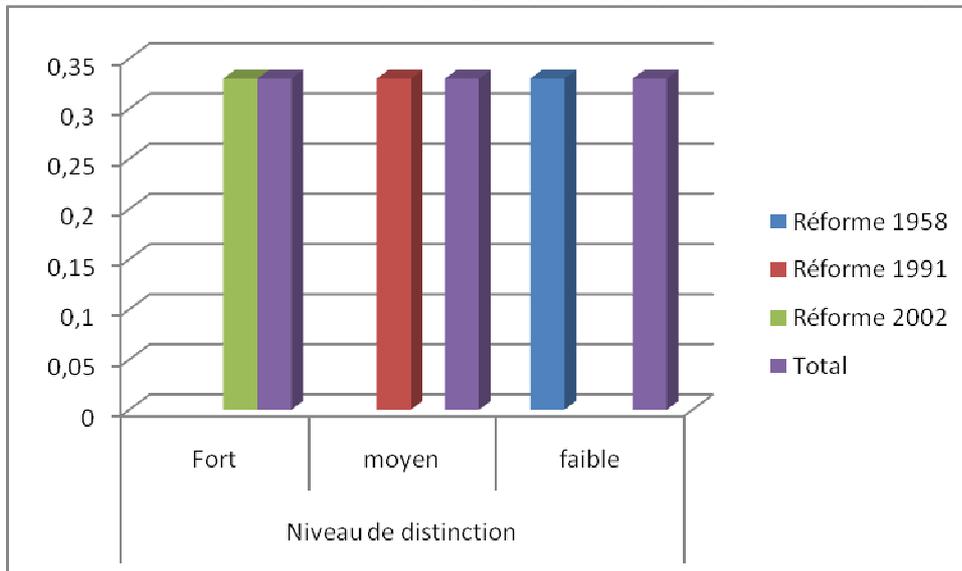
Tableau 12: Les Réformes et le niveau de distinction entre les différents statuts de l'élève.

	Niveau de distinction		
	Fort	moyen	Faible
Réforme 1958			*
Réforme 1991		*	
Réforme 2002	*		
Total	33%	33%	33%

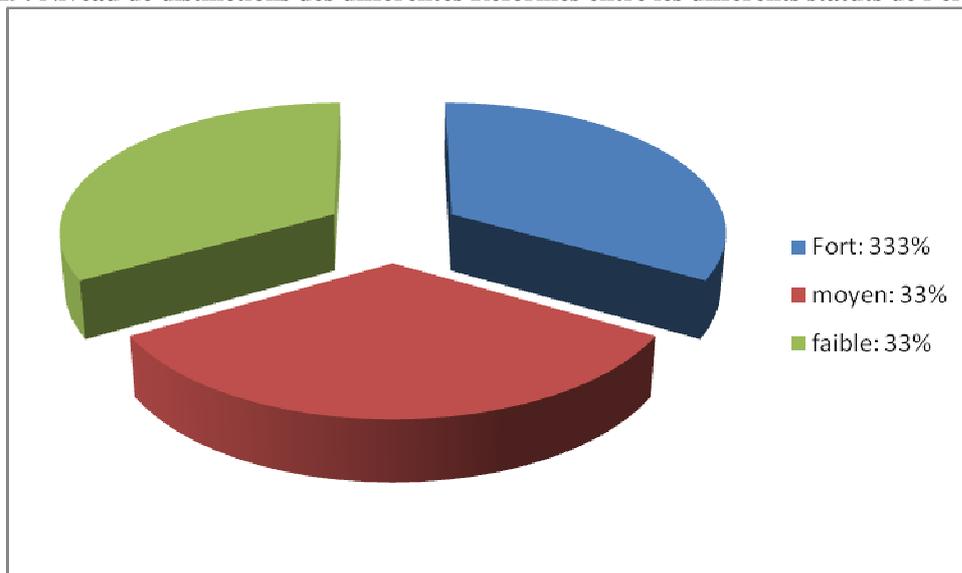
⁴⁸³ - La notion de « jeune » est répétée 11 fois sur 95 soit 11.57%.



I.G. 18: Niveau de distinctions des différentes Réformes entre les différents statuts de l'élève (1)



I.G. 19: Niveau de distinctions des différentes Réformes entre les différents statuts de l'élève (2)



I.G. 20: Niveau de distinctions des différentes Réformes entre les différents statuts de l'élève : Perspective générale.

Qualitativement, la troisième Réforme aborde les trois concepts relatifs à l'élève, d'une façon convenable et généralement exacte (illustration graphique 16). Par exemple, on traite le concept enfant quand on est dans un contexte institutionnel et relationnel. En effet, l'article 11 affirme que « *l'élève a le droit à une information variée et globale ...* »⁴⁸⁴. Un peu plus loin, dans l'article 13, on aborde le sujet des devoirs, on lit « *L'élève doit respecter son enseignant et l'ensemble de l'équipe enseignante* »⁴⁸⁵. Dans l'article 20, on donne à l'élève le plein droit de poursuivre ses études tant qu'il possède les capacités nécessaires : « *L'enseignement de base est obligatoire si l'élève possède les compétences pour continuer sa scolarisation ...* »⁴⁸⁶.

L'utilisation de la notion de l'enfant a été consacrée pour parler de la personnalité et des droits généraux de cet individu et l'article 12 le confirme : « *Les membres de l'équipe enseignante doivent ... respecter la personnalité de l'enfant et ses droits* »⁴⁸⁷. On parle de l'enfant aussi si on traite le sujet des besoins spéciaux des personnes, on lit dans l'article 4 : « *L'Etat doit fournir toutes les circonstances favorables en faveur des enfants qui ont des besoins spéciaux afin qu'ils continuent leur scolarité* »⁴⁸⁸ et dans l'article 17 : « *L'Etat contribue à généraliser les classes préparatoires qui invitent les enfants entre cinq et six ans...* »⁴⁸⁹.

Quant à la notion d'« Apprenant », elle apparaît dès le neuvième article quatre fois. Cet article insiste sur l'acquisition des différents savoirs et compétences, par exemple : « *Donner l'occasion aux apprenants de maîtriser deux langues étrangères au moins* »⁴⁹⁰. On la trouve aussi dans les articles 10, 22, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56 et 57 qui s'intéressent aux acquisitions et aux programmes. Les articles de 48 jusqu'à 57 forment le chapitre intitulé « *Les références des apprentissages* »⁴⁹¹.

Le concept d'« élève » a été abordé principalement dans le chapitre II qui s'intéresse aux « droits et devoirs de l'élève », le chapitre III concerne « *Le système de l'enseignement* », le quatrième les « *Etablissements scolaires* » et le cinquième « *Le cadre éducatif et administratif et l'équipe enseignante* ».

⁴⁸⁴ - Article 11, page 24.

⁴⁸⁵ - Article 13, page 24

⁴⁸⁶ - Article 20, page 27.

⁴⁸⁷ - Article 12, page 24.

⁴⁸⁸ - Article 4, page 19.

⁴⁸⁹ - Article 17, page 26.

⁴⁹⁰ - Article 9, page 21.

⁴⁹¹ - Page 39.

Le concept d'« Enfant » est abordé dans les quatre premiers chapitres, il est associé, dans la majorité écrasante des cas à la notion de « jeune».

Cette Réforme associe le concept de l'élève au cadre institutionnel administratif, le concept d'enfant au cadre des besoins et des tranches d'âge, quant au concept d'apprenant, il est associé au cadre didactique. Ces observations nous amènent à en déduire que cette Réforme effectue la distinction entre les trois concepts d'une façon convenable sauf que l'utilisation du concept d' « Elève », dans le deuxième article, n'est pas bien cernée puisqu'on parle de la situation enseignement-apprentissage où l'apprenant doit jouer un rôle central et non l'élève. Nous lisons dans cet article « *L'élève est le centre de l'action éducative* »⁴⁹² or, on aurait dû dire « *l'apprenant est au centre de l'action enseignement-apprentissage* ».

Malgré cette remarque, nous déduisons que la distinction faite dans cette Réforme, la troisième Réforme de 2002, est convenable et forte.

La première Réforme de 1958 contient 14 fois le mot « Enfant », dont six fois au pluriel et sept fois le mot « Elève », dont cinq fois en pluriel. Ces concepts se trouvent dans 12 articles d'une totalité de 60.

Dans cette Réforme, le concept « enfant » est couramment utilisé quand on voulait parler de l'individu dans son existence naturelle et sociale (niveaux psychologique et institutionnel). Nous lisons dans le premier article : « *Epanouir la personnalité et faire évoluer les passions naturelles chez tous les enfants, garçons et filles, sans aucune discrimination sexuelle ou sociale* »⁴⁹³, référence au statut psychologique. Plus loin, dans le troisième article, ce concept est utilisé pour son sens institutionnel et social : « *L'enseignement est gratuit dans tous ses niveaux, cela a pour objectif de donner à tous les enfants les mêmes occasions vis-à-vis de l'éducation et de l'enseignement* »⁴⁹⁴. Ce même concept est utilisé aussi dans le sens de l'apprenant, le statut didactique. Nous lisons dans le premier article : « *Contribuer à l'évolution des sciences et donner aux enfants l'occasion de profiter de cette évolution.* »⁴⁹⁵. Il est utilisé aussi dans le sens de l'élève par exemple dans l'article 2 : « *L'obligation de scolariser les enfants de six à douze ans* »⁴⁹⁶. On peut expliquer cette confusion par le

⁴⁹²- Traduction extrêmement fidèle de l'arabe vers le français.

⁴⁹³- Article 1, page 55.

⁴⁹⁴- Article 3, page 56.

⁴⁹⁵- Article 1, page 55

⁴⁹⁶- Article 2, page 56.

fait que la scolarisation n'était pas évidente pour tous les enfants de cet âge. Les exemples de confusion sont multiples, les deux concepts « enfant » et « élève » sont traités en absence presque totale d'exactitude et d'approfondissement.

On peut conclure que dans cette Réforme les trois statuts de l'élève sont peu différenciés.

La Réforme de 1991 contient neuf fois le mot « apprenant », dont deux fois seulement au singulier, et cinq fois le mot « élève » dont deux seulement aussi au singulier.

L'utilisation du concept « Apprenant » est associée, dans la plupart des cas, à l'acquisition des savoirs ; nous lisons ainsi dans le premier article « *Permettre aux apprenants de bien maîtriser la langue arabe* ». Nous trouvons aussi dans le douzième article : « *Permettre à l'apprenant d'obtenir des outils de la connaissance, des mécanismes de base, l'expression orale et écrite, la lecture ...* »⁴⁹⁷. Le même sens est respecté dans l'article 12 : « *Permettre aux apprenants une formation équilibrée, dont l'intérêt aux langues et aux sciences humaines, est respectée* »⁴⁹⁸.

Cependant, la confusion demeure dans d'autres passages. On utilise un concept à la place de l'autre, par exemple, dans le sixième paragraphe du premier article, on utilise le concept « apprenant » à la place de celui de l'élève », on lit : « *Permettre aux apprenants de profiter de leur droit afin de construire leur personnalité et les aider à l'autonomie* »⁴⁹⁹. Cette confusion est située dans le onzième paragraphe puisqu'on a utilisé le statut didactique « apprenant » à la place du statut social « élève », on lit : « *inciter les apprenants à aimer le travail et à bien s'imprégner de ses valeurs comportementales ...* »⁵⁰⁰. Dans le neuvième paragraphe du même article, on lit : « *Permettre aux apprenants d'exercer les activités physiques* »⁵⁰¹. L'utilisation du concept « élève » aurait été plus scientifique et convenable.

On peut en conclure que la distinction dans cette Réforme est moyenne (Tableau 17).

⁴⁹⁷- Article 8, page 80.

⁴⁹⁸- Article 12, page 81.

⁴⁹⁹- Article 1, page 77.

⁵⁰⁰- Article 1, page 78.

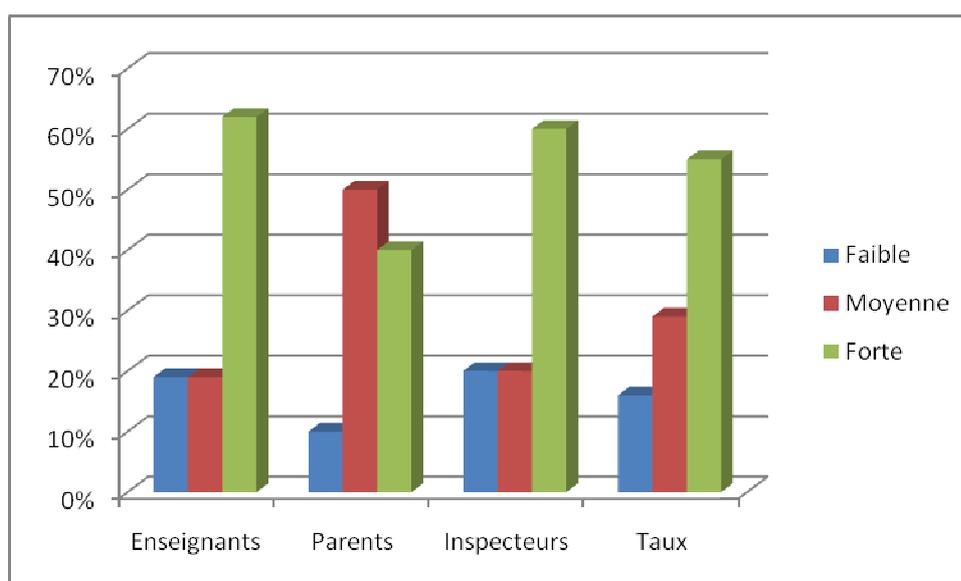
⁵⁰¹- Article 1, page 78.

10-2- L'impact du culturel : Quel niveau de correspondance ?

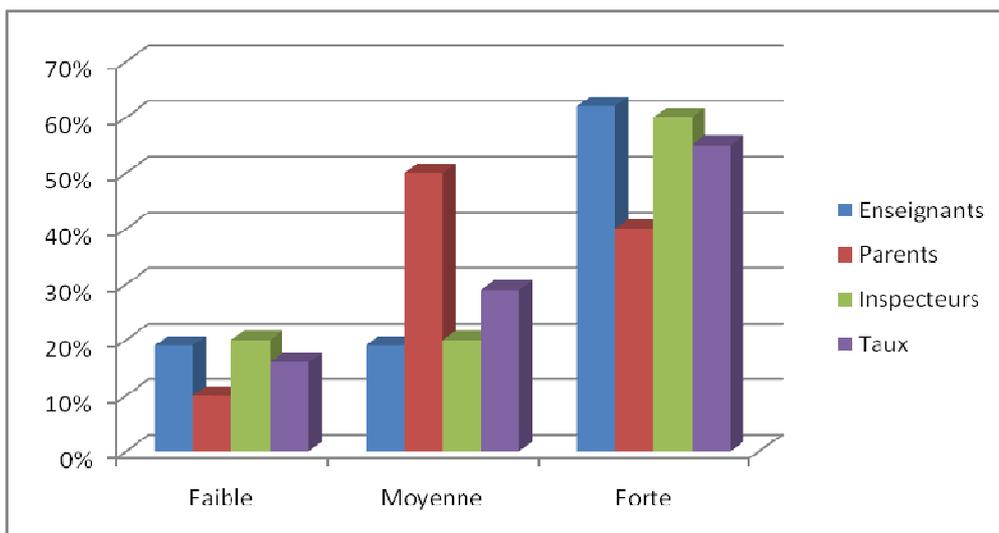
10 -2-1- Du point de vue quantitatif :

Tableau 13 : Représentations socioculturelles.

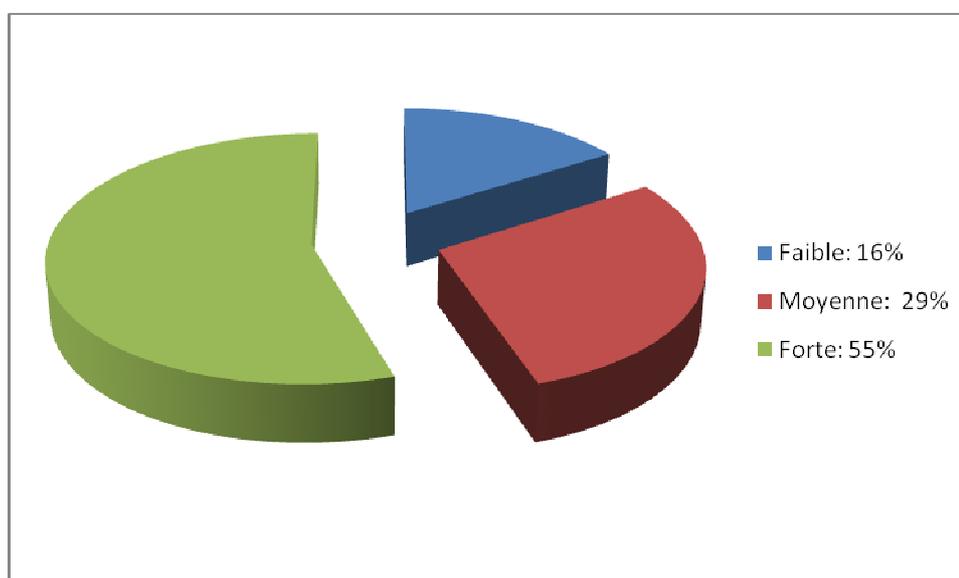
		Faible	Moyenne	Forte
En	N	3	3	10
	T	18.75%	18.75%	62.50%
P	N	1	5	4
	T	10%	50%	40%
In	N	1	1	3
	T	20%	20%	60%
Total		5	9	17
Taux		16.12%	29.03%	54.83%



I.G. 21: Correspondance culturelle (1)



I.G. 22: Correspondance culturelle (2)



I.G. 23: Correspondance culturelle : Perspective générale

Afin de dégager les représentations de nature culturelle, nous avons procédé à une analyse de contenu approfondie sur la totalité des propos de tous les interviewés. Tout signe culturel et toute correspondance anthropologie ont été soigneusement repérés et soulevés, l'objectif étant de trouver des données pertinentes qui servent à construire des résultats objectifs et fiables. Nous sommes conscients que ce travail ne peut jamais être exact et impersonnel, mais nous avons été très attentif et vigilant pour qu'il n'en soit pas très éloigné.

Quantitativement, nous avons trouvé, chez plus de la moitié des interviewés, soit 54.83%, l'impact de l'influence culturelle sur leurs représentations vis-à-vis de l'enfant. Inspecteurs et enseignants, simultanément 60%, 62.50% (Tableau 21), ont prouvé cette

forte correspondance Autrement-dit, les différentes caractéristiques culturelles impactent fortement leurs façons de voir l'enfant. 29.03% des interviewés ont manifesté d'une façon ou d'une autre cette correspondance. C'est-à-dire que 4/5 des interviewés affirment que leurs représentations de l'enfant passent forcément par l'héritage culturel qui s'incarne inconsciemment et/ou consciemment dans leurs quotidiens. C'est un taux élevé qui explique l'importance de ce phénomène dans la pensée et les représentations collectives.

L'illustration graphique 22 nous montre que le taux de représentations fortes est élevé chez les inspecteurs et les enseignants avec simultanément 60% et 62.50%, les taux de représentations de moyennes et faibles correspondances sont égaux. On note chez les inspecteurs 20% et chez les enseignants 18.75%.

Le taux le plus remarquable chez les parents est celui des représentations de moyenne correspondance soit 50%. Le taux de représentations de forte correspondance est égal à 40%, un résultat qui doit être expliqué et analysé qualitativement car ce qui est attendu c'est que l'effet culturel soit fortement présent chez les parents.

Selon l'illustration graphique 22, nous concluons que la correspondance culturelle est fortement présente dans les représentations des différents types des interviewés, en effet, 17 sur 31 (Illustration graphique 22) sont influencés par l'héritage culturel dans leurs représentations vis-à-vis de l'enfant.

Afin d'analyser ces résultats qualitativement, nous devons nous référer aux discours des interviewés et à leurs explicitations. Nous pouvons rassembler les idées soulevées des entretiens sous quatre titres :

10-2-2- Du point de vue quantitatif :

L'influence implicite et/ou explicite de l'héritage culturel : les traditions et les coutumes.

Un des discours couramment utilisé chez la majorité des interviewés est celui d'une comparaison entre « L'Hier » et « L'Aujourd'hui », une sensation de valoriser l'hier avec tout ce qu'il a donné en termes de comportements, de façons de parler, de réagir, voire de penser.

Cette comparaison a touché également les enfants, les parents et les enseignants. Nous n'avons repéré qu'une minorité qui a pris ses distances avec le passé

et croit à un présent positif avec toutes les caractéristiques qu'il a apporté. Le reste croit à un passé positif, fiable et pertinent, afin de trouver une enfance tranquille et équilibrée et un enfant conforme aux attentes qui peut atteindre de bons résultats scolaires et sociaux.

Nous n'allons pas beaucoup approfondir cette idée, mais nous pouvons l'expliquer par deux principales raisons :

- a- La valorisation de son passé est un comportement humain, la mémoire individuelle conserve naturellement aussi les bons souvenirs, ces derniers présentent un réservoir actif et positif qui permet de juger et prendre position vis-à-vis d'une situation présente. L'Hier est normalement mieux qu'Aujourd'hui et l'Aujourd'hui est mieux que Demain.
- b- Comme nous l'avons montré ci-dessus, les résultats scolaires et universitaires obtenus ne cessent de se dégrader jour après jour et année par année depuis le début des années deux mille. Selon les représentations collectives, l'élève d'aujourd'hui trouve de vraies difficultés pour réaliser une dissertation sans commettre de fautes en écriture et en conjugaison. Le diplômé d'aujourd'hui ne distingue pas entre la phrase nominale et la phrase verbale⁵⁰². Cette image donne aux esprits une nostalgie envers le passé explicitée clairement par les témoignages.

Une majorité d'interviewés a présenté sa nostalgie envers l'enfant d'hier par rapport à l'enfant d'aujourd'hui. Pour P7: « *L'enfant d'hier est plus éduqué* »⁵⁰³, nous devons comprendre le sens d'éduqué par le fait qu'il est plus attentif à ce que nous demandons de lui. En ce qui concerne E15 : « *Il y a une différence ... L'élève d'hier est respectueux ... L'élève d'hier, quand il voit son maître qui marche sur le côté gauche de la chaussée il change de place et prend le côté droit ... Je vous jure ... Or, l'élève d'aujourd'hui ne trouve aucun problème à se trouver face à face avec son maître ... Il est très agité* »⁵⁰⁴. Marcher sur la même chaussée que son enseignant, se trouver en face de lui, faire des courses dans le même magasin est jugé comme irrespectueux et un signe de mauvais comportement.

⁵⁰²- En langue arabe.

⁵⁰³- Entretien P7 ligne 21, page 503 en annexes.

⁵⁰⁴- Entretien E15 ligne 21, page 370 en annexes.

Nous pouvons conclure que l'enfant d'hier est naturellement associé à l'obéissance et à la soumission, or, l'enfant d'aujourd'hui est relatif à la discussion, la forte personnalité, le choix indiscutable. E15 l'expliquait ainsi : « *les élèves d'hier n'osent pas le faire ... même s'ils ont tout à fait le droit ... ils n'ont pas l'audace de se confronter à leur maître* »⁵⁰⁵. P2 parlait de son enfance, elle racontait : « *Ce n'était pas notre habitude quand nous étions petits... Je me souviens...quand j'étais petite...on n'avait pas le droit à la discussion...On devait répondre à nos parents par oui* »⁵⁰⁶, elle poursuivait : « *Maintenant... avec ces évolutions...l'enfant veut savoir pourquoi oui...et pourquoi non... J'essaie d'expliquer...ce oui ... et ce non...mais ...* »⁵⁰⁷. E5 lui répondait : « *Les élèves d'aujourd'hui veulent se confronter aux plus grands sans qu'ils aient les bons outils et les bonnes connaissances* »⁵⁰⁸. Quant à l'enseignant E7, il se montrait pessimiste en affirmant que : « *c'est une évolution à l'envers ... l'élève a fait des évolutions, mais dans l'autre sens ... dans le sens négatif ... de l'élève, de l'être humain ordinaire, domestique, coopératif ... avec le maître, qui cherche comment réussir ... à l'élève orgueilleux, qui cherche à déstabiliser le déroulement des cours et à perturber le maître* »⁵⁰⁹, il continuait : « *L'élève d'aujourd'hui ne vise plus la réussite ... il veut juste passer le temps à s'amuser ... et se montrer comme un héros ... imbattable* »⁵¹⁰.

L'enfant d'hier, selon cette majorité, est représenté comme un vrai challenger, un élève qui a atteint de très bons résultats malgré l'absence de toutes les circonstances favorables grâce à son « autosuffisance »⁵¹¹, comme l'affirmait P1 : « *c'est mille pour cent* »⁵¹². E3 essayait de le démontrer : « *L'élève d'hier n'avait pas assez de confort ... le confort est très limité ... il révise ses leçons la nuit avec une lampe à pétrole ... Il marche des kilomètres pour arriver à l'école ... Les circonstances étaient décourageantes ... maintenant ... les circonstances sont devenues très confortables ... les routes ... de l'eau potable ... etc. Les élèves d'autrefois n'avaient rien ... ni l'électricité ni routes ... Malgré ces difficultés extrêmes on a donné naissance à des élèves ... qui ont une excellente formation ... On a obtenu des élèves pour qui on peut compter sur leurs compétences ... sur le plan comportemental ... euh ... ils ont*

⁵⁰⁵ - Entretien E15 ligne 16, page 371 en annexes.

⁵⁰⁶ - Entretien P2 ligne 9, page 406 en annexes.

⁵⁰⁷ - Entretien P2 ligne 10, page 406 en annexes.

⁵⁰⁸ - Entretien E5 ligne 19, page 239 en annexes.

⁵⁰⁹ - Entretien E7 ligne 22, page 210 en annexes.

⁵¹⁰ - Entretien E7 ligne 8, page 212 en annexes.

⁵¹¹ - Entretien P1 ligne 16, page 380 en annexes.

⁵¹² - Entretien P1 ligne 2, page 383 en annexes.

*d'excellents comportements ... »*⁵¹³. Nous remarquons cette alliance faite entre l'excellence au niveau des résultats et l'excellence au niveau des comportements. Est-il très objectif de le faire ?

D'autres interviewés mettaient l'accent sur la comparaison entre les droits et les devoirs de l'enfant. Ils concevaient que l'enfant d'hier ait pu atteindre énormément d'objectifs sans avoir profité de droits comme aujourd'hui. P1 l'expliquait : « *L'enfant d'hier n'est plus le même qu'aujourd'hui... cela est sûr ... mais ... franchement ... (elle rit) ils font appel à leurs droits...ils les connaissent très bien ... ils en sont conscients...très conscients...ne vous en faites pas... Ils nous disent que nous passons toute la journée au travail...on ne les fait pas sortir... »*⁵¹⁴. Il ajoutait : « *Ils ne pensent qu'à leurs droits ... et ils oublient leurs devoirs ... »*⁵¹⁵. Profiter de ses droits est associé forcément à l'accomplissement de ses devoirs, faute de quoi on se retrouve dans une situation d'anomalie. Des interviewés ont explicité que « notre » enfant ne fait pas la distinction, ainsi E2 l'avouait : « *Il faut connaître les limites entre les droits et les devoirs »*⁵¹⁶. Il continuait en expliquant les conséquences : « *il doit accomplir ses devoirs ... c'est formidable ... mais s'il demande ses droits sans avoir accompli ses devoirs ... dans ce cas ... c'est la catastrophe »*⁵¹⁷.

La question de maturité de l'enfant vis-à-vis des droits est bien soulevée chez de nombreux interviewés. L'application de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant est mise en cause ainsi que le journal national de la protection de l'enfant tunisien. Cela sera l'objet d'un travail plus approfondi ci-dessous.

Les représentations collectives continuaient à considérer que l'enfant/l'élève d'hier est mieux placé que celui d'aujourd'hui. Les deux repères sont les comportements et les résultats. On considère toujours que les bons comportements s'expliquent par l'obéissance et la soumission envers l'adulte. C'est pour cette raison que E12 disait qu'elle est « *convaincue que l'enfance d'hier était plus heureuse ... Par exemple, la relation avec les parents était meilleure ... très excellente ... il y avait le respect réciproque...ce respect a diminué ... jusqu'au point zéro »*⁵¹⁸.

⁵¹³- Entretien E3 ligne 23, page 153 en annexes.

⁵¹⁴- Entretien P1 ligne 12, page 385 en annexes.

⁵¹⁵- Entretien P1 ligne 19, page 385 en annexes.

⁵¹⁶- Entretien E2 ligne 21, page 124 en annexes.

⁵¹⁷- Entretien E2 lignes 2-4, page 134 en annexes.

⁵¹⁸- Entretien E12 ligne 8, page 387 en annexes.

« *L'enseignant d'hier* » et « *l'enseignant d'aujourd'hui* », « *L'enseignant des zones rurales* » et « *l'enseignant des zones urbaines* » ; un discours qui est aussi abordé par nos interviewés. On insistait sur une image qui valorise l'enseignant d'hier qui résume en son prestige le modèle que les élèves doivent suivre et imiter. P4 disait que « *le maître est presque un messenger* »⁵¹⁹. E3 l'expliquait : « *auparavant ... quand on rencontre notre enseignant dans la rue ... on avait peur ... on avait de la honte face à lui ... on prenait une autre direction que la sienne ... et si on le saluait ... c'est avec beaucoup de respect et de décence ... maintenant ... on n'a plus de respect ni décence ... ni prestige* »⁵²⁰. L'enseignant d'aujourd'hui, selon quelques discours, veut assurer sa tâche d'enseignement en déviant de toutes sortes de confrontation avec les points de vue de leurs élèves. En répondant à notre question : « *En tant que professeur acceptez-vous que votre élève vous dise : je ne suis pas d'accord avec vous ?* »⁵²¹, P3 affirmait qu'« *ils n'osent pas le faire...* »⁵²². Une position qui nous demande beaucoup d'analyse, ce que nous allons assurer ci-dessous.

Les représentations faites par l'enseignant diffèrent géographiquement, il est plus valorisé dans les zones rurales que dans les zones urbaines. « *Il (l'enseignant) était très respecté ... surtout dans les zones rurales* »⁵²³, comme le confirmait E7.

Les interviewés ont parlé également du « *parent d'hier* » et du « *parent d'aujourd'hui* ». Le parent d'hier est celui qui ne donne pas beaucoup d'importance, ni à l'inscription de son enfant dans le registre de l'état civil, ni à son inscription à l'école. E8 nous racontait : « *Mon père ne s'intéressait pas à l'école ... il ne m'avait pas inscrit à l'état civil ... Je n'avais pas d'acte de naissance ... Durant cette époque ... je prenais le chemin avec mes cousins ... à l'arrivée, ils entraient à l'école ... moi ... j'allais à la zéouya (le kuttab)* »⁵²⁴. Le parent d'hier est celui qui instaure une certaine discipline au sein de sa famille ; P2 le montrait en faisant la comparaison avec ce qu'on trouve aujourd'hui : « *Autrefois, je suis habituée ... à m'asseoir avec tous les membres de la famille à table.... au moment de déjeuner ou au dîner... On n'a pas le droit de refuser un plat ... quel que soit le type de plat ... Maintenant ce n'est pas le cas ... par exemple le grand ne veut pas manger ce plat ... le deuxième ... refuse un autre ... vous devez,*

⁵¹⁹- Entretien P4 ligne 12, page 464 en annexes.

⁵²⁰- Entretien E3 ligne 3, page 154 en annexes.

⁵²¹- Entretien P3 ligne 7, page 433 en annexes.

⁵²²- Entretien P3 ligne 9, page 433 en annexes.

⁵²³- Entretien E7 ligne 24, page 208 en annexes.

⁵²⁴- Entretien E8 ligne 14, page 227 en annexes.

comme mère, préparer deux ou trois plats ... Je me souviens ... qu'avant ... je n'avais pas le droit de choisir mes vêtements ... c'est ma mère qui les choisissait ... même si les couleurs ne sont pas cohérentes ... Je dois les porter sans discussion ... Maintenant ... votre enfant ... doit choisir ... ses chaussures ... son pantalon ... les couleurs ... On devait porter les vêtements de nos frères et sœurs ... maintenant ... c'est impossible »⁵²⁵.

E2, l'enseignant de 46 ans se montrait convaincu par cette façon de traiter les enfants, il la réalise avec les siens, il racontait : *« je ne me souviens jamais, ... à aucune occasion, que j'ai rassemblé mes enfants ... en leur disant (rire) ... qu'est-ce qu'on va acheter ? ... qu'est-ce qu'on va faire ? ... Peut-être que c'est formidable d'avoir à leur donner la possibilité de choisir leurs vêtements des fêtes »⁵²⁶*. Nous lui avons demandé de s'expliquer, il répondait : *« C'est parce que nous sommes éduqués à cette façon »⁵²⁷*, il continuait : *« On n'a jamais fait une formation en tant que parents comme on le fait en tant qu'enseignants »⁵²⁸*.

Autrement-dit, la notion du « parent d'hier » ne doit pas être traitée dans une dimension temporelle puisqu'on trouve qu'il continue à se représenter ses enfants de la même façon. Nous en déduisons aussi que la façon de représenter ses enfants le guide pour faire des choix comportementaux et relationnels avec eux. Le fruit de ces représentations est bien découvert par les enseignants au sein des classes. La façon avec laquelle ils doivent se comporter avec leurs élèves est influencée par celle des parents. E8, l'enseignant qui est à la retraite depuis une dizaine d'années faisait le constat, il disait : *« Les parents d'hier ... ne sont pas comme ceux d'aujourd'hui qui refusent d'avoir à gronder leurs fils. Ils vous disent qu'ils vont être déstabilisés ... perturbés ... qu'ils vont avoir des problèmes psychologiques ... Les parents d'hier ... vous demandent de se comporter avec leurs fils sévèrement ... sans pitié ... Il y a une très ... très ... grande différence »⁵²⁹*. E7 explique les comportements des parents d'aujourd'hui, il disait : *« Ils ont peur que leur fils attrape un malaise psychologique ... ils refusent que vous leur disiez ce qu'ils n'aiment pas entendre ... Ils gâtent leur fils jusqu'à l'infini ... Le maître ne peut plus travailler à l'aise »⁵³⁰*. Il poursuivait, en prenant de la distance avec les chercheurs en psychologie de l'enfant et en sciences de l'éducation ; il expliquait son mécontentement en disant : *« C'est une mauvaise*

⁵²⁵- Entretien P2 lignes 2-5, page 413 en annexes.

⁵²⁶- Entretien E2 ligne 22, page 129 en annexes.

⁵²⁷- Entretien E2 ligne 1, page 130 en annexes.

⁵²⁸- Entretien E2 lignes 2-3, page 130 en annexes.

⁵²⁹- Entretien E8 lignes 10-14, page 233 en annexes.

⁵³⁰- Entretien E7 ligne 18, page 211 en annexes.

*protection ... mal comprise ... Les chercheurs dans la psychologie ont décidé que l'élève ne doit pas être puni ... par conséquent, l'élève est devenu gâté ... Il ne respecte plus ni le maître, ni l'école, ni l'administration ... il est devenu turbulent ... au-delà de la Loi du maître »⁵³¹. Être sous la loi du maître c'est-à-dire être obéissant, attentif et respectueux. Nous découvrons trois grandes positions vis-à-vis de cette notion. Une partie d'interviewés qui est attirée par ce type d'enfants présente le respect de l'Autre, la conformité aux attentes des adultes notamment leurs enseignants. P7, le jugeait après un long moment de silence : « *c'est le bon enfant* »⁵³². En faisant la comparaison entre ses enfants, P10 préfère plutôt l'obéissant, elle l'expliquait : « *Les premiers étaient plutôt obéissants ... ils ne vont pas jusqu'au bout dans la discussion ... ils sont respectueux ... ils ont la peur des grands ... de leurs parents ... ils ne vont pas plus loin dans la discussion ... ils me comprennent vite ... d'un clin d'œil ... sans parler ... c'est tout à fait le contraire avec le troisième garçon ... il veut aller plus loin dans la discussion... il a une très forte personnalité ... (silence) ... il n'est pas obéissant ... il ne fait pas ce que je lui demande facilement ... il ne le fait pas d'un clin d'œil comme ses frères jumeaux* »⁵³³.*

D'autres interviewés ont manifesté leur mécontentement, E15 affirmait qu'elle « *n'aime pas beaucoup les enfants obéissants* »⁵³⁴, d'autres parents sont allés plus loin, jusqu'à la punition comme nous le racontait P4 : « *il est désobéissant ... Son maître l'a fait passer devant le conseil de discipline l'année dernière ... Je l'ai envoyé chez son grand père ... Son père n'accepte pas cette situation ... Il va le taper ... il ne lui pardonne jamais* »⁵³⁵. Une autre parente, P10 a répondu à notre question : « *Que préférez-vous, l'enfant obéissant, l'enfant-roi ou l'enfant tyran ?* »⁵³⁶ par « *Je préfère le premier ... l'enfant obéissant ... parce que c'est le bon type* »⁵³⁷. Elle disait plus loin : « *Je préfère l'enfant avec une forte personnalité ... il dit oui ... poli ... mais il doit dire « non » quand il le faut* »⁵³⁸. Une troisième partie considérait que l'obéissance est une situation malade, ainsi pour In1 : « *L'enfant obéissant signifie une situation pathologique ... qui n'est pas normale* »⁵³⁹. Pouvons-nous dire que cet interviewé fait la

⁵³¹ - Entretien E7 ligne 6, page 212 en annexes.

⁵³² - Entretien P7 ligne 7, page 515 en annexes.

⁵³³ - Entretien P10 ligne 24, page 561 en annexes.

⁵³⁴ - Entretien E15 ligne 9, page 376 en annexes.

⁵³⁵ - Entretien P4 ligne 5, page 452 en annexes.

⁵³⁶ - Entretien P10 lignes 12/13, page 580 en annexes

⁵³⁷ - Entretien P10 ligne 14, page 580 en annexes.

⁵³⁸ - Entretien P10 ligne 22, page 580 en annexes.

⁵³⁹ - Entretien In1 ligne 3, page 28 en annexes.

confusion entre l'obéissance et la soumission ? Jusqu'à quel point l'obéissance entrave l'évolution de l'enfant et fait obstacle dans son parcours de construction de ses connaissances ?

La relation enseignant - élève - parent est délicate car elle est centrée autour d'un projet vital. E4, l'expliquait : « ... *si on oublie la morale ... on va beaucoup perdre ... notre élève va devenir un grand savant, un grand chercheur mais ce n'est pas un vrai citoyen, un vrai porteur de projets pour les humains et l'humanité...* »⁵⁴⁰. Il poursuivait : « *La personnalité de l'enseignant est décisive dans son métier ... les élèves s'inspirent consciemment et inconsciemment de leur maître ... mais il ne faut pas oublier le rôle des parents ... c'est aussi très important* »⁵⁴¹. Ce projet est le fruit d'un croisement des représentations des deux parties (parent - enseignant). Ce dernier assume volontairement, inconsciemment et/ou consciemment le rôle des deux côtés. Il veut jouer le rôle de l'enseignant et du parent en même temps. C'est pour cette raison que l'on entend des enseignants dire de leur élève qu'il est « *comme mon fils* »⁵⁴², telle l'expression de E9. En effet, l'enseignante E2 n'hésite pas à expliciter qu'elle considère son élève comme ses propres enfants : « *je les considère comme mes propres enfants, plutôt, plus que mes enfants* »⁵⁴³, elle ajoute : « *je les aime beaucoup* »⁵⁴⁴. Quant à la relation qu'elle instaure avec eux elle affirme : « j'ai une bonne relation avec mes élèves »⁵⁴⁵. E8, lui, allait plus loin dans sa présentation, puisqu'« *on dit au sein de l'école : le fils de Boubaker*⁵⁴⁶ *par exemple, c'est-à-dire l'élève de l'instituteur Boubaker* »⁵⁴⁷. Il le démontrait : « *Ce sont les fils de mon pays, de ma patrie, les fils de mes proches, de mes amis ... ce sont des pauvres ... de vrais pauvres ... Je veux qu'ils deviennent... c'est comme mon fils, instituteur, avocat ... je ne veux pas décevoir les espoirs des parents de ces enfants ... de ces innocents* »⁵⁴⁸. Son amour envers ses élèves dépasse sa personne, son village, sa ville, il les considère comme un amour de son pays et de sa patrie.

Contrairement à ce que nous avons conclu ci-dessus, l'enseignant E2 conçoit sa relation avec ses élèves différemment, il la voit purement institutionnelle, il disait :

⁵⁴⁰ - Entretien E4 ligne 16, page 170 en annexes.

⁵⁴¹ - Entretien E4 ligne 24, page 170 en annexes.

⁵⁴² - Entretien E9 ligne 7, page 250 en annexes.

⁵⁴³ - Entretien E2 ligne 13, page 141 en annexes.

⁵⁴⁴ - Entretien E1 ligne 15, page 106 en annexes.

⁵⁴⁵ - Entretien E1 ligne 14, page 106 en annexes.

⁵⁴⁶ - Le prénom de l'enseignant E8.

⁵⁴⁷ - Entretien E8 ligne 26, page 232 en annexes.

⁵⁴⁸ - Entretien E8 ligne 18, page 232 en annexes.

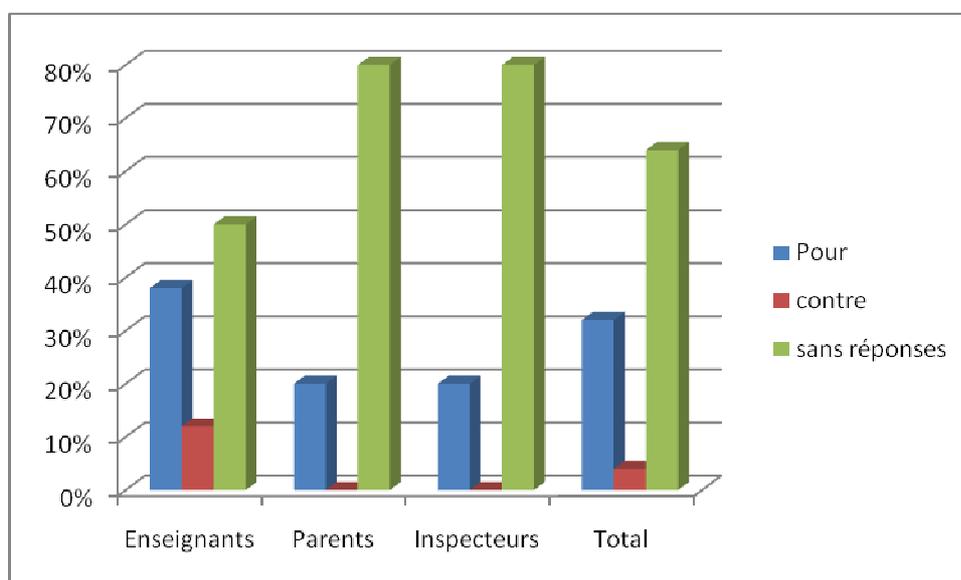
« Bref, ma relation avec l'élève est purement professionnelle, par exemple je lui apprends le mécanisme de la multiplication, demain, l'addition ... etc. »⁵⁴⁹.

Suite aux résultats soulevés dans les présentes analyses, deux sous-chapitres doivent être approfondis. Le premier essaiera de déterminer l'influence de la cellule familiale dans la façon avec laquelle se positionne l'enfant, nous allons essayer de repérer ces influences dans une démarche plutôt historique. Le deuxième sous-chapitre devra s'intéresser à la question de la punition dans et hors du campus de l'école.

La punition :

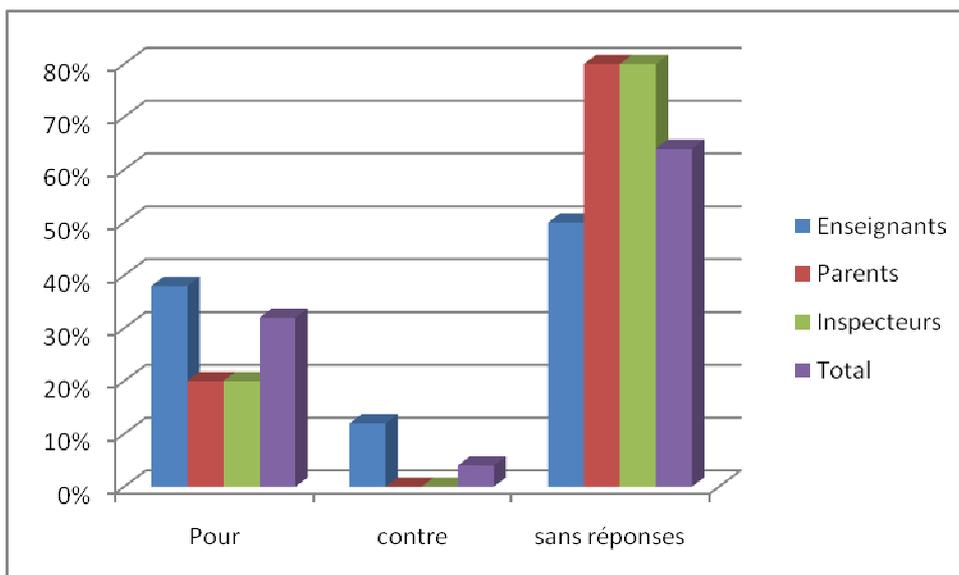
Tableau 14 : Correspondance politique.

	Pour	contre	sans réponses
	Taux	Taux	Taux
Enseignants	38%	12%	50%
Parents	20%	0%	80%
Inspecteurs	20%	0%	80%
Total	32%	4%	64%

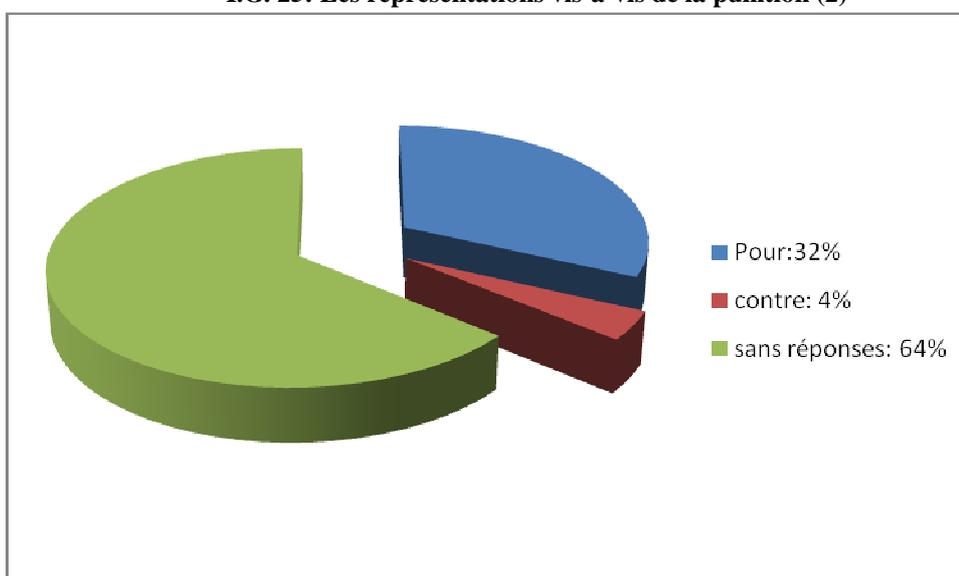


I.G. 24: Les représentations vis-à-vis de la punition (1)

⁵⁴⁹ - Entretien E2 ligne 23, page 139 en annexes.



I.G. 25: Les représentations vis-à-vis de la punition (2)



I.G. 26: Les représentations vis-à-vis de la punition : Perspective générale

Selon les données recueillies et mentionnées sur le tableau 20, 64.51% des interviewés n'ont pas avoué leurs représentations vis-à-vis de la punition dont 50% des enseignants et 80% des parents et des inspecteurs. Une majorité écrasante de toutes les catégories des interviewés (Illustration graphique 26) a choisi de ne pas aborder ce sujet. Ce qui nous amène à en déduire que ce sujet est faiblement explicité chez les différents intervenants dans le domaine de l'enseignement. Ceci est un résultat passablement inattendu car la punition contre les enfants, selon notre propre vécu d'enfant, d'enseignant et d'inspecteur, est considérée comme l'outil le plus performant pour corriger les mauvais comportements de l'enfant hors et dans l'école. C'est un outil souvent manipulé par les enseignants qui utilisent le bâton en bois et les parents qui

l'utilisent aussi de même que les chaussures, la gifle, les coups avec la main sur tous les endroits du corps. Cette « technique » a commencé à diminuer il ya presque une décennie mais les représentations en restent tantôt nostalgiques tantôt refusées. Les résultats quantitatifs soulevés lors des entretiens le prouvent. 35.48% des interviewés ont avoué être « pour » en ce qui concerne ce sujet. Les enseignants font la majorité de ce taux, soit 72.72%, les inspecteurs 9.09%, et les parents 18.18%. Or, 3.22% seulement des interviewés, soit un enseignant, a avoué son refus de la punition. Cela ne peut jamais dire que la punition est complètement absente dans nos classes et dans nos familles. Malheureusement, elle continue à être manipulée pour maintes raisons parmi lesquelles les précautions de sanction qui sont très faibles, le manque de formation et un sujet en une diminution presque totale de la part des mass-médias.

Ces résultats trouveront forcément des explications dans la lecture qualitative qui sera effectuée ci-dessous.

Selon les déclarations des différents interviewés, la punition est présente dans les représentations des différents intervenants pédagogiques tels que les enseignants et les inspecteurs. Les parents aussi ne cachent pas leurs positionnements vis-à-vis de ce sujet. Le sujet de la punition est soulevé simultanément avec celui de l'autorité. Autrement dit, pour que l'enseignant puisse assurer sa tâche d'une façon fiable et opérationnelle, il doit instaurer la pleine discipline et son autorité. Ces deux dernières sont associées d'une façon consciente et/ou inconsciente à la punition. In5 essayait de le démontrer en se référant à Develay et à Meirieu : « C'est Michel Develay et Philippe Meirieu dans leur livre *« Émile...reviens vite...ils sont devenus fous »*⁵⁵⁰ qui disaient que ... *« quel que soit la pédagogie... l'enseignant doit avoir une position et une valeur assez importante ... d'ailleurs sa position doit être confortable ... parce que sans ce confort-là ... sans cette «entre guillemets » autorité »*⁵⁵¹ ».

Nous distinguons deux types de représentations, à savoir celles qui sont pour la punition et celles qui sont contre. La première partie représente la punition comme une évidence et un profit perdu. P9, enseignante et parente, avoue que *« La punition existe plus ou moins ... comme partout ... elle est parfois agressive ... verbale ... corporelle »*⁵⁵². En répondant à notre question *« Acceptez-vous que votre fille soit battue*

⁵⁵⁰ - Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous (en collaboration avec Michel DEVELAY), Paris, ESF, 1992.

⁵⁵¹ - Entretien In5 lignes 8-11, page 101 en annexes.

⁵⁵² - Entretien P9 ligne 25, page 551 en annexes.

par son enseignante ? »⁵⁵³, elle disait : « *Oui ... pourquoi pas ... si elle dépasse ses limites ... pourquoi pas ... puisqu'elle va l'éduquer ... si elle a commis une faute impardonnable* »⁵⁵⁴. E2 essaie de trouver une légitimation pour la punition corporelle à cause de « *la vraie dégradation quant à l'éducation des enfants de nos jours* »⁵⁵⁵. Faute d'indifférence vis-à-vis de ses devoirs de la maison, E2 annonçait que « *celui qui ne remplit pas ses devoirs ... il sera sanctionné la première fois par deux coups de bâton ... la deuxième ... quatre coups ... Et ainsi de suite ... jusqu'au point où il s'engage à faire tous ses devoirs* »⁵⁵⁶. Il ne cache pas sa colère si le résultat reste au-dessous des attentes « *dans ce cas ... je vais la dévorer* »⁵⁵⁷ (!!!).

E6, essayait de trouver la légitimation vis-à-vis de ce comportement, il disait : « *Avant, il n'y a que les punitions... (il rit)...on a besoin des punitions* »⁵⁵⁸. P9 le rejoignait en affirmant que s'« *il n'a pas le droit de punir ... alors c'est pourquoi les élèves sont de plus en plus indifférents ... les élèves deviennent de plus en plus bavards et indifférents ... paresseux* »⁵⁵⁹. L'enseignant E3 les suivait, il considérait la punition comme une solution positive pour les problèmes de comportements. Il nous a raconté une histoire qui montre que « Punir » est une culture difficile, voire impossible à abandonner, malgré tous les dispositifs. Ces dispositifs ont comme objectif d'écarter et même de supprimer ce comportement violent contre l'enfant. On peut citer un parent égyptien qui a choisi de quitter les territoires des USA pour la seule raison que les lois en vigueur défendent la punition contre les enfants.

D'autres interviewés sont contre la punition. E4 essayait de trouver d'autres solutions plus fiables. Il affirmait: « *Je ne punis jamais mon élève ... je le comprends ... j'essaie de trouver la meilleure façon d'entrer dans son esprit ... pour l'aimer... le laisser m'aimer* »⁵⁶⁰, par conséquent, il en déduisait : « *... Les taux de réussite dans mes classes sont formidables* »⁵⁶¹. E6, lui aussi, essayait de chercher une solution autre que la punition devant la fermeté de la loi, il disait : « *mais dans la Loi ... la punition des élèves est fermement punie (il rit)...Vous n'êtes pas sécurisé ... C'est pour cette raison*

⁵⁵³- Entretien P9 ligne 3, page 553 en annexes.

⁵⁵⁴- Entretien P9 ligne 2, page 554 en annexes.

⁵⁵⁵- Entretien E2 ligne 6, page 143 en annexes.

⁵⁵⁶- Entretien E2 ligne 13, page 126 en annexes.

⁵⁵⁷- Entretien E2 ligne 4, page 143 en annexes.

⁵⁵⁸- Entretien E6 ligne 4, page 200 en annexes.

⁵⁵⁹- Entretien P9 lignes 11/12, page 549 en annexes.

⁵⁶⁰- Entretien E4 ligne 12, page 169 en annexes.

⁵⁶¹- Entretien E4 ligne 14, page 169 en annexes

... nous voulons chercher d'autres solutions »⁵⁶². Il continuait : « Selon ma longue expérience ... mes conversations avec mes collègues ... mes lectures ... je trouve que le contact avec les parents est la bonne solution »⁵⁶³.

La forte relation entre l'autorité et la punition a orienté les représentations de la plupart des interviewés vers une conviction qui considère la punition comme inévitable. Cette liaison est aussi faite entre la présence de la punition et le niveau de résultats. En effet, on considère que la dégradation des résultats est due aussi à l'absence d'une vraie procédure de punition que les nouvelles lois interdisent.

Le sens de la famille :

Nous avons montré ci-dessus que la société tunisienne donne une importance majeure à la famille. Se trouver au sein de sa famille et entouré par les proches est considéré comme évident, faute de quoi on est dans l'anormal. En effet, P2, la parente de trois enfants qui réside en France depuis plus de vingt ans affirmait que « la famille est ... la plus importante »⁵⁶⁴ et qu' « il ne faut pas oublier l'amour au sein de la famille ... c'est l'investisseur unique pour tout ce que se passe en son sein »⁵⁶⁵. La bonne cohabitation entre les différents membres de la famille est cruciale afin d'instaurer un climat contribuant au bonheur au sein de la famille et à un niveau scolaire évolué. Cette conclusion demande plus d'approfondissement et de démonstration. Ce climat a été bien réclamé par P4 parce qu'elle l'a beaucoup cherché mais sans succès. L'entente entre elle d'une part et sa fille, son fils et son mari d'autre part est loin d'être atteinte. Les quatre membres de sa famille vivent un déchirement alarmant, un malaise bien repéré dans la totalité de l'entretien⁵⁶⁶.

La discussion, le respect et le soutien des parents sont les trois critères qui ont sculpté les explicitations des interviewés.

Pouvons-nous affirmer que toutes les familles respectent la discussion en tant que moyen de communication et de prises d'éventuelles décisions ? Bien sûr que non, autrement dit, on doit trouver deux types. Le premier est celui qui donne son importance et son intérêt à ce critère, le deuxième est loin de le respecter. P2, la parente résidente avec sa famille à l'étranger et P6, une mère de famille à Nabeul⁵⁶⁷ ont valorisé ce

⁵⁶²- Entretien E6 ligne 11, page 200 en annexes.

⁵⁶³- Entretien E6 ligne 13, page 200 en annexes.

⁵⁶⁴- Entretien P2 ligne 16, page 398 en annexes.

⁵⁶⁵- Entretien P2 ligne 18, page 398 en annexes.

⁵⁶⁶- L'entretien de P4.

⁵⁶⁷- Ville tunisienne située au Cap-bon, à une heure de la Capitale Tunis.

critère, elles l'ont considéré comme pilier dans la vie familiale. P2 l'exprimait en disant : « *c'est faux de croire que l'adulte a toujours raison parce qu'il est grand et l'enfant n'a pas le droit d'exprimer son point de vue parce qu'il est petit* »⁵⁶⁸, P6 l'explicita d'une façon plus claire: « *on parle ensemble ... on discute ... Ce que j'apprécie dans ma famille c'est qu'on ne fait aucune chose sans en avoir discuté ... par exemple, pour acheter ce stylo (elle parle du stylo qui est entre ses mains)...il faut qu'on en discute ... on s'écoute...on choisit le bon point de vue ... J'apprécie cette manière de vivre* »⁵⁶⁹. Elle continuait : « *on écoute tous les points de vue sans exception ... tout membre de la famille a le droit d'intervenir* »⁵⁷⁰. Elle l'expliquait ainsi: « *dès mon enfance ... j'aimais la discussion ... j'ai profité de ce que j'ai trouvé chez mon mari pour instaurer ce bon esprit de discussion* »⁵⁷¹.

P2 insistait sur l'importance du respect dans son sens général, respecter l'Autre, les normes, les limites et la liberté de l'autre. C'est avec ce constat qu'elle explique la réussite de sa famille, elle disait : « *Pourquoi on est excellent dans notre famille ? Quel secret ? ... Le secret c'est qu'on est respectueux ... on a des normes à respecter...on ne doit pas dépasser les limites ... Notre liberté s'arrête quand celle de l'autre commence* »⁵⁷². La liberté sacrifiée aux enfants ne doit pas être sans limites, elle l'explicitait ainsi : « *Je ne suis pas d'accord avec le fait de donner la liberté complète et illimitée à l'enfant ... Il n'a pas le droit de ne pas demander la permission ... Il doit le faire envers ses parents ... son professeur ... les plus grands ... Il doit demander pardon s'il est fautif* »⁵⁷³. Afin d'instaurer l'amour et le respect réciproques, P2 exige que la culture de l'excuse doit être présente, elle disait : « *moi aussi je lui demande pardon si je suis fautive ... c'est faux de croire que l'adulte a toujours raison parce qu'il est grand et l'enfant n'a pas le droit d'exprimer son point de vue parce qu'il est petit ... et que le grand a toujours le droit et le petit non* »⁵⁷⁴.

Dans les précédentes représentations, nous pouvons facilement repérer une valorisation de l'enfant, de sa personnalité et de son existence en tant que tel. L'enfant est représenté comme un vrai partenaire au sein de la famille. Les échanges entre adultes et enfants sont inévitables.

⁵⁶⁸ - Entretien P2 ligne 21, page 404 en annexes.

⁵⁶⁹ - Entretien P6 ligne 25, page 479 en annexes.

⁵⁷⁰ - Entretien P6 ligne 3, page 480 en annexes.

⁵⁷¹ - Entretien P6 ligne 10, page 480 en annexes.

⁵⁷² - Entretien P2 ligne 16, page 404 en annexes.

⁵⁷³ - Entretien P2 ligne 20, page 404 en annexes.

⁵⁷⁴ - Entretien P2 ligne 23, page 404 en annexes.

Le soutien des parents, ce critère est clairement abordé par les parents P4, P3, P1 et P6 et par les enseignants E1, E3, E4, E5 et E6. L'évolution de la vie quotidienne a donné naissance à certaines habitudes. Laisser son enfant dès les premiers mois de sa vie et jusqu'à l'adolescence dans une garderie est un étrange comportement récemment propagé dans cette société, une situation développée avec l'entrée massive de la femme dans la vie active. Les problèmes du quotidien émergent des parents qui « *ne distinguent pas entre leurs problèmes dans le travail et l'environnement familial* »⁵⁷⁵ comme l'affirmait E4. Les parents présentent parfois un comportement contradictoire. D'un côté, on les trouve intéressés par l'environnement et les circonstances dans lesquelles vit leur enfant, intéressés au niveau de ses vêtements, de sa nourriture, sa chambre, son bureau, son portable, son PC personnel ... etc... et d'autre part, on ressent une indifférence vis-à-vis de son vécu dans la journée. Les grands-parents, dans quelques rares cas, ou bien la garderie, doivent assumer cette responsabilité. Cette situation a poussé E4 à dire : « *Je pense que les enfants les plus heureux sont ceux qui sont élevés par leurs grands-parents... ou qui passent toute la journée dans les garderies* »⁵⁷⁶.

Nous sommes conscients qu'il ne faut pas résumer les différents cas de parents à ces deux seuls cas, mais ce qui nous intéresse c'est que l'impact de chaque cas est direct et fort sur l'enfant concerné. La situation dans laquelle il vit détermine sa motivation vis-à-vis de ses études, son école, ses enseignants et son quotidien. Elle peut déterminer, d'une façon parfois profonde, son niveau scolaire et ses résultats.

En dehors de l'école, les choses deviennent de plus en plus dangereuses à cause des délinquants qui ne cessent de polariser ces enfants et de les manipuler. Les taux de consommation des cigarettes et de drogue ne cessent d'augmenter mois après mois et année après année. C'est pour cette raison que E4 affirme qu' « *il ne faut pas oublier le rôle des parents...c'est aussi très important, les parents sont de différents genres ... On trouve ceux qui ne cessent de gronder leurs fils, ceux qui gâtent* »⁵⁷⁷.

Les enseignants ne cessent de se plaindre, d'une part de l'indifférence des parents et, d'autre part, de « *la forte audace* » des élèves au sein de la classe. E2 n'a pas caché sa colère devant l'intervention du parent de son élève après l'avoir frappé. E1 n'a

⁵⁷⁵ - Entretien E4 lignes 2/3, page 171 en annexes.

⁵⁷⁶ - Entretien E4 ligne 1, page 171 en annexes.

⁵⁷⁷ - Entretien E4 lignes 25/26, page 170 en annexes.

pas facilement accepté que son élève lui dise qu'elle « *n'a pas le droit de me (le) taper... sinon ... mon (son) père va porter plainte contre vous auprès de la police* »⁵⁷⁸.

En mettant l'accent sur le rôle primordial de la famille, en ce qu'elle donne à son enfant en termes de mode de vie, de registre de vocabulaire utilisé et de comportements (renforcement positif et renforcement négatif), l'enfant sera ainsi le produit d'une programmation externe à lui, il se comportera, d'une façon implicite, comme ce que la famille a voulu de lui.

En ce sens-là, l'influence du « code familial » est importante et inévitable sur la personnalité de l'enfant qui va se forger au fil des jours et des années en côtoyant les autres membres et en s'influençant par toute circonstance vécue. L'enseignante E1 l'explique en déclarant que « *la relation au sein de la famille est vraiment primordiale, si l'enfant apprend de mauvais mots dans la famille, forcément, il va les répéter en classe et dans l'école avec ses camarades* »⁵⁷⁹.

Les rites de la famille abordés déjà par Sirota. R (2006), son quotidien, ses habitudes, notamment sa façon de parler, de discuter, de voir les choses, de juger les actions et les événements, ... etc, s'incarnent d'une façon implicite et/ou explicite dans le moteur comportemental de l'enfant. Par conséquent, ce qu'on trouve chez lui à l'école n'est que le produit de cela, c'est pour cette raison que le climat familial a une importance majeure sur l'enfant.

L'enseignant E2 crée le lien entre le milieu dans lequel vit l'enfant et la façon avec laquelle on le traite et il se comporte. Selon cet enseignant, dans les milieux populaires, généralement, les parents ne discutent jamais avec leurs enfants, ils manifestent leur autorité d'une façon permanente : « *je vis dans un milieu populaire, nous n'avons jamais vu, ni la discussion, ni le partenariat. Ce que nous voyons toujours, c'est l'autorité et la discipline* »⁵⁸⁰. Contrairement à ce qui se passe dans les milieux populaires, l'enfant trouve, au sein de l'école, l'égalité de chance et l'occasion de discuter et de parler avec ceux qui l'entourent : « *Au contraire, je pense ... je vois qu'à l'école l'enfant vit avec tous les autres enfants dans l'égalité complète. Il peut parler, discuter, mais à la maison, c'est tout à fait le contraire* »⁵⁸¹. Notons que cet interviewé a utilisé les deux niveaux de représentations « *je pense* » et « *je vois* », cela

⁵⁷⁸ - Entretien E1 ligne 4, page 120 en annexes.

⁵⁷⁹ - Entretien E1 ligne 24, page 115 en annexes.

⁵⁸⁰ - Entretien E2 ligne 15, page 130 en annexes.

⁵⁸¹ - Entretien E2 lignes 15-17, page 130 en annexes.

nous pousse à comprendre que cet enseignant croit profondément à ce qu'il disait : « *je vois* ».

L'influence des représentations religieuses relatives à l'Islam.

Un consensus est soulevé dans la totalité des entretiens effectués sur la présence de la culture arabo-musulmane parmi les composants de l'identité tunisienne. Les interviewés ont pris différentes positions, parfois contradictoires, vis-à-vis d'une part, de l'importance de cette présence et, d'autre part, de son influence sur les représentations envers l'enfant en tant que tel.

L'inspecteur In4 nous rappelle que l'enseignant doit incarner en sa personne toutes les valeurs de la culture de la société, autrement dit, il représente le souscripteur des spécificités de cette culture. Il disait : « *L'instituteur est par nature conservateur ... Il conserve les valeurs de la société* »⁵⁸². Cela nous conduit à en déduire l'importance attribuée à l'enseignant, notamment du primaire, importance due à l'image que porte l'enseignant comme « un passeur culturel »⁵⁸³ comme le décrivait Zakhartchouk J. M (1999), il est aussi comme un porteur de l'ADN culturel de cette société. Cette ADN se compose forcément, comme nous l'avons montré ci-dessus, des spécificités historiques, religieuses et culturelles qui impactent le passé et le quotidien de cette société. Nous avons vu que la société tunisienne est influencée par la culture arabo-musulmane et par l'ouverture sur le monde occidental moderne. In1 essayait de montrer que cette appartenance à la culture arabo-musulmane ne fait jamais obstacle devant l'ouverture sur le monde moderne tel que l'Europe, il disait : « *L'appartenance à une identité arabo-musulmane a encouragé cette orientation culturelle ...cette civilisation arabo-musulmane n'a pas formé une entrave devant l'évolution et le progrès... au contraire ... cela a formé une continuité ... car la culture arabo-musulmane a encouragé toutes sortes d'acquisition du savoir* »⁵⁸⁴. Autrement dit, cette culture arabo-musulmane représente un atout devant l'enrichissement culturel et l'évolution des esprits. P5, pour sa part, voyait le contraire, l'addition entre deux cultures contradictoires est impossible, il disait : « *On apprend de la civilisation arabo-musulmane le respect pour les grands ... le respect du maître ... et de la civilisation occidentale et européenne ... on apprend l'ouverture ... plus de savoir ... je pense qu'il est difficile de s'inspirer des deux civilisations ... très difficile ... on va dire ... il s'inspire de quelque chose chez celui-là*

⁵⁸²- Entretien In4 ligne 2, page 70 en annexes.

⁵⁸³- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF éditeur. Paris. 1999.

⁵⁸⁴- Entretien In1 ligne 10, page 30 en annexes.

*et quelque chose de celle-ci ... c'est à 100% difficile de faire l'addition entre les deux ... »*⁵⁸⁵. Nous nous demandons si le respect des grands et des maîtres peut être signe de conservation et contre l'ouverture culturelle. In3 pourtant, croyait que l'éducation « correcte » de l'enfant doit s'inspirer de la législation et des Réformes plutôt que d'autres ressources, il disait : « *mais on doit l'éduquer d'une façon correcte ... selon les recommandations de la législation et des réformes »*⁵⁸⁶.

P2, insistait sur l'obligation de renforcer la relation des enfants avec leur culture qui fait partie de leur identité tunisienne, en disant: « *il faut rendre nos enfants fiers de leurs identités... de leur religion....on est fier d'être d'abord arabe, puis tunisien...il faut en être fier...et aussi...j'aime l'autre, je le respecte »*⁵⁸⁷. P1 ne cachait pas son malaise devant le refus de ses fils de faire la prière et de suivre les recommandations de l'Islam : « *je veux parler de la prière ... ils ne la font pas ... La fille quand elle est devenue grande ... je lui conseille ... je lui donne des remarques »*⁵⁸⁸, bien que « *Je les ai inscrits, il y a deux ou trois ans dans un Kuttab, pendant les vacances d'été, pour apprendre le Coran »*⁵⁸⁹.

Jusqu'à quel point les représentations des interviewés étaient à la même distance avec l'influence positive de la religion musulmane sur l'éducation des enfants ?

Nous avons soulevé trois types distincts de représentations. Le premier est lié aux représentations qui considèrent que l'Islam a donné beaucoup de considération à l'enfant et à son éducation, le deuxième type nie cette considération et le troisième type a montré son ignorance vis-à-vis de ce sujet.

En ce qui concerne le premier type de représentations, nous trouvons E7 pour qui « *le prophète a donné une valeur à l'enfant... »*⁵⁹⁰, il ajoutait « *... il a confirmé qu'il naît comme une page blanche ... ce sont ses parents qui assument la seule et unique responsabilité de l'orienter... d'orienter ses convictions»*⁵⁹¹. Comme nous l'avons montré ci-dessus, les propos du prophète, ses actes et ses commentaires, présentent les plus grandes références de l'Islam qui se situent en deuxième ordre après le Coran. Nous pouvons déduire que l'enfant a trouvé une place dans la pensée du prophète

⁵⁸⁵ - Entretien P5 ligne 11, page 473 en annexes.

⁵⁸⁶ - Entretien In3 ligne 9, page 55 en annexes.

⁵⁸⁷ - Entretien P2 ligne 7, page 399 en annexes.

⁵⁸⁸ - Entretien P1 lignes 5/6, page 386 en annexes.

⁵⁸⁹ - Entretien P1 ligne 10, page 386 en annexes.

⁵⁹⁰ - Entretien E7 ligne 13, page 221 en annexes.

⁵⁹¹ - Entretien E7 ligne 15, page 221 en annexes.

Mohamed en tant que messager de Dieu selon cette religion, une considération qui trouve un grand impact chez les croyants notamment dans leurs pensées, comportements, jugements et représentations. P8 le confirmait en déclarant que « *Notre religion a assuré les droits de l'enfant* »⁵⁹². Quant à In5, il s'est montré plus mesuré concernant cette certitude ; il disait : « *l'Islam ne donne pas une image négative de l'enfant* »⁵⁹³. L'image donnée par l'Islam à l'enfant, selon cet interviewé, n'est pas tellement positive mais pas négative non plus.

Le deuxième type de représentations est concerné par un deuxième courant qui considère que l'Islam n'a pas donné une importance à l'enfant, à l'enfance et aux droits de l'enfant. E7 croyait qu' « *il existe des facteurs externes qui influencent l'élève ... autre que l'Islam ... ces facteurs sont ... la société ... son entourage ... son environnement* »⁵⁹⁴. L'enseignant E7 était le seul qui a exprimé ce type de représentations.

Or, le troisième type de représentations, bien qu'il soit repéré aussi chez une minorité des interviewés, présente les personnes qui ignorent ce que cette religion a accordé à l'enfant et à l'enfance. P4 l'explicitait d'une façon spontanée, il disait : « *Franchement nous ne savons pas beaucoup de choses sur ce que l'Islam a donné à l'enfant....bien que ce soit notre religion... Je sais que l'Islam respecte tous les êtres vivants dont l'enfant ... est parmi les premiers ... mais si vous ... me demandez comment ... je ne peux pas vous répondre* »⁵⁹⁵. P1 a répondu à la question : « *Pensez-vous que l'Islam a accordé à l'enfant des droits ? Si oui lesquels ?* »⁵⁹⁶, par : « *Bien sûr ... il lui a accordé beaucoup de droits ... (elle chuchote) ... je ne me rappelle plus ... je ne me rappelle plus* »⁵⁹⁷. Cette ignorance est due à plusieurs raisons et parmi elles, le manque de lecture des références relatives à la religion et aussi l'absence d'approche des experts, notamment les savants. La réalité, c'est qu'une majorité écrasante des citoyens se base sur l'oral et les informations de « bouche à oreille » dans leur culture religieuse, ce qui ne nous donne pas un regard plus au moins objectif. Cependant, nous devons l'accepter, pour la simple raison que ce sont des représentations collectives.

⁵⁹²- Entretien P8 ligne 17, page 529 en annexes.

⁵⁹³- Entretien In5 ligne 13, page 96 en annexes.

⁵⁹⁴- Entretien E7 ligne 20, page 221 en annexes.

⁵⁹⁵- Entretien P4 ligne 22, page 458 en annexes.

⁵⁹⁶- Entretien P1 ligne 13, page 386 en annexes.

⁵⁹⁷- Entretien P1 lignes 15-17, page 386 en annexes.

Deux points de vue sont repérés dans les explicitations de quelques interviewés. Le premier concerne l'horaire consacré à la matière de l'éducation religieuse dans l'emploi du temps des écoliers pendant la semaine. Le deuxième concerne une conception qui nous semble inhabituelle vis-à-vis de l'appellation de l'élève. Ce dernier est appelé par quelques enseignants comme « *L'enfant des musulmans* »⁵⁹⁸.

Selon les documents officiels et notre expérience d'enseignant, puis d'inspecteur, et selon aussi les discours de quelques interviewés, les horaires consacrés à l'éducation islamique ne dépassent pas une heure par semaine, ce qui est jugé insuffisant, insuffisant pour plusieurs raisons. La première, ce bref temps, ne suffit jamais pour armer les élèves au niveau des plus profondes recommandations de leur religion. Une heure ne suffit jamais non plus pour armer les élèves sur les valeurs éternelles que propose cette religion et renforcer leurs racines culturelles.

D'un point de vue didactique, les multiples contenus ne sont pas compatibles avec un temps qui ne dépasse pas les soixante minutes. Quatre matières telle que le Coran⁵⁹⁹, Al Akida⁶⁰⁰, al Ibédète⁶⁰¹ et al akhlèq⁶⁰² doivent être enseignées, ce qui est impossible et pousse les enseignants à négliger une ou deux, voire, trois matières pour assurer le reste. E5 le confirmait en disant : « *Pensez-vous qu'une heure est suffisante pour enseigner nos valeurs et nos normes ... personnellement, je ne pense pas* »⁶⁰³. Il continuait en craignant le bas coefficient attribué à cette matière : « *Pourquoi donnent-ils aux matières liées à l'éducation religieuse un bas coefficient et une seule heure par semaine ?* »⁶⁰⁴. E7 réclamait l'indifférence des enseignants vis-à-vis de cette matière, il disait : « *On accorde à l'éducation islamique une heure par semaine* »⁶⁰⁵, plus loin, que « *les enseignants le font à la fin du cours* »⁶⁰⁶, voire « *elle n'est jamais réalisée* »⁶⁰⁷. Il proposait de l'effectuer au début du cours : « *normalement ... il faut le placer au début du cours* »⁶⁰⁸, par conséquent, il déplorait que « *Le perdant est l'enfant qui risque de ne*

⁵⁹⁸ - Entretien E8 ligne 12, page 232 en annexes.

⁵⁹⁹ - Une partie équivalant à 1/30 du Coran doit être assurée et apprise par les élèves tout au long de leur parcours qui dure 6 ans, cette partie se compose des petits chapitres dont le plus long comporte une page et demie.

⁶⁰⁰ - Al Akida, ce sont les profondes convictions indiscutables que chaque musulman doit avoir. Ces indiscutables convictions concernent les grandes croyances comme « croire en Dieu », « Croire au prophète », « Croire à tous les autres prophètes sans faire la distinction ou d'exception » « Croire au dernier jour, le jour du jugement », « Croire à tous les livres destinés à tous les prophètes sans faire de distinction ou d'exception ».

⁶⁰¹ - Cela veut dire les pratiques religieuses telles que la prière, le jeûne, le pèlerinage, les ablutions.

⁶⁰² - Cela signifie les bons comportements que le musulman doit apprendre et pratiquer avec toutes les autres.

⁶⁰³ - Entretien E8 ligne 27, page 182 en annexes.

⁶⁰⁴ - Entretien E8 ligne 18, page 182 en annexes.

⁶⁰⁵ - Entretien E7 ligne 12, page 220 en annexes.

⁶⁰⁶ - Entretien E7 ligne 13, page 220 en annexes.

⁶⁰⁷ - Entretien E7 ligne 18, page 220 en annexes.

⁶⁰⁸ - Entretien E7 ligne 20, page 220 en annexes.

rien savoir sur sa religion »⁶⁰⁹ et aussi sur la société en matière de comportements des citoyens. En effet, E5 mettait le point sur l'importance de cette matière en ce qui concerne les comportements de l'élève, il disait : « *Par le biais de cette matière, on obtient un élève plus calme, plus tranquille* »⁶¹⁰.

On peut constater une répétition remarquable d'une appellation de l'écolier comme « *Fils des musulmans* », une appellation naturellement courante qui désigne que c'est un enfant qui appartient à notre religion et qu'il doit trouver en nous le plein soutien et la profonde serviabilité. Devant cette répétition, nous avons posé la question suivante à l'enseignant E8 qui l'a beaucoup utilisé dans ses discours : « *Pourquoi dites-vous les « fils des musulmans »*⁶¹¹ ? ». Il répondait : « *Ce sont les fils de mon pays, de ma patrie, les fils de mes proches, de mes amis ... se sont des pauvres ... de vrais pauvres ... je veux qu'ils deviennent, c'est comme mon fils, instituteur, avocat ... je ne veux pas décevoir les espoirs des parents de ces enfants...de ces innocents* »⁶¹². Son discours est rempli d'émotion. Cet enseignant conçoit ses élèves comme ses propres fils, un concept déjà analysé ci-dessus. Nous en déduisons que cette relation a dépassé le cadre personnel, celui de « *mon propre fils* », comme le répétait E1 : « *je considère mes élèves comme mes propres enfants ... plutôt ... plus que mes enfants* »⁶¹³. En effet, nous nous approchons d'un cadre plutôt culturo-religieux avec cette notion des « *fils des musulmans* ». L'impact religieux semble très fort et très influent. C'est pour cette raison que l'on trouve que cet enseignant, dans ses pratiques pédagogiques, exige de tisser une relation plutôt forte et solide, comme nous le montre la séquence enregistrée dans sa classe. Ce cadre religieux impose ses contraintes sur le profil de l'enseignant, son apparence, ses comportements, son quotidien, bref, il doit être une copie vraisemblablement d'un messager infallible. « *Il faut, aussi, que l'enseignant respecte cette matière par le biais de ses comportements... Il se présente comme un modèle ... Je veux dire que cette matière doit être enseignée, aussi, implicitement, par les comportements de l'enseignant lui-même* »⁶¹⁴, comme le montrait E7 en insistant sur le fait qu'il se présente un nourrisseur d'âmes, celles de ses élèves.

⁶⁰⁹- Entretien E7 ligne 19, page 220 en annexes.

⁶¹⁰- Entretien E7 ligne 2, page 221 en annexes.

⁶¹¹- Entretien E8 ligne 14, page 232 en annexes.

⁶¹²- Entretien E8 lignes 15-18, page 232 en annexes.

⁶¹³- Entretien E1 ligne 15, page 106 en annexes.

⁶¹⁴- Entretien E7 ligne 24, page 220 en annexes.

La société tunisienne est considérée comme société ouverte sur toutes les autres cultures et une société accueillante de tout invité quelle que soit sa religion, sa culture et son appartenance idéologique ou culturelle. Le paysage de cette société est une vraie mosaïque culturelle. Le croyant comme l'athée, la gauche comme la droite trouvent une place pour s'exprimer. La période post-révolutionnaire l'a montré. Or, les représentations collectives ne peuvent pas cacher d'une façon implicite ou / et explicite l'incarnation des représentations religieuses musulmanes en tant que représentations purement culturelles. Cette démonstration, avec ce que nous venons de trouver dans les résultats quantitatifs, nous amène à en déduire que les représentations culturelles en matière de religion musulmane sont fortement présentes et pratiquées, pratiquées par le biais du culturel et non du religieux. L'enfant continue à être représenté totalement et/ou partiellement suivant cet angle.

L'influence des mass-médias et de la technologie de l'information et de la communication.

Nous avons montré, dans la partie théorique, l'importance des mass-médias et des nouvelles technologies de communication dans la société tunisienne en matière de développement et d'ouverture sur les autres cultures. Nous avons présenté aussi la motivation sans précédent des tunisiens, notamment celle des jeunes, envers ces technologies qui ont imposé une autre façon de voir les choses et de tisser les relations et ont influencé les méthodes pédagogiques des enseignants.

La question qui nous a intéressé, dans les présentes recherches, c'est quelle(s) influence(s) pourrai(en)t avoir ces technologies sur les représentations des différents intervenants dans l'action de l'enseignement-apprentissage sur le statut de l'enfant dans ses trois statuts étudiés ?

Les interviewés qui ont choisi d'aborder ce sujet sont minoritaires, soit moins de 25%. Les inspecteurs n'ont pas voulu l'explicitier pour des raisons incompréhensibles.

Trois points de vue distincts peuvent apparaître selon les discours des interviewés. Le premier montre un désaccord avec la présence de ces technologies telles que les chaînes paraboliques et internet. En effet, E15 croyait qu'elles peuvent contribuer à des résultats inquiétants, il disait : « ... à cause des chaînes paraboliques ... notre société est perdue ... on n'a plus de normes ... on est très loin de l'Islam »⁶¹⁵.

⁶¹⁵- Entretien E15 ligne 6, page 373 en annexes.

L'esprit religieux est facilement détecté dans ces propos. Nous pouvons aisément repérer une peur de perdre les normes de la société qui, selon-lui, doit continuer à s'inspirer des normes de la religion musulmane. Cette inspiration ne doit jamais se confondre avec les autres ressources culturelles, faute de quoi « *on est très loin de l'Islam* »⁶¹⁶. E3 comparait ce que l'élève trouvait au sein de l'école avec, d'une part, ce qu'il découvrait dans les éventuels contenus des chaînes paraboliques d'internet et, d'autre part, l'indifférence de ses parents à cause de la télévision. Il disait : « *l'élève dans son école étudie l'éducation religieuse qui donne une grande importance aux valeurs ... à la maison ... il trouve la télévision ... les films ... sa mère qui s'intéresse plutôt aux émissions télévisées et aux films* »⁶¹⁷. E7, considérait que l'écart est très grand entre les valeurs sociales et ce que proposait à la télévision. Cet écart peut facilement entraîner un déchirement moral, ce qu'il l'expliquait : « *La télévision peut détruire tout ça ... l'élève vivra un déchirement entre les deux Il ne faut pas oublier les séries importées...il existe une rupture entre le rôle de ces deux pôles ... il est vraiment perturbé...ne sait pas quoi faire ... qui est le vrai ... et qui est le faux* »⁶¹⁸. P4, avait pris sa décision de ne jamais procurer à sa fille un ordinateur et la connexion internet. Elle disait : « *Elle veut maintenant internet ... Non je ne suis pas d'accord ... c'est contre les bons principes moraux ... Ils me disent ... que c'est comme un cancer dans le corps humain* »⁶¹⁹.

Nous pouvons comprendre ce point de vue d'un angle purement culturel. On craint de perdre les normes de la société inspirées par la religion musulmane. Ces représentations oublient que les chaînes paraboliques et les sites internet contiennent aussi des espaces aussi grands pour les valeurs humaines inspirées par les différentes religions, notamment l'Islam.

Le deuxième point de vue repéré concerne l'incohérence trouvée entre les programmes assurés par l'école primaire et les contenus des mass-médias. Faute de cohérence, ces Programmes ne servent pas à atteindre les objectifs éducatifs de l'école. En effet, P1 disait : « *je vois qu'il n'y a pas une cohérence entre ce qu'ils font à l'école et ce que la télévision présente comme émissions* »⁶²⁰.

⁶¹⁶- Entretien E15 ligne 6, page 373 en annexes.

⁶¹⁷- Entretien E3 ligne 22, page 154 en annexes.

⁶¹⁸- Entretien E7 lignes 11-14, page 214 en annexes.

⁶¹⁹- Entretien P4 ligne 14, page 456 en annexes.

⁶²⁰- Entretien P1 ligne 26, page 384 en annexes.

Le troisième point de vue observait que le problème ne demeure pas dans les contenus proposés par les mass-médias et les sites internet, mais plutôt dans la façon avec laquelle l'enfant s'interfère, dans sa gestion du temps et la façon dont réagissent les parents. Ainsi, selon P8: « *Les chaînes paraboliques ... la télévision locale ... je ne vais pas dire que ce n'est pas bon ... mais le problème ... pour l'enfant ... c'est la gestion du temps ... Il ne faut laisser l'enfant seul avec ces appareils ... il a droit au plaisir ... au loisir* »⁶²¹. Il poursuivait, en mettant l'accent sur la nécessité du contrôle des parents : « *C'est dangereux de laisser l'enfant seul en tête-à-tête avec la télévision et internet et partir pour travailler ... sans laisser personne le contrôler ... Je sais ... il existe des programmes culturels ... d'apprentissage ... destinés spécialement aux enfants ... dans lesquels l'information passe facilement et est simplifiée* »⁶²².

Nous ressentons très fort le sens du tutorat vis-à-vis de l'enfant en ce qui concerne sa relation avec les mass-médias et les sites internet. L'adulte, selon ces discours, doit être présent pour contrôler l'enfant, faute de quoi les comportements des enfants vont s'aggraver et les spécificités culturo-religieuses seront compromises. P8 l'explicitait ainsi : « *... mais c'est notre faute si on le laisse regarder des films d'action ... des histoires sentimentales ... cela va entraîner une mauvaise influence sur ses comportements ... Si c'est le cas, il faut éteindre la télévision* »⁶²³.

L'impact du registre langagier : le code de communication.

On a défini la communication comme l'action de communiquer, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un. Elle peut aussi désigner l'ensemble des moyens et techniques permettant la diffusion d'un message auprès d'une audience plus ou moins vaste et hétérogène, ou l'action pour quelqu'un, ou une organisation d'informer et de promouvoir son activité auprès d'autrui, d'entretenir son image, par tout procédé médiatique.

Le code est désigné comme le canal langagier qui simplifie cette communication. En effet, l'émetteur et le récepteur doivent disposer d'un code commun. La communication se caractérise alors surtout par l'utilisation d'un code établissant les correspondances entre un signe et son sens qui doit être commun aux interlocuteurs.

⁶²¹- Entretien P8 ligne 3, page 532 en annexes.

⁶²²- Entretien P8 ligne 10, page 532 en annexes.

⁶²³- Entretien P8 ligne 6, page 532 en annexes.

L'absence de code commun entre émetteur et récepteur est l'une des sources d'échecs de la communication, chacun pouvant supposer que l'autre comprend son code.

Nous avons montré, ci-dessus, qu'une majorité des enseignants du primaire, notamment les novices, exercent leur travail dans des écoles éloignées de leurs domiciles, voire de leurs villes ou villages natals. Par conséquent, le code social devient différent. E9 l'explicitait en disant : « *Les élèves, ici, ont un lexique très différent de celui que je connais ... Ils disent des mots ... Il y a un élève qui a dit un mot ... que ... à mon âge, je ne le connais pas* »⁶²⁴. Cette situation influence la communication enseignant-élève et peut provoquer un impact sur leurs représentations. La relation peut avoir de profondes répercussions comme le jugeait E9 : « *Au début de l'année ... J'avais peur ... Parce que les élèves ici se comportent très mal ... Maintenant ... ils commencent à m'aimer ... Et je les aime* »⁶²⁵. Le facteur du temps a porté ses fruits en matière de rectification et d'unification du code langagier. E9 racontait ce qui s'est passé dans sa classe « *Il y a un élève qui a dit un mot ... que ... à mon âge, je ne le connais pas. Il n'a que neuf ans ... Il connaît son sens.... On a deux jargons différents... pour nous ... C'est tabou de dire ce mot ... pour lui ... c'est normal* »⁶²⁶. Avec le temps, la relation progresse ; « *Après, j'ai constaté que c'est leur façon de parler ... Quand ils discutent entre eux, ils s'insultent avec des mots ... très graves ... très blessants ... Pour eux, c'est normal ... très normal ... Maintenant ... je fais comme si je ne l'entends pas ... Parfois j'entends des mots de là ou là bas ... Je ne sais pas qui l'a dit ... je fais comme si je les ai pas entendus ... je ne donne pas d'importance* »⁶²⁷.

La différence de contexte culturel a forcément son impact sur les registres langagiers de chaque groupe social. En effet, on compte maints dialectes dans tout le territoire, dans chaque ville. On n'aura pas tort si on dit, que chaque village possède ses propres codes sociaux, ses traditions, ses coutumes et son propre accent. Bien que ces codes soient différents, ils sont facilement compris et appropriés par l'Autre. La Tunisie, malgré sa petite surface et son petit peuplement, contient différents groupes sociaux, centrés autour de grandes et vastes familles , on les appelait « Arouche »⁶²⁸. In1 le montre en disant : « *Le contexte culturel en Tunisie ... chaque établissement*

⁶²⁴- Entretien E9 ligne 15, page 259 en annexes.

⁶²⁵- Entretien E9 ligne 25, page 251 en annexes.

⁶²⁶- Entretien E9 ligne 18, page 259 en annexes.

⁶²⁷- Entretien E9 ligne 17, page 259 en annexes.

⁶²⁸- « Arouchya » : Un concept très utilisé et valorisé lors de la période post indépendante.

scolaire ... chaque société est sous l'influence d'un contexte culturel donné »⁶²⁹. Il expliquait : « Le contexte culturel, cela veut dire qu'il existe des représentations sociales données qui accordent une importance à l'institution scolaire et à l'enseignant »⁶³⁰.

La cohabitation culturelle entre enseignant et élève semble importante afin d'instaurer un registre langagier commun avec lequel l'un peut comprendre l'autre et rectifier ses représentations et ses conceptions envers soi et envers autrui.

Les résultats obtenus quantitatifs et qualitatifs nous conduisent à déduire que le facteur culturel a un impact direct et profond sur les représentations que se font de l'élève les différents intervenants dans ses trois statuts. Notre hypothèse est ainsi validée.

10-3- L'impact du socio-économique: Quel niveau de correspondance ?

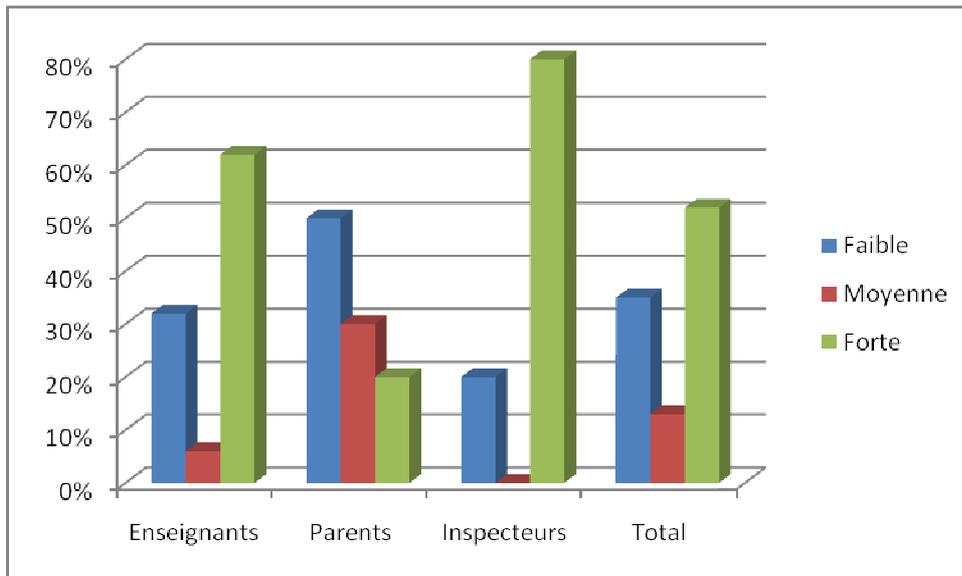
10 -3-1- Du point de vue quantitatif :

Tableau 15: Représentations socio-économiques :

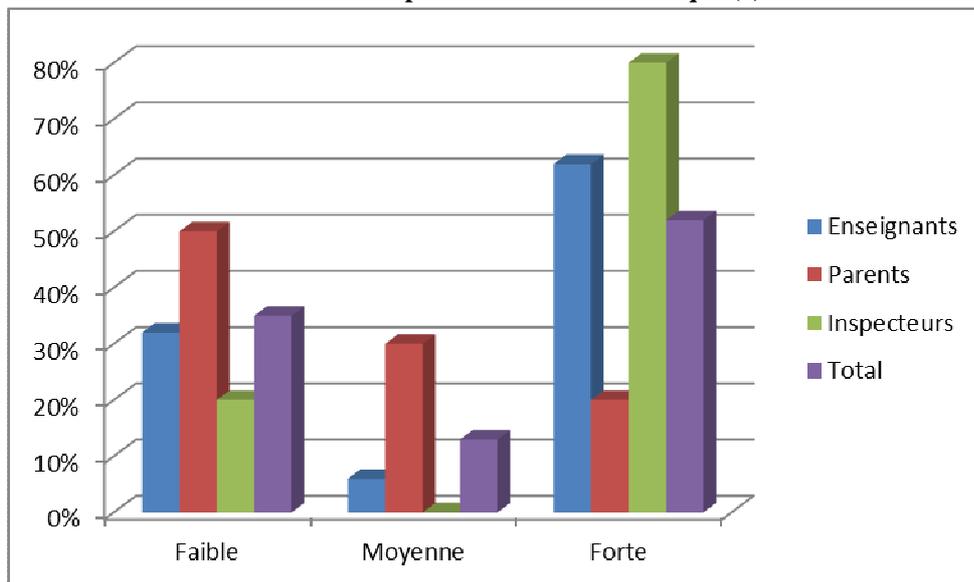
	Faible	Moyenne	Forte
Enseignants	32%	6%	62%
Parents	50%	30%	20%
Inspecteurs	20%	0%	80%
Total	35%	13%	52%

⁶²⁹- Entretien In1 ligne 11, page 18 en annexes.

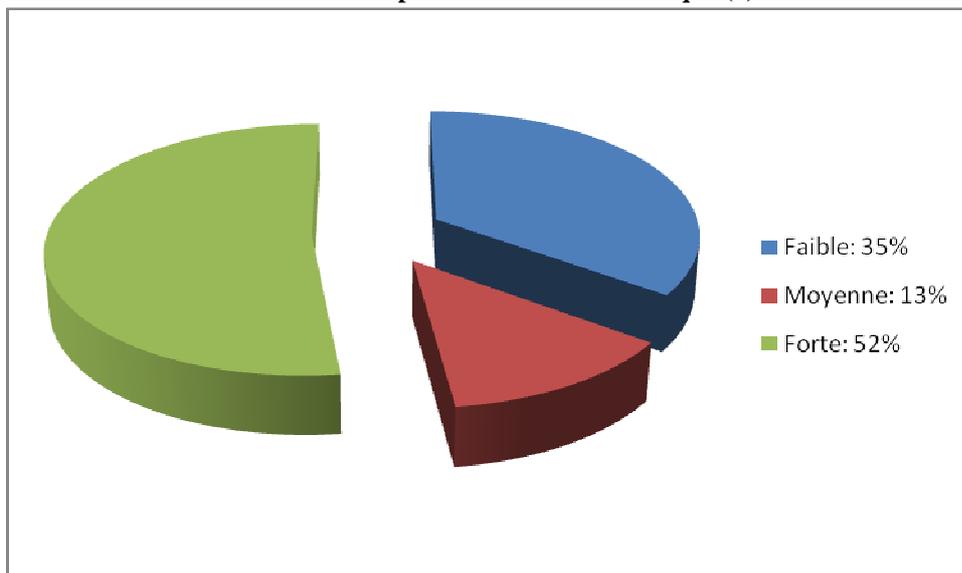
⁶³⁰- Entretien In1 ligne 14, page 18 en annexes.



I.G. 27: Correspondance socio-économique (1)



I.G. 28: Correspondance socio-économique (2)



I.G. 29: Correspondance socio-économique : Perspective générale.

La question qui doit être posée c'est : jusqu'à quel degré le facteur socio-économique influence les représentations des enseignants envers l'élève en tant que tel et en tant qu'apprenant et enfant ? Autrement-dit, la correspondance socio-économique est-elle significative en faveur des représentations des enseignants envers leur élève dans ses trois statuts ?

Les données quantitatives, comme nous le montrent le tableau 21 et les illustrations graphiques 27, 28 et 29 mentionnent que cette correspondance est forte avec un taux total de 52% dont 80% des inspecteurs et 62% des enseignants ont un avis favorable à cette correspondance. 20% seulement des parents croient fortement à cette correspondance. 50% d'entre eux ne trouvent pas une relation claire entre les représentations des enseignants et les circonstances socio-économiques.

Seules les représentations qui trouvent une moyenne correspondance socio-économique ont un faible taux de 13%, soit 6% des enseignants, 30% des parents et 0% des inspecteurs. Ces taux ne peuvent pas être significatifs sauf celui des parents dont l'analyse qualitative va nous dévoiler les raisons. La faible correspondance présente un taux de 35%, soit 32% pour les enseignants, 20% pour les parents et 20% seulement pour les inspecteurs. Autrement-dit le tiers de notre échantillon suppose que le facteur socio-économique est loin d'avoir un impact sur ce qu'on représente de l'enfant en tant que tel, en tant qu'élève et en tant qu'apprenant. Nous jugeons ce taux respectable sauf que si on additionne les résultats correspondants aux représentations moyennes avec les résultats des représentations fortes on trouve que les deux tiers croient à cette correspondance, un taux respectable qui peut contribuer à considérer que notre hypothèse est validée qualitativement.

Les inspecteurs font l'exception avec 80% de représentations favorables à cette correspondance. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que leur travail de formation, d'accompagnement et d'inspection leur permet de se pencher de très près sur l'impact de ce facteur sur le déroulement de l'activité pédagogique et sur les comportements des enseignants et des élèves. Leurs représentations vis à vis de l'élève ne peuvent pas échapper à l'influence de ce facteur. Les enseignants sont aussi sensibles à ce facteur puisqu'ils se considèrent comme hommes de terrain, ils possèdent la possibilité permanente d'en savoir plus jour après jour. Ils font un taux égal à 62%.

La moitié des parents n'est pas influencée par ce facteur, elle a des représentations qui sont faibles à cette correspondance. Autrement dit, 50% d'entre eux ne donnent pas signe que le facteur socio-économique les influence dans leurs représentations vis-à-vis de l'élève dans ses trois différents statuts. Un résultat qui doit être expliqué et approfondi car ce facteur devrait être primordial pour les parents. Ces derniers présentent le côté socio-économique le plus proche de l'élève.

10-3-2- Du point de vue qualitatif :

Les critères déterminés afin de mesurer la correspondance socio-culturelle se limitent aux facteurs suivants:

- La part de la famille
- L'influence de l'entourage.
- Les moyens : manque ou excès.
- Les visites et les voyages vers l'étranger.
- La complémentarité société-école / famille-école /famille-société.

Qualitativement, puisque nous avons l'idée que « *l'enseignant ne peut jamais enseigner à l'écart de la situation sociale, culturelle, et même financière de son élève* »⁶³¹, comme l'explicitait E11, nous pouvons repérer trois facteurs influents sur les représentations des enseignants envers l'enfant en tant que tel et en tant qu'élève et apprenant. Ces facteurs sont le contexte familial, le contexte social, au niveau de l'entourage hors école et hors famille et enfin les circonstances économiques.

Le contexte familial :

Nous ne pouvons pas approfondir ce chapitre sans mettre l'accent sur la famille. Elle présente le noyau de la société et le climat naturel dans lequel l'enfant trouve son épanouissement. Un sujet a été abordé ci-dessus (paragraphe 10-2-2 : Le sens de la famille), mais nous devons l'aborder d'un angle de réflexion différent.

La famille tunisienne a connu une évolution remarquable durant les dernières décennies, évolution qui a touché toutes les faces de son existence. Nous avons montré, ci-dessus, que la famille tunisienne est devenue plus interactive et démocratique. E15 affirmait que « *les parents d'aujourd'hui sont plus cultivés ... ils parlent souvent avec*

⁶³¹- Entretien E11 ligne 6, page 297 en annexes.

leurs enfants »⁶³². P8 le montrait « *Maintenant ... avec ma famille on peut parler ensemble ... discuter d'un problème ... se mettre d'accord sur un choix ... il faut que tous les membres de la famille se complètent* »⁶³³. Mais on ne peut pas nier que le niveau social et intellectuel de la famille laisse une grande empreinte sur l'enfant en tant que tel et en tant qu'élève. L'enseignant E13 l'expliquait : « *Un élève qui appartient à une famille où toutes les personnes ont un niveau intellectuel élevé ... vous le trouverez déjà prêt ... La famille l'a déjà préparé pour l'école* »⁶³⁴. La famille peut facilement contribuer à une relation positive élève-école et surtout apprenant – apprentissage sans oublier l'influence très forte des pairs et des amis qui peuvent eux aussi orienter cette relation positivement ou négativement. Il complétait : « *Le groupe d'amis auquel il appartient a une très grande influence sur le niveau général de l'élève* »⁶³⁵. Si ce n'est pas le cas, les résultats sont inversés, comme nous le racontait E8, à cause de l'absence d'un acte de naissance, il n'avait pas l'occasion de s'inscrire à l'école primaire. Bien que cette dernière soit à deux pas de chez lui, il partageait son chemin avec ses camarades mais il n'avait pas la possibilité d'y entrer. Il a été inscrit à la zéouya (le kuttab). Plusieurs raisons étaient à l'origine de la situation de cet enfant. Il n'était pas scolarisé comme ses pairs à l'âge prévu, il n'avait pas d'acte de naissance. Il n'avait pas la possibilité de se sentir enfant comme ses pairs. A cette époque, pendant la période coloniale, l'analphabétisme régnait dans la totalité du pays. Rares ceux qui étaient scolarisés et très rares les filles qui avaient la possibilité de s'inscrire dans une école primaire. P7 complétait en disant : « *Nos parents n'étaient pas intéressés par notre scolarité ... Ils ne s'intéressent pas à nos résultats ... c'est notre affaire ...* »⁶³⁶. Cela nous permet de montrer une autre fois le changement parfois radical entre la famille des années quarante ou cinquante et la famille du début du vingt et unième siècle.

L'impact du facteur social est fort sur le quotidien des enfants tunisiens, fort sur leur relation avec l'école et les enseignants, relation qui a connu des hauts et des bas. Parfois elle est marquée par la confiance et le respect réciproque et parfois la relation est tendue. E7 nous faisait le constat : « *Il existe une mauvaise relation entre le parent et le maître ... L'élève a pris conscience de cet état de fait ... il a construit des préjugés ... ceux de ses parents envers le maître ... il ne veut plus travailler ... et se concentrer*

⁶³²- Entretien E15 ligne 12, page 371 en annexes.

⁶³³- Entretien P8 ligne 25, page 525 en annexes.

⁶³⁴- Entretien E13 ligne 25, page 332 en annexes.

⁶³⁵- Entretien E13 ligne 9, page 333 en annexes.

⁶³⁶- Entretien P7 ligne 13, page 503 en annexes.

comme l'élève des années 70 »⁶³⁷. Quant aux parents, ils affirment ce malaise dans la relation enseignants-parents. P1 le décrivait : « *J'ai peur de donner des remarques ... car ... peut être mon fils sera dans des difficultés avec ses maîtres ... peut-être il sera confronté à un malentendu avec son maître* »⁶³⁸, une relation jugée en partie avec un sentiment de malaise et de l'autre avec un sentiment de peur.

Pour avoir des jugements très objectifs et convaincants, il faut approfondir la réflexion sur ce sujet. Cependant, en ce qui nous concerne dans nos présentes recherches, ce qui nous importe, c'est de repérer l'impact des représentations que porte chaque partie envers l'autre. Ces représentations sont forcément issues de ce que ressent chaque partie de soi et de l'autre. L'enseignant E5 nous avait parlé de son quotidien quand il était dans les montagnes, dans une école très loin de chez lui : « *je n'ai rien d'autre à faire, il n'y a ni café ... ni bibliothèque, ni amis ... J'habite dans un local au sein de l'école* »⁶³⁹. Ce quotidien ne contribue pas à un éventuel épanouissement ; il n'encourage pas à construire des représentations positives sur soi. In3, comme ancien enseignant, pensait que « *l'enseignant d'aujourd'hui ... est devenu plutôt matérialiste ... les conditions sociales qu'il vit ... le poussent à ne pas trop réfléchir à cette formation* »⁶⁴⁰. Autrement dit, l'enseignant d'hier était plus sensible à la formation, plus motivé envers son travail, un aveu qui nous apprend beaucoup de choses sur le changement que l'enseignant est en train de vivre. Peut-on parler d'un éloignement ou d'une indifférence de sa part vis-à-vis de son rôle d'éducateur et d'enseignant ?

Nous ne pouvons jamais neutraliser les facteurs sociaux qui peuvent influencer les représentations des parents envers l'enseignant. La société, chaque société, est en état permanent d'effervescence et de changement ; l'enseignant, comme membre de cette société, doit subir les résultats de ces changements. Les parents ne sont plus les mêmes, les enseignants non plus. L'évolution du quotidien va marquer d'une façon directe et/ou indirecte cette relation enseignant-parents-enfant, voire la changer. Mais ce qui est sûr, c'est que la place que possède la famille comme cellule de la société est primordiale. Elle imprègne directement et/ou indirectement les représentations de l'enseignant envers son élève en tant que tel et en tant qu'enfant.

⁶³⁷ - Entretien E7 ligne 7, page 209 en annexes.

⁶³⁸ - Entretien P1 ligne 20, page 392 en annexes.

⁶³⁹ - Entretien E5 lignes 2-5, page 186 en annexes.

⁶⁴⁰ - Entretien In3 lignes 25-27, page 58 en annexes.

Le contexte social :

Concernant le milieu social, il diffère d'un endroit à un autre. Dans la même ville nous pouvons trouver deux milieux sociaux distincts, voire opposés. La différence entre le quotidien d'une école qui appartient à un milieu social donné est tout à fait différente de celui qui appartient à une autre école éloignée de la première seulement de quelques kilomètres. En effet, E14 le démontrait: « *On peut dire que cette école est parmi les plus grandes et célèbres de la ville de Sfax, où se trouvent des enfants de juges, de professeurs de l'Université, de médecins, de grands commerçants, de stars* »⁶⁴¹. L'enseignant se trouve devant l'obligation de changer ses méthodes et sa préparation comme E9 nous le précisait : « *Dans l'autre école (elle la cite) ... les élèves comprennent facilement les consignes les plus difficiles, je ne trouvais pas de difficultés à m'avancer dans la leçon ... dans une leçon « activités », je fais plus de quatre exercices, et même plus. Avec ces élèves ... ils ne comprennent rien, ce qui m'oblige à changer tout le processus de mon travail ... à 180° !* »⁶⁴².

Ce qui nous intéresse, c'est que « *Dans notre société tunisienne ... l'enfant ... le statut d'un enfant diffère d'un milieu social à un autre* »⁶⁴³, disait In2, il expliquait : « *l'enfant dans les sociétés relativement éveillées (il veut dire dans des milieux sociaux tunisiens évolués) [l'enfant] ...peut acquérir tous ses droits ... Dans d'autres milieux sociaux ... socio-culturels tels que les zones rurales ..., le statut n'a pas beaucoup changé parce que l'élève est appelé à faire plusieurs tâches qui sont ... de la responsabilité des adultes* »⁶⁴⁴. Nous remarquons d'une façon très claire l'utilisation qui manque de beaucoup de précision du concept « élève » de la part de cet inspecteur. Nous remarquons aussi que la différence est très grande, autrement dit, nous ne pouvons pas prendre le jugement des représentations des enseignants sans avoir une idée claire sur l'environnement social, comme le disait d'une façon explicite In2 : « *je ne peux pas être ferme dans ce sens-là, parce que les milieux sociaux sont différents* »⁶⁴⁵

Nous avons montré, dans notre partie théorique, que la société tunisienne est une société ouverte géographiquement et culturellement, puisque notre pays est ouvert sur la mer avec plus de mille trois cents kilomètres de côtes. Grâce à cet emplacement stratégique de la Tunisie elle a vu s'installer plusieurs grandes civilisations telles que la

⁶⁴¹- Entretien E14 ligne 7, page 349 en annexes.

⁶⁴²- Entretien E9 lignes 1/2, page 246 en annexes.

⁶⁴³- Entretien In2 lignes 11/12, page 42 en annexes.

⁶⁴⁴- Entretien In2 lignes 15-17, page 42 en annexes.

⁶⁴⁵- Entretien In2 lignes 8-10, page 45 en annexes.

civilisation carthaginoise et la civilisation romaine. De nos jours, elle s'inspire du croisement de différentes cultures et civilisations arabo-musulmanes et occidentales. Les nouvelles technologies de communication ont accéléré cette ouverture. En effet, E15 disait : « *Notre société est devenue ouverte à tout l'univers ... Le monde maintenant est comme un petit village ... On s'inspire des normes et des valeurs de vivre de partout ... une hétérogénéité de valeurs et de normes ... parfois, sans comprendre ce que nous sommes en train de faire* »⁶⁴⁶. Comme nous le remarquons, cette ouverture peut contribuer parfois à des résultats vus comme négatifs, résultats négatifs au niveau des valeurs et des normes qui peuvent toucher les représentations et les comportements des personnes. P2, cette parente ressortissante en France avec sa famille a implicitement dévoilé sa volonté d'être au même niveau qu'une société occidentale moderne telle que la société française. Elle essayait de nous montrer que les valeurs et les normes de la société tunisienne ne se confrontent jamais avec la volonté de la réussite. Elle disait : « *Mes enfants sont toujours les premiers de leurs classes ... ils n'ont aucun problème avec la langue française ... en arabe aussi ... ils l'utilisent aisément ... à la maison ... on ne parle que l'arabe ... le dialecte tunisien ... mais à l'école ... c'est la langue du pays qui doit être utilisée* »⁶⁴⁷. Autrement dit, la conservation de ses normes et valeurs sociétales n'entrave jamais son insertion dans une autre société avec des valeurs et des normes différentes.

Peut-on affirmer que la totalité de la société tunisienne représente positivement cette ouverture et cette modernité ?

Bien sûr que non, puisque la généralisation est impossible dans ce genre de cas, alors, nous devons changer de question. Nous devons demander comment les tunisiens regardent cette ouverture, comment jugent-ils ses impacts ?

Notre interviewé E7 affirmait que « *L'élève est devenu sensible* »⁶⁴⁸ et il l'expliquait : « ... *c'est une mode* »⁶⁴⁹. Le mot « *mode* » nous projette vers le monde du marketing et de la découverte. C'est comme une volonté de trouver une autre façon de se comporter vis-à-vis de son enfant : « ... *ces représentations les poussent à changer de caractère avec leur fils ... Ils gâtent leur fils jusqu'à l'infini ...* »⁶⁵⁰.

⁶⁴⁶- Entretien E15 ligne 27, page 372 en annexes.

⁶⁴⁷- Entretien P2 lignes 27/28, page 397 en annexes.

⁶⁴⁸- Entretien E7 ligne 13, page 211 en annexes.

⁶⁴⁹- Entretien E7 ligne 13, page 211 en annexes.

⁶⁵⁰- Entretien E7 ligne 18, page 211 en annexes.

P9 avait une autre façon de voir les choses. La modernité, les demandes de la vie moderne et les nouveaux engagements des parents, selon elle, ont contribué à une situation permanente de stress et de pression, elle l'expliquait : « *L'élève vit une situation permanente de stress et de pression ... de la part de l'école ... de la garderie ... dans la maison ... Un autre enseignant de renforcement va le priver du temps dont il aurait dû profiter pour jouer ... l'enfant va vivre dans un stress et dans une pression insupportables ... pour cette raison* »⁶⁵¹. Par conséquent, le parent se trouve dans l'obligation d'avoir un rôle multiple. P9 précisait: « *C'est moi qui fais le suivi... mais dans un temps bien limité ... pour qu'elle ne sente pas la pression des études* »⁶⁵². Cette parente poursuit son mécontentement de la nouvelle situation de l'enfant : « *La garderie la prive de son enfance : c'est la garderie ... elle refuse d'y aller ... c'est un problème qui la bloque ... elle devient très ennuyée quand elle voit ses amis sortir après la classe ... quant-à-elle ... elle retourne à la garderie ... elle se sent très ennuyée vis-à-vis de cette situation ... elle me demande toujours de la laisser retourner à la maison comme ses amis* »⁶⁵³. Selon cette parente – professeur de collèges et de lycées, la modernité, en tant que résultante de l'ouverture sur les cultures et les civilisations occidentales, a privé sa fille de son épanouissement et de son enfance. Elle continuait en nous signalant qu'il existe aussi des parents qui ne sont pas impliqués dans l'évolution de la société: « *Me voilà comme professeur ... je trouve des parents qui ne connaissent même pas dans quel niveau scolaire sont leurs enfants* »⁶⁵⁴, une situation déjà abordée et approfondie ci-dessus.

P7 se montrait contre cette ouverture et contre ses répercussions. Il disait : « *Oui, c'est contre nos traditions ... avant ... on était obéissant ... or, aujourd'hui si on va faire comme eux ... on va les perdre ... Il faut prendre le bâton de son milieu* »⁶⁵⁵. L'enseignant E7 semble, aussi, contre les changements qui se sont produits grâce à cette ouverture parce que, selon lui, l'élève d'autrefois possède plus de connaissances et plus de compétences : « *L'élève d'hier possède une culture et des connaissances bien fondées sur une spécialité bien précise* »⁶⁵⁶. Il traite la récente culture de culture de bistros et de cafés : « *... la culture d'aujourd'hui est une culture d'internet ... des bistros ... des cafés ... des salles de jeux ... des salles de sport ... Considérez-vous que*

⁶⁵¹- Entretien P9 lignes 15-18, page 544 en annexes.

⁶⁵²- Entretien P9 ligne 16, page 544 en annexes.

⁶⁵³- Entretien P9 ligne 8, page 546 en annexes.

⁶⁵⁴- Entretien P9 lignes 26/27, page 551 en annexes.

⁶⁵⁵- Entretien P7 ligne 14, page 505 en annexes.

⁶⁵⁶- Entretien E7 ligne 4, page 213 en annexes.

*c'est une vraie culture ? »*⁶⁵⁷. Il va plus loin dans sa démonstration: « *Vous pensez que l'élève d'aujourd'hui est plus cultivé ? Impossible ... il est cultivé dans des choses ... marginales ... »*⁶⁵⁸, un conflit plutôt culturel. On refuse toute introduction d'autres cultures par peur de perdre les normes et les valeurs de la sienne, bref, une peur d'Autrui et de sa culture.

Plusieurs interviewés supposaient que les changements que connaît la société tunisienne de nos jours ont suscité la présence d'une enfance sans buts et sans objectifs. P4, disait : « *L'enfant d'aujourd'hui vit sans but ... sans objectif »*⁶⁵⁹. P8 le suivait en faisant la comparaison avec l'enfant d'hier, il affirmait que : « *L'enfant d'aujourd'hui est devenu gâté ... Il est comme un bouquet de fleurs ... avant ... on n'avait ni yaourt ... ni chocolat ... ni gâteaux ... Aujourd'hui, il possède tout ... tout ce qu'il demande il le trouve ... maintenant, l'enfant exige ce qu'il veut manger ... ce qu'il veut porter ... Avant ... nos parents nous achetaient des vêtements sans considérer nos choix ... On n'avait pas le choix de les porter »*⁶⁶⁰. Le contexte social est apparu en relation permanente avec le statut de l'enfant au sein de la famille et à l'intérieur de son école.

Une histoire racontée par E5 nous paraît significative. Elle nous montre l'influence du contexte socioculturel sur la démarche des leçons et les choix pédagogiques de l'enseignant. C'est une enseignante qui a parlé à ses élèves de la vie d'un couple unisexual. Les parents ont refusé cette histoire bien qu'elle soit opérationnelle pour la démarche de la leçon. L'impact du socioculturel semble très fort et très influent. E5 disait : « *... les parents ont refusé ce discours... l'affaire ne s'est résolue qu'auprès du Ministère ... Pourquoi on ne laisse pas les maîtres faire ce qu'ils croient être cohérent avec leurs programmes et les méthodologies officielles »*⁶⁶¹.

Le contexte social a un grand impact sur les représentations de chacune des parties de la société. Les représentations que se fait l'enseignant de son élève en tant que tel et en tant qu'enfant n'échappent pas à cette conclusion, comme nous l'avons prouvé dans cette analyse qualitative.

⁶⁵⁷ - Entretien E7 ligne 6, page 213 en annexes.

⁶⁵⁸ - Entretien E7 ligne 13, page 213 en annexes.

⁶⁵⁹ - Entretien P4 ligne 17, page 452 en annexes.

⁶⁶⁰ - Entretien P8 ligne 9, page 526 en annexes.

⁶⁶¹ - Entretien E5 ligne 11, page 182 en annexes.

10-3-2- Le contexte économique :

La parente P10 est une parente qui a profondément explicité son contentement de la façon dont son mari se comporte avec leurs fils. Cette famille est passée par deux périodes distinctes au niveau de ses moyens, à savoir d'une situation de pauvreté remarquable à une autre durant laquelle les choses ont bien changé. L'époux a montré de vrais changements au niveau de ses comportements envers ses fils. Il s'est comporté différemment avec les deux premiers jumeaux et le troisième garçon. Les premiers sont nés lors d'un manque de moyens considérable : « *les jumeaux ont passé leur enfance dans des conditions difficiles ... dans une période très difficile dans notre vie... matériellement ... financières* »⁶⁶², tandis que le troisième est né quand la famille est devenue plus aisée. La question qui doit être posée est : Est-il possible que les représentations vis-à-vis de son enfant soient dépendantes de la situation financière ? Autrement dit, jusqu'à quel degré le contexte économique peut-il influencer les représentations des parents envers leurs enfants ?

P10 affirmait que « *Les jumeaux ont passé leur enfance dans des conditions difficiles ... dans une période très difficile dans notre vie... matériellement ... financières* »⁶⁶³, par conséquent : « *il n'y avait pas de stabilité* »⁶⁶⁴. Elle continuait « *... or ... le troisième garçon a trouvé tout ... tout est en place ... toutes les conditions sont favorables* »⁶⁶⁵. Le résultat c'est qu'il a trouvé ceux qui l'écoutent, il a appris comment discuter et défendre son point de vue « *... on l'écoute ... tous ... il discute ... tout est favorable ... il a une forte personnalité* »⁶⁶⁶. En lui demandant de nous expliquer la raison de ce changement, elle avait avancé des explications relatives à son âge et celui de son mari, puisque ils ont dépassé la quarantaine. Elle disait : « *sauf que maintenant ... peut être l'âge ... notre âge comme parents ... nous atteignons la quarantaine ... Peut être nous devenons plus sages* »⁶⁶⁷. Mais ce qu'elle n'a pas montré c'est que les conditions étaient presque décisives dans ces changements. Regardons ce qu'elle a dit plusieurs fois ; en premier lieu, elle disait « *tout est favorable* »⁶⁶⁸, un peu plus loin, elle parlait des conditions « *... les conditions ... n'étaient pas favorables* »⁶⁶⁹, elle disait

⁶⁶²- Entretien P10 ligne 1, page 562 en annexes.

⁶⁶³- Entretien P10 ligne 1, page 562 en annexes.

⁶⁶⁴- Entretien P10 ligne 3, page 562 en annexes.

⁶⁶⁵- Entretien P10 ligne 4, page 562 en annexes.

⁶⁶⁶- Entretien P10 ligne 6, page 562 en annexes.

⁶⁶⁷- Entretien P10 ligne 6, page 564 en annexes.

⁶⁶⁸- Entretien P10 ligne 5, page 562 en annexes.

⁶⁶⁹- Entretien P10 ligne 4, page 564 en annexes.

aussi : « *mais je pense que qu'il y a un changement dû aux nouvelles conditions* »⁶⁷⁰. Ces dernières se résument, selon elle à internet, au portable et aux paraboles. La présence de ces moyens de communications peut signifier l'impact des moyens matériels. Cette parente confirme cette conclusion puisqu'elle disait : « *... mais le changement demeure ... les moyens de loisirs ... les moyens de communication ... n'existaient pas avant à l'époque de l'enfance de mes jumeaux* »⁶⁷¹.

Pouvons-nous en déduire que la présence des moyens favorables et du confort suscitent toujours des résultats positifs ?

In1 avait un avis différent. Il voyait que la présence du confort conduit à l'émergence de nouveaux types d'enfants tels que l'enfant-roi et l'enfant tyran. Il disait : « *... l'enfant-tyran, comme je l'ai déjà avancé ... exprime un état pathologique ... maladif ... dictateur ... despote ... Je pense que cela dépend du contexte social ... du confort qu'il trouve* »⁶⁷². In3 croyait que ce confort social a rendu la tâche de l'école plus difficile et qu'elle a perdu du terrain au profit des pairs et de la connexion internet, il disait : « *La tâche de l'école est devenue difficile ... parce que les choses se sont échappées de ses mains ... elle n'est plus la seule qui assure l'apprentissage ... la rue, la télévision ... la famille ... les pairs ... les amis ... internet* »⁶⁷³. Il poursuivait : « *c'est pour cette raison que la tâche de l'enseignant et de l'école est devenue plus au moins difficile* »⁶⁷⁴.

Les enseignants peuvent influencer et être influencés par les conditions matérielles qui les entourent dans leurs choix et leurs pratiques pédagogiques. P9 essayait de montrer que les conditions favorables servent à une liberté d'expression chez les élèves. Il disait : « *Les conditions dans lesquelles nos élèves vivent présentent un climat favorable pour la liberté d'expression* »⁶⁷⁵.

E8 considérait que les conditions défavorables donnent naissance à un mécontentement constant chez les enseignants et les élèves, sans trouver une solution pour les surmonter. Il racontait : « *J'ai passé neuf ans à Nefza*⁶⁷⁶ *sans électricité ... ni*

⁶⁷⁰- Entretien P10 ligne 24, page 564 en annexes.

⁶⁷¹- Entretien P10 lignes 2/3, page 565 en annexes.

⁶⁷²- Entretien In1 ligne 10, page 29 en annexes.

⁶⁷³- Entretien In3 lignes 5/6, page 61 en annexes.

⁶⁷⁴- Entretien In3 ligne 9, page 61 en annexes.

⁶⁷⁵- Entretien P9 ligne 11, page 539 en annexes.

⁶⁷⁶- Une ville tunisienne du gouvernorat de Béja qui se trouve au nord du pays, elle possède de très beaux paysages naturels.

télévision ... J'avais mal aux yeux à cause des bougies et des lampes à pétrole »⁶⁷⁷. Il poursuivait : « [une situation] avec tout le sens de ce mot ... mais tu ne trouves personne qui te donne raison ... personne qui t'écoute »⁶⁷⁸. E6 insistait sur le fait que ces mauvaises conditions servent à la décadence de l'image de l'école : « Cela rend l'école dans un état de recul constant ... L'infrastructure est en état de dégradation »⁶⁷⁹. Quant aux parents, ils craignent que les enseignants donnent des devoirs à leurs élèves sans prendre en compte leurs situations familiales et matérielles. P9 disait : « Je demande aux enseignants du primaire de faire plus d'efforts et de ne plus demander l'impossible à leurs élèves ... et, qu'ils instaurent l'égalité entre tous les élèves ... parce qu'il y a beaucoup d'élèves opprimés ... Quand il bavarde ou qu'il n'a pas fait ses devoirs, vous le laissez au fond de la classe ... c'est inacceptable ... ce sont les conditions familiales et sociales qui le poussent ... Il est bien sûr influencé par ces conditions ... et vous, comme enseignant, vous le punissez »⁶⁸⁰.

Nous avons montré ci-dessus que le chômage des diplômés universitaires était parmi les grandes raisons du déclenchement de la révolution tunisienne en décembre 2010. C'est une résultante d'une situation alarmante qui a entraîné une marginalisation de ces citoyens. Ces diplômés universitaires sont devenus, jour après jour, et année après année, sans valeur. Par conséquent, « Les diplômés n'ont plus de valeur aujourd'hui, on trouve un menuisier avec une maîtrise »⁶⁸¹, constatait, navré, E5. E7 l'expliquait plus profondément en disant : « l'élève veut réussir parce que tout est clair devant lui ... Dès qu'il obtient son diplôme, il aura un métier et un salaire ... tout est assuré ... Actuellement ... les choses ne marchent pas comme ça ... Il ne trouve jamais ce métier facilement ... L'élève d'aujourd'hui est frustré ... il n'a plus confiance en l'avenir ... On dit que cet itinéraire est sans issue »⁶⁸². Quant à In 4, il ne voulait pas faire la distinction entre le social et le politique vis-à-vis de ce que l'établissement scolaire puise de son entourage et de la société en général, il s'expliquait : « Malheureusement ... actuellement, l'économique et le politique ... ce sont eux qui guident la société... ce n'est plus l'établissement d'éducation...L'établissement scolaire n'est plus le conducteur du changement ...mais ... malgré tout cela...le maître a la possibilité et la compétence...malgré ces contraintes économiques, institutionnelles et

⁶⁷⁷- Entretien E8 ligne 27, page 234 en annexes.

⁶⁷⁸- Entretien E8 ligne 3, page 266 en annexes.

⁶⁷⁹- Entretien E6 ligne 12, page 201 en annexes.

⁶⁸⁰- Entretien P9 lignes 25/26, page 557 en annexes.

⁶⁸¹- Entretien E5 lignes 25/26, page 185 en annexes.

⁶⁸²- Entretien E7 ligne 16, page 212 en annexes.

*politiques...le maître possède toujours cette influence magique au sein de sa classe »*⁶⁸³. Selon lui, l'enseignant tunisien a prouvé, à travers les décennies, sa résistance devant les obstacles, quelle que soit leur nature.

10 -3-3- Quels impacts du contexte social sur les représentations que se font les enseignants:

En mettant l'accent sur le rôle primordial de la société, en ce qu'elle donne à l'enfant en termes de mode de vie, de registre de vocabulaire utilisé et de comportements (renforcement positif et renforcement négatif), l'enfant sera le produit d'une programmation externe à lui, il se comportera, d'une façon implicite, comme ce que la famille et la société ont voulu de lui.

En ce sens-là, l'influence du « code social » est important et inévitable sur la personnalité de l'enfant, une personnalité qui s'est forgée au fil des jours et des années en côtoyant les autres membres et en étant influencée par toute circonstance vécue.

Les rites de la famille, comme le mentionnait Sirota. R (2006)⁶⁸⁴, son quotidien, ses habitudes, notamment sa façon de parler, de discuter, de voir les choses, de juger les actions et les événements, ... etc, s'incarnent d'une façon implicite et/ou explicite dans le moteur comportemental de l'enfant. Par conséquent, ce qu'on trouve chez lui à l'école n'est que le produit de cela, c'est pour cette raison que le climat familial et sociétal a une importance majeure sur l'enfant.

L'enseignant E2 fait le lien entre le milieu dans lequel vit l'enfant et la façon dont on le traite et comment il se comporte. Selon cet enseignant, dans le milieu populaire, les parents ne discutent jamais avec leurs enfants, ils manifestent leur autorité d'une façon permanente : *« je vis dans un milieu populaire, nous n'avons jamais vu, ni la discussion, ni le partenariat. Ce que nous voyons toujours, c'est l'autorité et la discipline »*⁶⁸⁵. Contrairement à ce qu'on trouve dans les milieux populaires, l'enfant trouve, au sein de l'école, l'égalité de chance et l'occasion de discuter et de parler avec ceux qui l'entourent : *« Au contraire, je pense ... je vois qu'à l'école l'enfant vit avec tous les autres enfants dans l'égalité complète. Il peut parler, discuter, mais à la maison, c'est tout à fait le contraire »*⁶⁸⁶. Notons que cet interviewé a utilisé les deux

⁶⁸³ - Entretien In4 ligne 12, page 80 en annexes.

⁶⁸⁴ - SIROTA. R (dir) « Eléments pour une sociologie de l'enfance » Rennes, PUF, 2006 .

⁶⁸⁵ - Entretien E2 ligne 15, page 130 en annexes.

⁶⁸⁶ - Entretien E2 ligne 17, page 130 en annexes.

niveaux de représentations « *je pense* » et « *je vois* », cela nous pousse à comprendre que cet enseignant croit profondément à ce qu'il disait : « *je vois* ».

La parente P3, avait voulu profiter de son entretien pour passer un message aux enseignants, message qui peut nous servir pour bien approfondir la façon dont les parents représentent les enseignants. Cela permet aussi de bien repérer l'impact des changements socio-économiques sur cette relation. Elle disait : « *Je vais leur dire qu'il faut aimer leurs élèves ... il faut les comprendre ... euh ... il faut être connaisseur de leurs situations psychologique et sociale ... il faut regarder leur âge ... leur réalité environnementale ... il ne faut pas le regarder comme un simple membre de vos classes ... il faut regarder dans ses yeux...regarder son état ... familial ... psychologique ... Parfois ... l'élève sent comme si vous êtes sa propre mère ... son propre père ... et parfois il vous considère comme son ennemi ... Il faut que vous compreniez la réalité de cette relation ... pour continuer à travailler* »⁶⁸⁷. Elle continuait, en s'adressant aux enseignants et aux parents: « *il faut entrer au fond de la personnalité de l'enfant pour qu'il surmonte ses problèmes* »⁶⁸⁸

Nous allons approfondir ci-dessous notre réflexion sur les éventuels impacts du contexte social sur les représentations des enseignants dans leurs choix et pratiques pédagogiques. Mais, si nous voulons faire la synthèse des différents points de vue parlant du contexte socio-économique, nous pouvons dire que les parents qui croient à cette correspondance ont défendu leurs avis mais aussi que nous trouvons ceux qui ne croient pas à cette correspondance, par exemple E7 qui traite l'évolution sociale et économique que connaît la société tunisienne par « *une évolution à l'envers* »⁶⁸⁹. Il expliquait son point de vue en affirmant : « *... l'élève a fait des évolutions, mais dans l'autre sens ... c'est lui ... qui cherche à déstabiliser le déroulement des cours et à perturber le maître* »⁶⁹⁰. Quant à E1, il était plus explicite car il trouvait que : « *Le bas niveau culturel et social n'a aucune influence sur la réussite des enfants dans leur scolarité ...le manque de moyens non plus ... je ne vois aucune relation* »⁶⁹¹. E4 ne trouvait aucune relation entre les représentations des enseignants et le contexte socio-économique car, selon lui, chaque enfant doit être considéré comme un cas particulier : « *en réalité, tous les élèves sont des cas particuliers et chacun d'eux demande un intérêt*

⁶⁸⁷- Entretien P3 ligne 12, page 434 en annexes.

⁶⁸⁸- Entretien P3 lignes 25/26, page 435 en annexes.

⁶⁸⁹- Entretien E7 ligne 18, page 210 en annexes.

⁶⁹⁰- Entretien E7 ligne 22, page 210 en annexes.

⁶⁹¹- Entretien E1 ligne 18, page 116 en annexes.

spécial »⁶⁹². P6 disait que l'enseignant de son fils « *effectue ses relations selon les comportements des gens sans regarder leurs visages ... leurs situations financières* »⁶⁹³.

L'aveu de l'enseignant E2 nous avait paru étrange. Il a affirmé que « *quand nous finirons cet entretien ... je vais sortir vers le quotidien ... et je vais refouler de nouveau ce que j'ai appris pendant toutes les années qui sont passées* »⁶⁹⁴. Ce refoulement montre que l'héritage socioculturel est bien incarné en lui. Les traditions et les coutumes sont transformées en convictions irrévocables.

10-4- L'impact du politique: Quel niveau de correspondance ?

10-4-1- Du point de vue quantitatif :

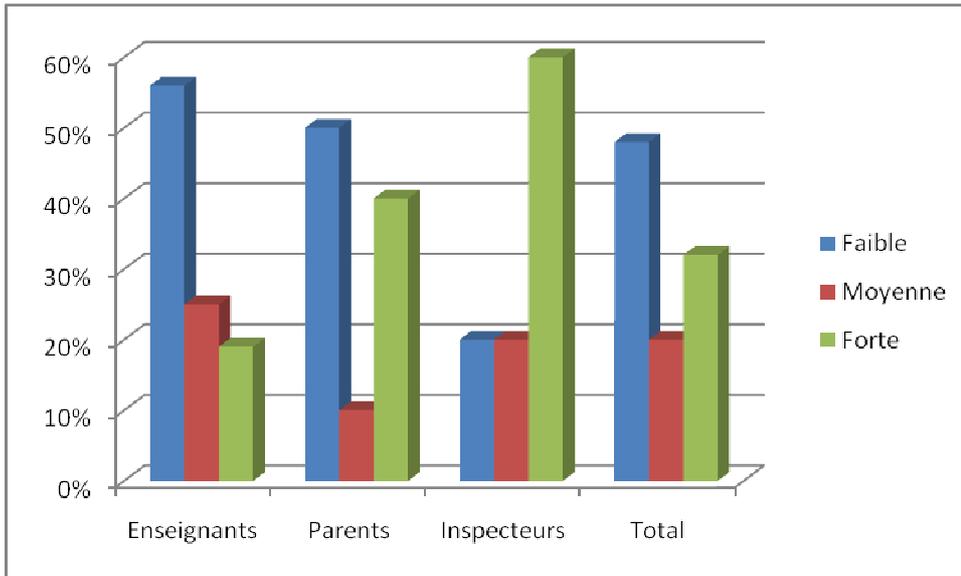
Tableau 16: Représentations et Comportements communicationnels des enseignants (Questionnaire)

		Faible	Moyenne	Forte
En	N	9	4	3
	T	56.25	25	18.75
P	N	5	1	4
	T	50	10	40
In	N	1	1	3
	T	20	20	60
Total		15	6	10
Taux		48.38	19.35	32.25

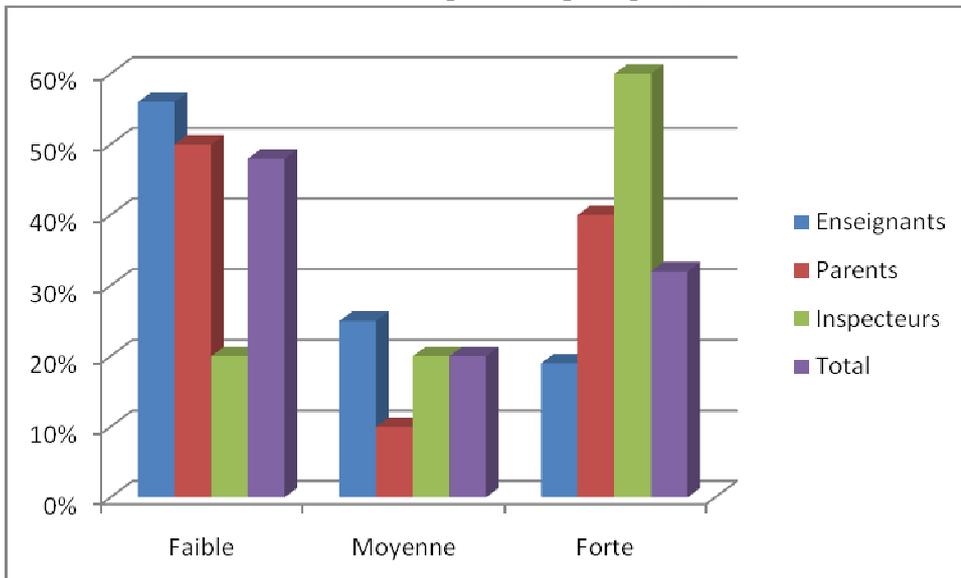
⁶⁹²- Entretien E4 ligne 10, page 168 en annexes.

⁶⁹³- Entretien P6 ligne 3, page 483 en annexes.

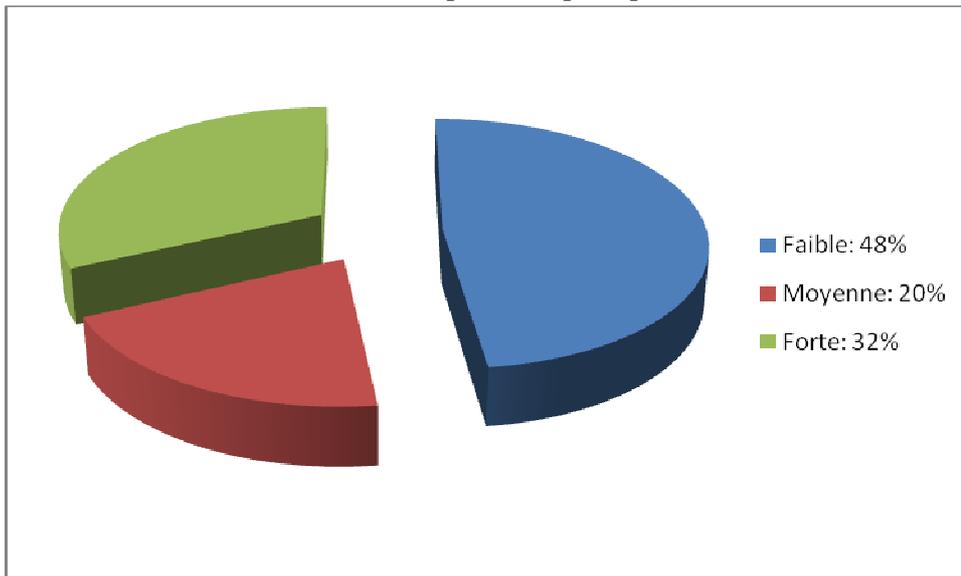
⁶⁹⁴- Entretien E2 ligne 10, page 136 en annexes.



I.G. 30: Correspondance politique (1)



I.G. 31: Correspondance politique (2)



I.G. 32: Correspondance politique : Perspective générale

Le tableau 22 nous montre qu'une majorité des interviewés n'est pas très intéressée par le contexte politique. En effet 48.38%, soit 56.25% des enseignants, la moitié des parents et 20% des inspecteurs ne trouvent pas que le contexte politique est influant sur les représentations des enseignants vis-à-vis de leurs élèves en tant que tel et en tant qu'enfants. Les représentations qui montrent une moyenne correspondance sont égales à 19.35%, soit 25% des enseignants, 10% seulement des parents et 20% des inspecteurs. Le taux de la forte correspondance ne dépasse pas les 33%, soit 18.75% des enseignants, 40% des parents et 60% des inspecteurs. Ces taux (Illustration graphique 32) ne nous conduisent pas à considérer que le contexte politique est décisif.

Deux taux nous semblent significatifs, celui des représentations de forte correspondance des inspecteurs (60%) et les représentations de faible correspondance des parents (56.25%) (Illustration graphique 30). C'est comme si cela signifie que les inspecteurs sont les plus intéressés et convaincus que le facteur politique a une forte influence sur ce que se représentent les enseignants de leur élève, contrairement aux parents qui ne croient pas fortement à ce facteur. Les enseignants aussi ne croient pas fortement à ce facteur puisqu'ils ont atteint 50% de représentations faibles. Pouvons-nous comprendre que plus de la moitié des parents et la moitié des enseignants pensent que le facteur politique n'a pas de répercussions sur ce que l'enseignant se représente de son élève ? La réponse doit être repérée dans l'analyse qualitative ci-dessous.

Une autre remarque qui doit être soulevée, c'est que le facteur politique ne trouve pas un taux remarquable dans les représentations de moyenne correspondance, soit 19.35%. Autrement dit, notre échantillon est divisé en deux ensembles, ceux qui ne croient pas à cette correspondance (48.38%) et ceux qui y croient (32.25%). Le facteur politique nous semble délicat. Cela sera l'objet d'un travail approfondi dans l'analyse qualitative qui suit.

Les illustrations graphiques 30 et 31 nous montrent que les enseignants sont les plus désintéressés par ce facteur avec plus de 50%, les parents aussi qui ne croient pas à son impact avec un taux égal à 50%. Les inspecteurs, la population la plus persuadée de l'impact du facteur politique sur les représentations des enseignants s'expriment avec 60% d'avis favorables en ce sens et par 20% d'avis défavorables. Les parents se montrent aussi convaincus de l'impact du facteur politique avec un peu moins de 40% et les enseignants avec seulement moins de 20%.

Pouvons-nous affirmer que ce contexte est vraiment loin d'être influent puisque les enseignants représentent les personnes les plus concernées par ce domaine et par ses impacts sur leur travail et leur quotidien? Mais aussi nous ne pouvons pas être affirmatif car nous voyons le remarquable taux des inspecteurs qui ont un vrai avis favorable tel que 60%. Ce résultat ne pourrait être compris que si on approfondit notre réflexion afin de comprendre le contexte.

La réponse est déjà expliquée dans la partie théorique. Le pays est passé par plus de cinq décennies successives de dictature (1956-2011). Les sujets relatifs à la politique sont considérés comme tabous. Seuls les politiciens et leurs proches avaient le droit d'aborder ce sujet. Le reste du peuple ne doit jamais en parler et c'est pour cette raison que nous avons trouvé une majorité des interviewés qui évitent d'aborder le sujet.

L'Illustration graphique 29 nous montre que les taux des représentations faiblement corespondantes au contexte politique sont dominantes, ce qui nous conduit à en déduire que notre hypothèse n'est pas valide quantitativement .

10-4-2- Du point de vue qualitatif :

Ce qui est sûr, c'est que la sphère politique, comme nous l'avons montré ci-dessus, a un important impact sur la vie scolaire et que la politique tunisienne a changé au fil des années. Le gouvernement de la colonisation a suivi une politique de discrimination et d'élimination. Le résultat atteint a été un peuple illettré, avec une minorité diplômée. La politique du premier gouvernorat, après la décolonisation, a visé à mettre fin à cet illettrisme en mobilisant tous les différents moyens disponibles. La fin des années quatre-vingt a été marquée par la tunisification de tous les cadres et fonctionnaires d'Etat. Le deuxième gouvernement de Ben Ali a visé à instaurer la culture de la réussite, sans donner l'importance prévue au niveau du ressortissant de l'Ecole tunisienne. Le résultat alarmant s'est caractérisé par une grande foule de diplômés sans emploi et avec un niveau académique au-dessous des attentes. Or, les gouvernorats transitoires qui ont régné après la révolution n'ont pas défini leur objectif ; c'est pour cette raison qu'on a poursuivi l'utilisation des anciens programmes officiels et qu'on a conservé la même politique éducative.

Ces changements de nature politique ont trouvé un impact parfois profond sur le quotidien de la famille, famille dans laquelle l'enfant s'est trouvé plus à l'aise : « *il vit*

le confort et au confort »⁶⁹⁵ comme l'expliquait E2, quel que soit le niveau socio-économique de la famille : « *soit qu'il est le fils d'un riche soit d'un pauvre* »⁶⁹⁶ car « *le jour où il se trouve hors de l'école* »⁶⁹⁷ poursuit E2, « *il trouve son argent de poche, son père le lui assure* »⁶⁹⁸. La nouvelle politique a instauré une nouvelle vision relative à l'emploi, il « *n'est plus lié à l'enseignement* »⁶⁹⁹, affirmait E2. On n'a plus de confiance au niveau du ressortissant de l'école à cause de « *la politique de la réussite* »⁷⁰⁰ expliquée par « *ce fameux objectif de 80% de réussite* »⁷⁰¹. Grâce à lui, « *on peut passer facilement et sans aucun problème un élève d'une première année vers la deuxième année sans qu'il ait maîtrisé la lecture et l'écriture, par conséquent, on est devant des élèves de sixième année qui ne savent ni lire ni écrire, voire ils ne savent pas écrire correctement leurs noms et prénoms* »⁷⁰².

Cette présentation nous incite à essayer de faire émerger les principales spécificités du contexte politique tunisien et son impact sur le domaine de l'enseignement dans ses deux facettes : les inputs et les outputs.

Une phrase simple, évidente et courante prononcée par la parente résidente en France « *l'école joue un rôle primordial dans la réussite de l'élève* »⁷⁰³. C'est évident de le dire et c'est extrêmement normal de dire que l'école est le seul endroit de ce monde qui doit assumer la responsabilité de la réussite de ses élèves. Cette évidence sera mise en cause quand les élèves ne réussissent pas leur parcours et que l'école n'essaye pas de se réformer et de faire les rectifications nécessaires. C'est ce que la majorité écrasante de nos interviewés qui ont choisi d'aborder ce sujet ont montré.

Cette parente P2 continue sa phrase en disant que : « *Il faut dire que la société européenne donne une très grande importance aux écoles ... et à ce qui se passe à l'intérieur* »⁷⁰⁴. L'investissement accordé aux établissements scolaires, notamment les écoles primaires, doit être suffisant pour accomplir les différentes tâches qu'il lui faut et les projets éducatifs et scolaires. Malgré les petites interventions accordées à quelques écoles chaque année, l'infrastructure est dans un état alarmant, quel que soit l'endroit

⁶⁹⁵- Entretien E2 ligne 12, page 133 en annexes.

⁶⁹⁶- Entretien E2 ligne 13, page 133 en annexes.

⁶⁹⁷- Entretien E2 ligne 14, page 133 en annexes.

⁶⁹⁸- Entretien E2 ligne 15, page 133 en annexes.

⁶⁹⁹- Entretien E2 ligne 16, page 133 en annexes.

⁷⁰⁰- Entretien E2 ligne 16, page 133 en annexes.

⁷⁰¹- Entretien E2 ligne 17, page 133 en annexes.

⁷⁰²- Entretien E2 lignes 20/21, page 133 en annexes.

⁷⁰³- Entretien P2 ligne 1, page 401 en annexes.

⁷⁰⁴- Entretien P2 ligne 2, page 401 en annexes.

dans lequel elles se trouvent, proches ou éloignées du centre ville. La mise en place d'un petit groupe sanitaire de trois ou quatre toilettes de seize mètre carrés au total demande des études administratives qui dépassent facilement les douze, voire vingt mois. Les choses sont plus difficiles si le directeur se trouve devant l'obligation d'ajouter une salle de classe. Le marathon administratif lui demande de longs mois d'attente.

Quant aux outputs, les résultats scolaires et universitaires ne cessent de se dégrader. Le niveau des élèves ne cesse, lui aussi, de diminuer, comme on l'a montré ci-dessus et comme l'ont témoigné nos interviewés.

La politique éducative et le contexte politique doivent assumer cette responsabilité, particulièrement vis-à-vis de ce constat. Afin d'approfondir cette réflexion, nous devons dégager les différents points de vue de nos interviewés qui se sont centrés sur quatre principaux facteurs tels que :

- Quel impact du politique sur le social et vice versa ?
- Quel profil pour le ressortissant de l'école tunisienne.
- L'enfant et la convention relative aux droits de l'enfant.
- Une politique éducative négative.
- Une politique en dégradation.

Un fil conducteur lie ces quatre facteurs tels que l'impact du politique sur le profil de l'enfant en tant que tel, en tant qu'élève et aussi en tant qu'apprenant. In2 le montrait en disant : « *L'influence du politique sur l'enfant, via le système éducatif est important* »⁷⁰⁵. Il continuait : « *Bien sûr, puisque le système éducatif est toujours politisé.* »⁷⁰⁶. Cet impact résume notre réflexion dans les présentes recherches.

Quel impact du politique sur le social et vice versa :

Les interviewés qui ont choisi d'aborder ce sujet ont qualifié la relation entre le politique et le social de relation duelle. Autrement dit, il est très difficile de distinguer entre les facteurs politiques et les facteurs sociaux en ce qui concerne l'input et l'output de l'établissement scolaire. In4 insistait sur le fait que le politique, l'économique et le social sont très liés. Le rôle que doit assumer l'établissement scolaire, en ce qui

⁷⁰⁵- Entretien In2 ligne 27, page 46 en annexes.

⁷⁰⁶- Entretien In2 ligne 1, page 47 en annexes.

concerne le changement au sein de la société, n'est pas remarquable. Il disait : « *Malheureusement ... actuellement, l'économique et le politique ... ce sont eux qui guident la société ... ce n'est plus l'établissement d'éducation ... L'établissement scolaire n'est plus le conducteur du changement* »⁷⁰⁷. Il nous rappelait plus loin que « *... malgré ces contraintes économiques, institutionnelles et politiques ... le maître possède toujours cette influence magique au sein de sa classe* »⁷⁰⁸, une idée déjà approfondie ci-dessus. L'enseignant est considéré comme porteur de l'ADN de la société, il doit facilement influencer ses élèves. En ce qui concerne le projet de changement, tout projet de changement d'une société donnée commence par l'enseignant.

In2, démotivé, insistait qu'en Tunisie, le politique guide toujours le social : « *La société tunisienne a été guidée politiquement ... les choix politiques ont influencé ... la vie sociale des gens* »⁷⁰⁹. Le politique représentait un vrai tabou pour les tunisiens pendant plus de cinq décennies. Le paradoxe, c'est que leur vie et leur quotidien sont profondément politisés comme l'a montré In2.

Le profil de l'enfant, sa vie et son quotidien sont aussi influencés par les circonstances socio-économiques et la sphère politique. L'émergence de certains types comme l'enfant-roi et l'enfant-tyran n'est qu'une résultante évidente de ces circonstances. « *Les faits et les paramètres sociaux ... et économiques ... sont décisifs dans la vie de l'enfant, un enfant qui est mis dans une société très aisée peut arriver au stade de tyran ... mais un enfant ... qui est dans une zone rurale lointaine ... inconnue même ... qui ne figure pas sur la carte ... il ne peut pas être un enfant-tyran ... il ne le pourra jamais.* »⁷¹⁰, montrait In2. In1 considérait que c'est un état pathologique, il le montrait : « *L'enfant tyran ... cet état explique un problème ... n'est pas que psychologique ... mais aussi culturel ... économique ... politique* »⁷¹¹.

Le social, l'économique et le politique sont indissociables, c'est pour cette raison que l'établissement scolaire ne peut jamais échapper à son environnement. Son rôle s'alourdit quand ces facteurs sont démotivants et vice versa.

⁷⁰⁷ - Entretien In4 ligne 9, page 80 en annexes.

⁷⁰⁸ - Entretien In4 ligne 12, page 80 en annexes.

⁷⁰⁹ - Entretien In2 ligne 24, page 45 en annexes.

⁷¹⁰ - Entretien In2 lignes 6-9, page 46 en annexes.

⁷¹¹ - Entretien In1 ligne 16, page 29 en annexes.

Quel profil pour le ressortissant de l'école tunisienne ? :

Chaque pays veut instaurer son indépendance politique et culturelle dans ce qu'on appelle le profil du ressortissant de son enseignement institutionnel, un profil qui doit être bien sculpté et tissé suivant les orientations et les choix du système politique.

Les différents changements politiques qu'a connus la Tunisie ont provoqué des transformations aux niveaux des choix éducatifs et du profil du ressortissant de l'école. In2, le disait : « *Dans notre société on a vécu plusieurs ... changements et des Etats qui ont voulu sculpter un certain statut, un certain ... profil du citoyen tunisien* »⁷¹². Ces changements n'ont pas contribué à obtenir un profil mature et enraciné. C'est pour cette raison qu'In3 appelait à réviser les positions et à expliquer les concepts tel que le concept de la liberté. Il affirmait: « *... Notamment après la révolution...il faut réviser ces comportements et ces positions qui se trouvent de nos jours ... afin de donner à l'enfant une compréhension sacrée de la liberté ... parce que nous sommes en train de construire la Tunisie de demain* »⁷¹³.

Après la Révolution, qui a partiellement éliminé une dictature politique et donné naissance à une pluralité d'orientations idéologiques et politiques, ce profil du ressortissant de l'école tunisienne doit être remis à jour en respectant les racines culturelles et civilisationnelles du pays, mais aussi en donnant l'importance nécessaire à une ouverture mature sur les autres cultures et civilisations. Le ressortissant de l'établissement scolaire tunisien doit avoir cette dualité entre l'enracinement dans son histoire et sa culture et une ouverture consciente sur l'Autre.

L'enfant et la convention relative aux droits de l'enfant :

Est-il vrai que l'enfant tunisien profite des lois relatives à ses droits ? Est-il à la hauteur de ces droits ? Jusqu'à quel degré est-il prêt à assumer ses devoirs ? C'est un ensemble de questions proposé par nos interviewés. En effet, l'inspecteur In2 remarquait, lors de ses visites au sein des classes, un grand écart entre la théorie et la pratique. Il disait « *... mais lors des visites au sein des écoles primaires, vous trouvez un grand décalage entre ce qui est théorique et ce qui est pratique ... Je pense que c'est ce qui entrave le cursus de la formation ... et c'est ce qui rend l'action de la formation sans attirance* »⁷¹⁴. E3 et In3, ne trouvaient pas la compatibilité qu'ils cherchaient entre

⁷¹²- Entretien In2 lignes 1/2, page 46 en annexes.

⁷¹³- Entretien In3 lignes 14/15, page 668 en annexes.

⁷¹⁴- Entretien In3 lignes 13/14, page 59 en annexes.

la théorie, ce qu'ils trouvaient dans les différentes lois relatives aux droits de l'enfant, et la pratique, la réalité des choses. E3 disait : « *Malgré ces législations, les conventions et les journaux qui protègent l'enfant ... c'est excellent ... formidable ... mais en réalité ... on doit faire une révision ... car cet enfant est exploité ... dans maints travaux et situations ... Il n'est pas respecté en sa personnalité ... une majorité ... ne respecte pas l'enfant ...* »⁷¹⁵. In3 l'expliquait par une mauvaise compréhension du concept de la liberté. Il disait : « *Concernant la liberté ... un concept qui doit être bien défini et bien compris ... Malheureusement, une mauvaise compréhension de ce concept est en cours de se réaliser pour l'enfant ... maintenant, après la révolution ... le concept de la liberté est maintenant sans limites* »⁷¹⁶, par conséquent, « *il va contribuer d'une façon ou d'une autre aux déséquilibres éducatifs ... et on va le remarquer après quelques années* »⁷¹⁷. In3 pensait que, malgré ces législations, l'enfant est entravé de sa volonté, il précisait ainsi: « *... l'enfant est entravé de sa volonté ... malgré ces législations* »⁷¹⁸.

L'enseignant E3 trouvait que cette convention relative aux droits de l'enfant doit être rectifiée pour qu'elle soit appliquée en Tunisie. Les spécificités socioculturelles sont importantes à respecter, il expliquait : « *Pour nous en Tunisie ... nous sommes dans un pays arabe ... on a nos propres valeurs ... nos propres comportements ... on a nos propres coutumes ... traditions... religion ... avec lesquelles on vit* »⁷¹⁹, il continuait : « *... pour nous ... les paragraphes de cette convention doivent être rectifiés ... suivant les spécificités de notre enfant* »⁷²⁰. Quant à E6, il mettait l'accent sur la façon dont l'enfant tunisien réagit vis-à-vis de cette convention et de la politique choisie en sa faveur. Il affirmait que « *Les élèves d'aujourd'hui ne sont plus comme ceux d'avant ... ils sont plus intelligents ... plus agressifs ... ils connaissent beaucoup de choses ... Ils savent bien que le maître n'a pas le droit de les frapper* »⁷²¹. La punition, un sujet déjà approfondi ci-dessus, continue à orienter les représentations des enseignants vis-à-vis de leurs élèves en tant que tels et en tant qu'enfants. En effet, E7 qualifiait cette protection de mauvaise. Il disait : « *C'est une mauvaise protection ... mal comprise* »⁷²². D'après-lui : « *Les chercheurs dans la psychologie ont décidé que l'élève ne doit pas être puni ... par conséquent, l'élève est devenu gâté ... Il ne respecte plus ni*

⁷¹⁵- Entretien E3 ligne 26, page 156 en annexes.

⁷¹⁶- Entretien In3 ligne 7, page 60 en annexes.

⁷¹⁷- Entretien In3 ligne 11, page 60 en annexes.

⁷¹⁸- Entretien In3 ligne 24, page 61 en annexes.

⁷¹⁹- Entretien E3 ligne 27, page 156 en annexes.

⁷²⁰- Entretien E3 ligne 2, page 156 en annexes.

⁷²¹- Entretien E6 ligne 10, page 196 en annexes.

⁷²²- Entretien E7 ligne 3, page 212 en annexes.

le maître, ni l'école, ni l'administration ... il est devenu turbulent ... au-delà de la Loi du maître »⁷²³. Le parent P8 allait plus loin quand il considérait que la convention relative aux droits de l'enfant est contre les spécificités culturelles et comportementales de la société tunisienne. Il disait « ... *mais avant ... on n'avait pas ces droits ... on n'avait pas un code qui assure les droits de l'enfant ... On les ignorait ... mais c'est inacceptable de discuter « vulgairement » avec les plus grands ... Il faut avoir honte ... On ne pouvait pas les regarder dans les yeux avant ... Notre pays dans ce domaine est toujours excellent... le leader* »⁷²⁴. Selon lui, les choix politiques qui ont contribué à ratifier cette convention relative aux droits de l'enfant « *ont ouvert les yeux* » des enfants contre le respect de l'adulte. Cette convention ne doit jamais être mise en place selon P8 afin de « *laisser nos enfants calmes et sages* »⁷²⁵.

D'autres interviewés ont montré leur opposition au choix politique relatif à la ratification de la Convention internationale des droits de l'enfant et au Journal Tunisien pour la Protection de l'Enfant. Ces points de vue se résument dans le fait que l'application de ces lois n'est pas possible pour plusieurs raisons. E5, pensait qu'« *on n'a pas des responsables au sein des écoles qui respectent ces circulaires* »⁷²⁶. Cet avis nous donne l'autorisation d'approfondir notre réflexion sur la formation initiale et continue vis-à-vis des sujets relatifs aux droits de l'enfant. Cette réflexion sera l'objet d'un chapitre indépendant. E2 pensait que « *Les lois sont claires ... les droits de l'enfant sont indiscutables ... mais on ne doit pas les appliquer* »⁷²⁷. Cet enseignant reprochait une dualité de vision et de considération de la part de la politique mondiale vis-à-vis des différents enfants du monde. Cette politique donne une importance majeure aux droits des enfants européens et américains tandis que d'autres enfants, dans d'autres coins du monde, restent sans abris et meurent sous les bombardements des guerres déclenchées sous des objectifs humains et vitaux comme l'instauration de la démocratie. Il disait : « *Cela nous conduit à parler un peu de la politique mondiale ... quand nous voyons, d'une part, ces conventions relatives aux droits de l'enfant et, d'autre part, que des enfants sans abris, ... meurent de faim ... de froid ... ils ne possèdent pas les moindres possibilités de conditions ou de droits* »⁷²⁸. Ce constat atteste d'une dualité incompréhensible qui prouve la présence d'un grand décalage entre

⁷²³ - Entretien E7 ligne 6, page 212 en annexes.

⁷²⁴ - Entretien P8 ligne 27, page 534 en annexes.

⁷²⁵ - Entretien P8 ligne 13, page 528 en annexes.

⁷²⁶ - Entretien E5 ligne 21, page 187 en annexes.

⁷²⁷ - Entretien E2 ligne 26, page 125 en annexes.

⁷²⁸ - Entretien E2 ligne 24, page 136 en annexes.

la théorie et le réel. Il disait : « ... *on peut déduire que le décalage entre la théorie et ce qu'on fait réellement est très grand* »⁷²⁹. Il en déduisait que ces lois ne valent que l'encre avec laquelle elles sont écrites : « ... *je les vois comme une simple encre sur papier, ni plus ni moins ... puisqu'il est appliqué dans un pays en faveur d'un peuple ... mais pour les autres ... on ne s'intéresse pas* »⁷³⁰. Cet écart demeure aussi au sein du même pays, entre un groupe et un autre, entre une ville et une autre, comme l'exprime E2 : « ... *et à l'intérieur du même pays ... on peut l'appliquer en faveur d'un groupe et on ne peut pas l'appliquer en faveur du reste* ». ⁷³¹

En effet, P2 nous donnait l'image sur ce que se passe en France, un pays moderne et proche du nôtre qui consacre une importance majeure et primordiale à l'enfant et à l'enfance. Elle disait : « ... *Il faut dire que la société européenne donne une très grande importance aux écoles ... et à ce qui se passe à l'intérieur* »⁷³². A l'intérieur, ce mot nous montre que ces pays-là sont conscients que le rôle des politiciens ne s'arrête pas à la mise en place d'un établissement scolaire. Le renouvellement, c'est ce qui est en réalité inexistant dans la majorité des cas dans nos pays dits pays en développement.

Un pays comme la France s'intéresse à ce qui se passe à l'intérieur derrière les murs de l'école. En réalité, à quelques exceptions près, les écoles Françaises ne possèdent pas de murs, mais sont plutôt clôturées pas des barricades de fer qui permettent aux personnes qui sont à l'intérieur et celles qui sont à l'extérieur de voir ce qui se passe dans l'autre partie. Autrement dit, on a l'idée que la relation entre l'établissement scolaire et l'extérieur est une relation d'effervescence et d'influence de l'un sur l'autre. La politique des grands pays modernes s'intéresse à l'épanouissement de l'élève en tant que tel et en tant qu'enfant ou adolescent. P2 l'expliquait : « *Les européens donnent une importance ... une très grande importance aux activités sportives et culturelles ... On organise des sorties scolaires ... le droit de l'enfant au sport ... notamment la natation ... C'est une activité sportive que chaque élève doit pratiquer deux fois par semaine au moins ... On trouve un encadrement... des professeurs spécialisés des psychologues ... des pédagogues ... des spécialistes dans la pédiatrie... L'enfant est toujours sous contrôle ... S'il est angoissé ... mal à l'aise ...*

⁷²⁹ - Entretien E2 ligne 26, page 136 en annexes.

⁷³⁰ - Entretien E2 ligne 01, page 137 en annexes.

⁷³¹ - Entretien E2 ligne 04, page 137 en annexes.

⁷³² - Entretien P2 ligne 02, page 401 en annexes.

s'il manque d'activité ... il y a un vrai contrôle ... un vrai soutien psychologique »⁷³³. Elle concluait « ... c'est pour cette raison qu'on peut affirmer que l'école française contribue d'une façon fondamentale à la réussite de l'enfant »⁷³⁴. Le rôle de l'école, selon cette parente, ne « s'arrête pas au fait de transmettre le savoir à l'enfant »⁷³⁵, mais « Il faut s'intéresser à son état psychologique ... Il faut qu'il soit présent en classe mentalement et psychologiquement »⁷³⁶. Elle poursuivait : faute de quoi « Le professeur contacte tout de suite les parents ... l'assistante sociale qui se trouve toujours à l'école ... pour essayer de trouver les origines du malaise de l'élève ... résoudre ses problèmes ... pour un simple et unique objectif ... sa réussite ... donc ... il y a cet équilibre entre la famille et l'école »⁷³⁷.

Nous ne sommes pas en train de dire que le système français d'enseignement est formidable et excellent, et le système tunisien en bas de l'échelle. Bien sûr que non. On veut juste trouver le fil conducteur entre les choix politiques et les représentations consacrées aux élèves en tant que tels et en tant qu'enfant. Le parent tunisien est-il satisfait de ce qui se passe au sein de l'établissement scolaire de son fils ? Ou plutôt, jusqu'à quel point en est-il satisfait ?

Nous n'avons pas posé cette question relative à la satisfaction des parents concernant les écoles de leurs fils, mais aucun des parents interviewés n'a présenté sa satisfaction. Cela ne veut pas dire qu'ils sont tous insatisfaits ni qu'ils sont satisfaits. P2 a présenté sa satisfaction de ce qui se passe avec ses fils dans les classes et les écoles françaises. Elle disait : « Je suis satisfaite des méthodes utilisées par les enseignants »⁷³⁸. Elle s'expliquait : « Les vendredis ... entre 16h30 et 18h30 ... les élèves choisissent parmi les différentes activités proposées à l'école... comme le théâtre...la musique ... l'enfant est libre de choisir entre ces activités ... Ce sont des après-midi libres dans lesquelles l'enfant doit trouver une détente et son épanouissement...C'est pour cette raison que le lundi, l'enfant n'est jamais fatigué »⁷³⁹, elle ajoutait, en montrant l'intérêt de la politique éducative française à l'épanouissement des enfants que c'est une politique qui « contribue d'une façon fondamentale à la

⁷³³ - Entretien P2 ligne 11, page 401 en annexes.

⁷³⁴ - Entretien P2 ligne 13, page 401 en annexes.

⁷³⁵ - Entretien P2 ligne 14, page 401 en annexes.

⁷³⁶ - Entretien P2 ligne 16, page 401 en annexes.

⁷³⁷ - Entretien P2 ligne 20, page 401 en annexes.

⁷³⁸ - Entretien P2 ligne 22, page 402 en annexes.

⁷³⁹ - Entretien P2 ligne 24, page 402 en annexes.

réussite de l'enfant »⁷⁴⁰. Cette réussite ne se résume pas dans le fait « *de transmettre le savoir à l'enfant* »⁷⁴¹, parce qu'il faut « *s'intéresser à son état psychologique* »⁷⁴² et il faut « *trouver une détente et son épanouissement* »⁷⁴³. C'est une politique qui donne une importance primordiale à l'enfant en tant que tel, une politique positive vis à vis de l'enfant.

Est-ce le cas pour la politique éducative tunisienne ?

Une politique éducative négative :

Nous avons essayé de répondre à cette question dans la première partie. Dans ce présent paragraphe, nous allons essayer de dévoiler les représentations des différents interviewés concernant la politique éducative tunisienne, une politique qui a connu plusieurs changements.

Je veux signaler que, grâce au climat favorable à la liberté d'expression que connaît la Tunisie après la Révolution du 14/01/2011, nous aurons cette chance d'approfondir cette réflexion car, faute de quoi, je ne pense pas que l'occasion pourrait se représenter.

L'inspecteur In3 pensait que le système éducatif tunisien « *souffre de maintes lacunes ... l'infrastructure de l'école ... les intermédiaires pédagogiques ... le travail avec ces nouvelles technologies ... il est théoriquement accepté* »⁷⁴⁴, un témoignage significatif puisqu'il est recueilli de la part d'un inspecteur, un personnage central dans le système éducatif et qui a évoqué les trois défaillances du système, à savoir l'infrastructure, les intervenants et les approches théoriques. En effet, on trouve un manque criant dans l'infrastructure, un manque de formation et de mise à jour chez les différents intervenants dans le champ pédagogique et des approches pédagogiques qui n'ont jamais été appliquées.

La fin des années quatre-vingt-dix et le début des années deux mille sont marquées par une fameuse politique de réussite qui a voulu augmenter le taux de réussite jusqu'à 80% et qui n'a pas donné l'importance nécessaire à la qualité. In4 l'expliquait : « *Aujourd'hui 60% ou 70% des élèves réussissent au bac ... c'est une décision politique ... maintenant si vous faites une évaluation rigoureuse vous ne*

⁷⁴⁰- Entretien P2 ligne 13, page 401 en annexes.

⁷⁴¹- Entretien P2 ligne 14, page 401 en annexes.

⁷⁴²- Entretien P2 ligne 15, page 401 en annexes.

⁷⁴³- Entretien P2 ligne 26, page 402 en annexes.

⁷⁴⁴- Entretien In3 ligne 09, page 59 en annexes.

trouvez que 30% »⁷⁴⁵. Ces résultats ont donné naissance à des diplômés avec un niveau au-dessous des attentes. In4 disait : « *Je connais des gens ayant une maîtrise qui avouent que leur niveau est au-dessous de la moyenne* »⁷⁴⁶. Il racontait l'histoire d'un étudiant possédant un master. Quand il fut invité à enseigner à l'université, il a refusé, pour la simple raison qu'il « *est incapable de le faire ... Il n'a ni un bon niveau scientifique ni un niveau pédagogique* »⁷⁴⁷.

E3 faisait appel à une révision rapide de cette politique, il pensait qu'«... il y avait une dégradation »⁷⁴⁸ et que « ... cette politique doit être révisée »⁷⁴⁹, voire « *cette réforme doit être retirée* »⁷⁵⁰. Cet enseignant nous a raconté une situation paradoxale. Il compare entre le niveau des élèves lors du gouvernement post colonial, c'est-à-dire dans les années soixante et soixante-dix et le niveau de nos jours, c'est-à-dire les années deux mille. Il disait : « *mon grand frère qui est né en 1946, quand il me donne une production qu'il a écrite ... je m'étonne ... c'est excellent ... c'est comme s'il est niveau du bac ... alors qu'il a quitté l'école en sixième année de primaire* »⁷⁵¹. Bref, il concevait que le problème demeure dans le fait que les anciennes politiques éducatives ont cherché la qualité. Or, la présente politique cherche la quantité : « *Avant on s'intéresse à la qualité ... mais maintenant ... la quantité* »⁷⁵². Par conséquent, dans les années quatre-vingts, on a atteint la tunisification complète des cadres mais maintenant, les diplômés souffrent d'un manque profond au niveau des compétences de base. « *Le niveau d'une production écrite d'un élève de sixième année d'hier est beaucoup mieux que celui d'un élève d'aujourd'hui en quatrième année secondaire, au baccalauréat* »⁷⁵³.

Les interviewés qui ont manifesté ce jugement sont nombreux et de différents types, parents, enseignants et inspecteurs. Les parents l'ont traité du point de vue des notes et du passage automatique. P3 le dénonçait en disant : « *Ils veulent passer les élèves automatiquement avec neuf de moyenne* »⁷⁵⁴. Elle ajoutait : « ... il y a des professeurs qui donnent beaucoup de notes excellentes...d'autres qui ne s'intéressent

⁷⁴⁵ - Entretien In4 ligne 15, page 73 en annexes.

⁷⁴⁶ - Entretien In4 lignes 23-25, page 73 en annexes.

⁷⁴⁷ - Entretien In4 ligne 26, page 73 en annexes.

⁷⁴⁸ - Entretien E3 ligne 22, page 152 en annexes.

⁷⁴⁹ - Entretien E3 ligne 24, page 152 en annexes.

⁷⁵⁰ - Entretien E3 ligne 25, page 152 en annexes.

⁷⁵¹ - Entretien E3 ligne 13, page 152 en annexes.

⁷⁵² - Entretien E3 lignes 1/2, page 151 en annexes.

⁷⁵³ - Entretien E3 ligne 6, page 151 en annexes.

⁷⁵⁴ - Entretien P3 ligne 19, page 427 en annexes.

pas aux notes...c'est-à-dire que la moyenne réelle est moins de huit sur vingt »⁷⁵⁵. P5, P6 et P7 pensaient qu' « *ils ne veulent que l'élève intelligent et excellent* »⁷⁵⁶ et que « *Le nouveau système préfère les doués ... les cerveaux actifs ... les extraordinaires ... Il veut que l'enfant utilise son cerveau pour résoudre les problèmes* »⁷⁵⁷. P5 les rejoignait en disant : « *Je pense que le système éducatif tunisien essaye de former une classe d'élite* »⁷⁵⁸. C'est pour cette raison que ce parent pensait que « *Par rapport au passé ... le niveau a beaucoup évolué ... on trouve actuellement des excellents, très excellents élèves ... mais le reste ... on n'attend d'eux beaucoup de choses ... ils ne peuvent jamais continuer ... ni au lycée ... ni à la faculté ... Je pense que le niveau d'aujourd'hui est meilleur qu'avant* »⁷⁵⁹. Ce parent supposait que former une minorité d'une façon approfondie est beaucoup mieux que de perdre du temps avec tous les élèves. Le reste doit trouver son épanouissement ailleurs. Le marché de l'emploi va les accueillir dans d'autres spécialités. E7 trouvait que malgré de ces hauts et bas : « *l'école tunisienne a accompli sa tâche avec excellence ... la tunisification des cadres ... la construction du pays ... oui ... c'est grâce à l'école ... l'élève de cette école fait l'impossible pour réussir* »⁷⁶⁰ sauf que « *L'élève d'hier est plus sérieux que celui d'aujourd'hui ... c'est sûr* »⁷⁶¹.

D'autres facteurs ont causé ce mécontentement selon les interviewés, comme les cours privés payants, le système d'évaluation des enseignants, la pression des programmes et l'infrastructure des établissements scolaires.

Les cours privés payants forment un souci et une évidence à la fois ; un souci parce qu'ils ont contribué à un marché actif dans lequel nous trouvons l'offre et la demande. Une vraie clientèle cherche un produit efficace. Les prix ne cessent de grimper les échelles. Le parent cherche à satisfaire le besoin de son fils, quant à l'enseignant, devant un manque flagrant de moyens, il ne peut pas échapper à ce marché. C'est une réalité qui n'a cessé de se propager depuis le début des années quatre-vingt-dix. Aujourd'hui, nous sommes devant une évidence. Les cours privés sont devenues inévitables. Bref, l'élève qui ne suit pas au moins un seul cours privé payant est considéré comme anormal, sa réussite et son passage pour la classe supérieure sont

⁷⁵⁵ - Entretien P3 ligne 22, page 427 en annexes.

⁷⁵⁶ - Entretien P6 ligne 5, page 493 en annexes.

⁷⁵⁷ - Entretien P8 ligne 25, page 535 en annexes.

⁷⁵⁸ - Entretien P5 ligne 3, page 466 en annexes.

⁷⁵⁹ - Entretien P5 ligne 13, page 469 en annexes.

⁷⁶⁰ - Entretien E7 ligne 24, page 212 en annexes.

⁷⁶¹ - Entretien E7 lignes 26/27, page 212 en annexes.

en danger. P10 affirmait que « *notre enseignement est devenu très matériel ... les enseignants sont devenus très matériels ... ils aiment l'argent ... et ils donnent les cours privés d'une façon gourmande ... Avant c'était le contraire ... les enseignants donnaient des cours de renforcement d'une façon gratuite* »⁷⁶². Ce témoignage reprochait d'une façon radicale les attitudes de quelques enseignants, car selon P3 : « *Ces cours privés ont connu la lumière quand le parent... a senti que l'école ne donne pas tout à son fils* »⁷⁶³. P2 affirmait qu' « *En France, on ne trouve pas des garderies scolaires payées ni les cours privés ... les cours de renforcements sont totalement gratuits ... assurés par des maîtres bénévoles ... Ce sont des maîtres et des professeurs en retraite ... On trouve de jeunes maîtres et professeurs aussi ... Ils rassemblent les élèves en difficulté les mercredis soir ... ou les samedis ... et pendant les vacances* »⁷⁶⁴. Nous prenons ce témoignage avec vigilance, car d'après nos connaissances et les témoignages de nos ami(e)s français (es), ces cours privés payants existent aussi en France. Ce genre de cours a en fait un impact profond sur l'image de l'enseignant et sur la relation de l'enseignant avec le parent et son fils. L'enseignant est en train de perdre le profil d'un modèle et d'une référence dans la société puisqu'il est devenu l'un des composants d'une relation matérielle par excellence. P9 disait qu'elle assure le suivi de sa fille elle-même pour la simple raison qu'elle refuse de s'introduire dans cette logique. Elle disait : « *J'assure le suivi moi-même ... je refuse qu'un élève de première ou deuxième année ... ou même du primaire prenne des cours de renforcement privés par d'autres enseignants* »⁷⁶⁵.

Le système d'évaluation des enseignants est abordé comme un facteur perturbateur dans ce système éducatif « défaillant ». In5 l'expliquait : « *... un système très mauvais...très mauvais dans le sens où la note attribuée c'est une note qui se base ... sur la note précédente* »⁷⁶⁶. Ce sujet a été vu et approfondi par Roquet J-P (2005)⁷⁶⁷ et Senore Dominique (1999)⁷⁶⁸. En effet, l'inspecteur d'écoles primaires effectue une visite d'inspection tous les deux ans. La date n'est en général pas dépassée, sauf de quelques jours dans des cas très rares. Il attribue une accélération qui se base sur la note précédente, sauf dans des cas très rares dans lesquels l'enseignant montre une

⁷⁶²- Entretien P10 ligne 27, page 570 en annexes.

⁷⁶³- Entretien P3 ligne 26, page 428 en annexes.

⁷⁶⁴- Entretien P2 ligne 4, page 416 en annexes.

⁷⁶⁵- Entretien P9 ligne 9, page 544 en annexes.

⁷⁶⁶- Entretien In5 ligne 24, page 89 en annexes.

⁷⁶⁷- ROQUET J-P, *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*, L'Harmattan, Paris, 2005.

⁷⁶⁸- SENORE Dominique, sous la dir. De MEIRIEU Philippe, *L'inspecteur, le maître et les élèves: Du pacte à l'alliance : pour une construction identitaire d'une éthique de l'acte d'inspection*, Lyon, [S.l.] : [s.n.], 1999.

défaillance remarquable auquel cas l'inspecteur peut conserver la note précédente ou retirer quelques quarts de point. Par conséquent, l'enseignant peut atteindre le plafond dans un parcours de quinze années, voire moins, une logique qui ne donne pas assez de motivation pour l'enseignant pour mieux travailler et grimper les échelons de sa fonction. E2 explique cet état par une mauvaise intention vis-à-vis de l'enseignant. Ce sont plutôt « *les choix politiques faits qui étaient issus d'une politique de devoir ; on a voulu minimiser l'enseignant* »⁷⁶⁹. C'est une politique qui n'essaie pas, selon ces témoignages, de valoriser le statut de l'enseignant au sein de l'établissement scolaire et au sein de la société d'une façon générale. E2 l'exprimait : « *on a voulu minimiser l'enseignant vis-à-vis du parent et de l'élève* »⁷⁷⁰.

Le sujet de l'infrastructure des établissements scolaires a été abordé par plusieurs interviewés. C'est un sentiment de mécontentement et de malaise bien repéré chez ces interviewés. P9 résume ces représentations, il avouait qu' « *il nous manque trop de choses dans nos écoles* »⁷⁷¹. P3 proposait que l'établissement scolaire déclare sa faillite, il disait : « *Je veux dire que la direction de l'établissement scolaire oblige l'élève à déclarer sa faillite avant que l'établissement ne déclare sa propre faillite* »⁷⁷².

P10 affirmait que l'école primaire est loin des attentes et des niveaux des élèves. Elle répondait à notre question : « *Trouvez-vous que l'école d'aujourd'hui répond aux attentes de la société moderne ?* »⁷⁷³ par : « *Non ... pas du tout* »⁷⁷⁴. Elle s'expliquait : « *parce qu'elle n'est pas au même niveau que nos enfants ... L'école travaille toujours avec l'ancienne mentalité ... l'école n'a pas évolué comme ses élèves ... Les enseignants n'ont pas évolué eux-aussi comme leurs élèves ... Je veux dire que les élèves ont évolué ... quant à l'école ... elle est restée où elle est ...* »⁷⁷⁵. L'école est parue parfois déconnectée de la réalité, déconnectée des obligations de la modernité et des lois relatives à la protection de l'enfant. P10 affirmait qu' « *au sein de nos écoles ... on trouve toujours l'enseignant avec le bâton à la main ... Les élèves n'ont pas le droit de parler ... de bouger ... de bavarder ... de se retourner en arrière... L'élève se sent comme dans une prison ... À la maison ... il trouve son plein épanouissement ... il vit dans une mentalité moderne ... quant à l'école il se trouve dans une autre mentalité*

⁷⁶⁹ - Entretien E2 ligne 14, page 125 en annexes.

⁷⁷⁰ - Entretien E2 ligne 17, page 125 en annexes.

⁷⁷¹ - Entretien P9 ligne 20, page 552 en annexes.

⁷⁷² - Entretien P3 ligne 12, page 427 en annexes.

⁷⁷³ - Entretien P10 ligne 17, page 572 en annexes.

⁷⁷⁴ - Entretien P10 ligne 20, page 565 en annexes.

⁷⁷⁵ - Entretien P10 lignes 22-24, page 572 en annexes.

extrêmement contradictoire ... très ancienne »⁷⁷⁶. Cette parente considérait que l'établissement scolaire ne donne pas l'importance nécessaire à l'épanouissement de l'enfant : « *je veux dire que l'enfant doit avoir au sein de l'établissement scolaire la tranquillité ... le plaisir ... l'épanouissement ... il joue et apprend en même temps* »⁷⁷⁷. Cette situation démotive les élèves pour aller à l'école. Elle l'expliquait : « *On trouve que nos enfants vont à l'école contre leur volonté ... ils ne veulent plus y aller ... Si vous essayez de leur parler ... vous allez découvrir qu'ils ont peur de quelqu'un ... ils évitent une personne ... soit le directeur ... soit l'enseignant ... voire le gardien de l'école ... On ne peut pas encore comprendre l'enfant ... et voilà ... vous parlez de ses droits c'est une chose qui fait rire* »⁷⁷⁸. En effet, la réalité de l'école est loin d'être compatible avec ce que l'on attend d'elle à cause de ce que l'on vient d'analyser et aussi par la pression des programmes et la masse des heures de travail par semaine. P9 affirmait que les programmes sont très denses. Elle disait : « *je sens parfois ... que les programmes sont au-delà de leur niveau ... Je suis sûre que c'est vraiment ... la pression et le stress ... la pression au niveau des matières et des programmes pour des enfants de six ou sept ans* »⁷⁷⁹.

Quant à l'emploi du temps, P2 présentait son profond étonnement vis-à-vis de cet « *emploi du temps chargé des élèves tunisiens* »⁷⁸⁰. Elle essayait ainsi de faire la comparaison: « *l'élève en Tunisie travaille six ou sept heures par jour, six jours sur sept, les dimanches sont consacrés pour la révision. Les vacances sont nombreuses mais peu efficaces ... En France, l'élève travaille cinq heures par jour, quatre jours et demi sur sept. Les activités extrascolaires assurent l'épanouissement des élèves* »⁷⁸¹. Cela ne veut pas dire que l'élève tunisien peut avoir un niveau meilleur que son homologue français. P9 répondait à cette question : « *Je sais que les moyennes atteignent maintenant dix-huit et dix-neuf mais le niveau des élèves ... c'est rien ... le niveau de l'élève d'autrefois est beaucoup mieux* »⁷⁸². Une révision profonde doit être effectuée dans les différents rouages de la politique éducative afin de surmonter ces lacunes et éviter ce mécontentement.

⁷⁷⁶ - Entretien P10 lignes 7-10, page 573 en annexes.

⁷⁷⁷ - Entretien P10 ligne 20, page 575 en annexes.

⁷⁷⁸ - Entretien P10 lignes 23-27, page 575 en annexes.

⁷⁷⁹ - Entretien P9 ligne 3, page 548 en annexes.

⁷⁸⁰ - Entretien P2 ligne 24, page 401 en annexes.

⁷⁸¹ - Entretien P2 ligne 9, page 404 en annexes.

⁷⁸² - Entretien P9 ligne 11, page 550 en annexes.

Politique en dégradation :

Nous avons vu ci-dessus que des interviewés ont manifesté leur sous-estimation du système éducatif en vigueur tandis qu'ils ont des représentations positives vis-à-vis de l'ancien système. Ces interviewés ont essayé de faire la comparaison entre les systèmes, les contenus et les programmes, la comparaison entre l'école d'hier et l'école d'aujourd'hui et la comparaison entre les représentations envers l'enseignant, hier et aujourd'hui. Ces comparaisons ont conclu que la politique éducative choisie est une politique en dégradation.

Pour faire cette comparaison, E2 croyait qu'« *il faut d'abord faire la comparaison entre le système d'hier et le système d'aujourd'hui. Entre les besoins du pays d'hier ... et les besoins du pays d'aujourd'hui. Entre le niveau social des gens d'hier et celui d'aujourd'hui. Entre le parent d'hier et le parent d'aujourd'hui* »⁷⁸³. Selon cet interviewé, la motivation présente l'origine des problèmes dont souffre la vie scolaire d'aujourd'hui. L'élève d'hier avait une motivation positive et extrême puisqu'il concevait « *la scolarisation comme le seul chemin vers l'emploi ... vers le bon destin ... vers la valorisation de son niveau social* »⁷⁸⁴. Le parent était plus collaboratif, mais aussi « *plus rigoureux* »⁷⁸⁵. Bref, la politique éducative d'hier avait un objectif bien déterminé et bien clair ; former les cadres ; c'était « *un système sélectif* »⁷⁸⁶.

Concernant les contenus et les programmes, E3 croyait qu'ils « *sont trop chargés ... les chapitres ... les leçons sont devenus nombreux* »⁷⁸⁷. L'élève se trouve devant le choix entre la négligence partielle et/ou complète de quelques matières comme le disait E3 : « *Cela pousse l'élève à négliger quelques matières et leçons* »⁷⁸⁸. L'élève d'hier avait l'obligation de maîtriser quelques matières, il concluait « *... bref ... les contenus sont devenus très ... très chargés ... et non la multiplication de disciplines* »⁷⁸⁹. Jusqu'à quel point ces représentations reflètent-elles la réalité ? Est-il vrai que les matières enseignées sont devenues nombreuses ? Quelles sont les matières qui ont été vraiment ajoutées ? Est-il vrai que le nombre d'heures travaillées par semaine a été augmenté ? Les données statistiques ne sont pas tout à fait d'accord avec

⁷⁸³ - Entretien P2 ligne 19, page 132 en annexes.

⁷⁸⁴ - Entretien P2 ligne 22, page 132 en annexes.

⁷⁸⁵ - Entretien P2 ligne 23, page 132 en annexes.

⁷⁸⁶ - Entretien P2 ligne 1, page 133 en annexes.

⁷⁸⁷ - Entretien E3 ligne 24, page 151 en annexes.

⁷⁸⁸ - Entretien E3 ligne 25, page 151 en annexes.

⁷⁸⁹ - Entretien E3 ligne 5, page 152 en annexes.

cette vision, sauf que l'école d'hier, « *l'école des années soixante-dix était l'école de la simplicité* »⁷⁹⁰, comme le disait P6.

Les relations qui lient les différents intervenants dans le monde scolaire, notamment au sein de l'école primaire, ont préoccupé nos interviewés. Ils les ont abordées sur plusieurs angles. En effet, la relation entre l'enseignant et le parent a été soulevée par E6 qui reprochait au Ministère de n'avoir pas fait assez d'efforts pour clarifier et légitimer cette relation afin que l'enseignant puisse travailler tranquillement et en toute sécurité. Il disait : « *Le Ministère n'a pas clarifié cette relation ... Il n'existe pas une loi claire qui résume tout ça ... pour protéger le maître contre ... le laisser travailler tranquille* »⁷⁹¹.

La parente P4 se plaignait de la relation négative entre le parent et l'établissement en s'exprimant ainsi: « *Je sens que cette relation entre nous et l'enseignement est devenue petit à petit faible ... sans âme* »⁷⁹². C'est une relation qui ne cesse de se dégrader. Les causes sont multiples dont les cours privés qui ont un grand impact. P4, aussi, regrettait une relation négative entre l'élève et l'établissement. Il l'expliquait : « *Regardez les résultats...vous ne trouvez rien...trop de vacances...de jours de repos...fériés ... ce n'est pas normal ... des vacances de 15 jours ... après quelques jours des vacances de 7 jours ... Quand vont-ils finir le programme ? ... A la fin des vacances, votre enfant vous dit : « ...malheur...les vacances sont finies ... ! »... c'est-à-dire qu'ils vont retourner à l'ennui...Ils n'ont aucun amour pour leurs études.* »⁷⁹³. En effet, la fin du mois de mai et le début du mois de juin de chaque année sont marqués par la présence de milliers de morceaux de feuilles de cahier devant les portes des écoles, des collèges et des lycées. Les élèves déchirent leurs cahiers et livres dès que les examens de la fin de l'année scolaire sont terminés. C'est un signe significatif d'un mépris envers l'école et les études. P4 le décrivait ainsi : « *je suis d'accord qu'on a donné à l'école une très grande importance alors qu'elle ne la mérite pas ...On doit limiter ses influences...mais ce n'est pas au point de la fermer définitivement* »⁷⁹⁴, un sentiment d'indifférence et de sous-estimation envers l'école. Quant à P10, elle pensait que la démotivation vis-à-vis du produit proposé par l'école est l'origine de cette relation tendue entre les élèves et l'établissement scolaire. Elle

⁷⁹⁰ - Entretien P6 ligne 3, page 488 en annexes.

⁷⁹¹ - Entretien E6 ligne 10, page 212 en annexes.

⁷⁹² - Entretien P4 ligne 16, page 454 en annexes.

⁷⁹³ - Entretien P4 ligne 25, page 455 en annexes.

⁷⁹⁴ - Entretien P4 ligne 1, page 457 en annexes.

disait « *on doit chercher derrière sa démotivation ... la réalité est douloureuse ... on le laisse tout seul devant ses problèmes ... jusqu'au point où on le perd ... le malheur ... on trouve des enseignants qui le placent au fond de la classe ... L'enseignant ne se demande pas la cause de cette démotivation ...il prend de mauvaises décisions ... jusqu'au point de perdre définitivement l'élève* »⁷⁹⁵. Les représentations des enseignants envers leurs élèves sont décisives dans leurs décisions instantanées prises en classe. Si ces décisions ne répondent pas aux attentes des élèves, la relation devient négative et manque d'opérationnalité.

La politique éducative tunisienne ne trouve pas beaucoup de contentement et de satisfaction auprès des différents intervenants dans le domaine éducatif. Cela ne veut pas dire qu'ils ne donnent pas l'importance nécessaire à la politique en tant que telle et que les choix politiques ne trouvent pas la considération qu'elle mérite chez ces intervenants. Le climat général du pays n'encourage pas à aborder ce type de sujet. Les choses ont radicalement changé après la Révolution du 14 janvier 2011. Les différents intervenants dans le champ éducatif sont devenus politiquement actifs. Ils attendaient un changement profond dans les choix politiques de l'éducation et la mise en place d'une autre politique et d'autres choix totalement différents. E2 faisait appel à ce changement et à une mise en œuvre d'un autre système éducatif : « *Il faut avoir un nouveau système éducatif ... une nouvelle politique enseignante ... une nouvelle mentalité pour arriver à construire un enfant qui peut manipuler sa vie ... afin d'assurer la continuation de la pérennité du peuple, la continuation de son espèce* »⁷⁹⁶.

A la fin de ce chapitre relatif à la deuxième sous-hypothèse proposée qui s'intéresse à l'impact des facteurs culturels, socio-économiques et politiques, nous avons obtenu les résultats suivants :

Quantitativement, la correspondance des représentations de natures culturelles, sociales et économiques est favorable, tandis que la correspondance au facteur politique est faible.

Qualitativement, toutes les correspondances culturelles, socio-économiques et politiques sont fortes et favorables.

Nous pouvons en déduire que notre deuxième hypothèse paraît ainsi validée.

⁷⁹⁵- Entretien P10 lignes 23-25, page 579 en annexes.

⁷⁹⁶- Entretien E2 ligne15, page 137 en annexes.

Section 11 : Les représentations de l'enseignant et ses choix pédagogiques : Quels impacts ?

Question 3 :

Comment les représentations de l'enseignant vis-à-vis des différents statuts de son élève ont un impact sur ses choix pédagogiques en termes de comportements communicationnels et relationnels.

Eventuelle-Réponse:

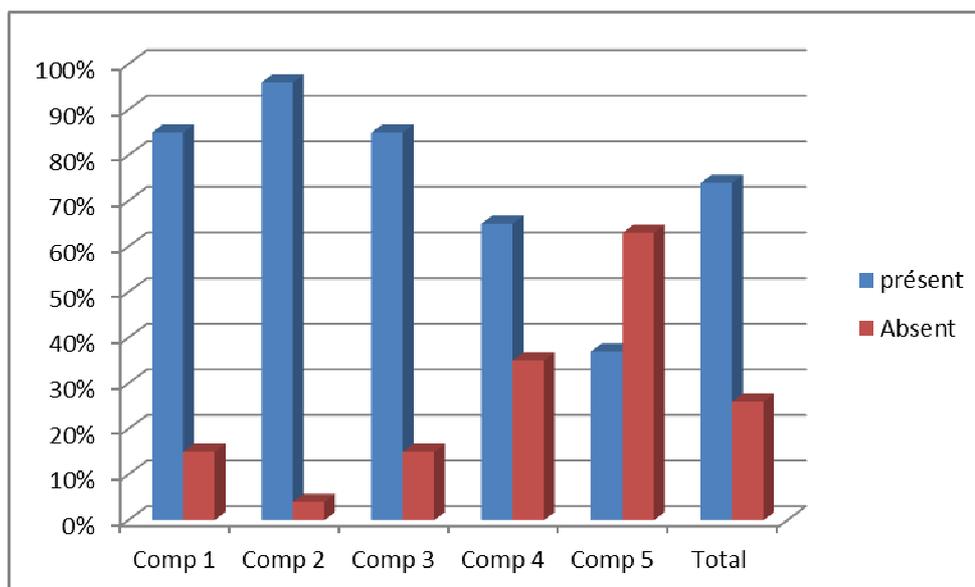
Les choix pédagogiques pris par l'enseignant en termes de comportements communicationnels et relationnels, dépendent de la façon dont il se représente son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant.

11-1- Les choix pédagogiques: Comportements et communications :

11-1-1- Représentations et Comportements communicationnels des enseignants :

Tableau 17: La flexibilité des enseignants (Grille d'observation).

Enseignants	Comp 1⁷⁹⁷		Comp 2⁷⁹⁸		Comp 3⁷⁹⁹		Comp 4⁸⁰⁰		Comp 5⁸⁰¹		Résultats	
48	41	7	46	2	41	7	31	17	18	30	177	63
	85%	15%	96%	4%	85%	15%	65%	35%	37%	63%	74%	26%



⁷⁹⁷- Comportement 1 : Il n'avertit pas si les interventions sont négatives.

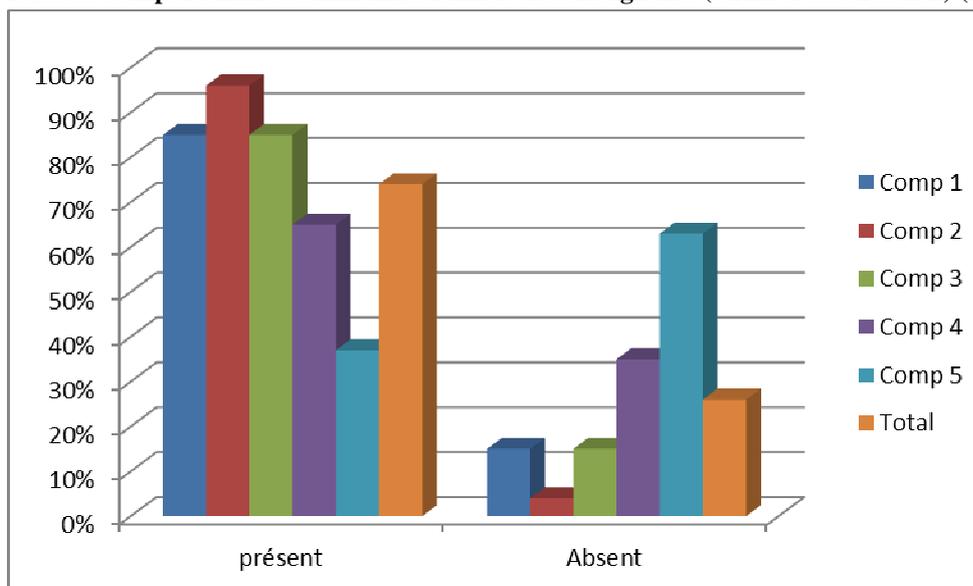
⁷⁹⁸- Comportement 2 : Il accepte l'opinion dissidente.

⁷⁹⁹- Comportement 3 : Il utilise des messages de communication souples.

⁸⁰⁰- Comportement 4 : Il traite calmement les situations critiques.

⁸⁰¹- Comportement 5 : Il comprend les comportements mal organisés des élèves.

I.G. 33: Comportements communicationnels des enseignants (Grille d'observation) (1)



I.G. 34: Comportements communicationnels des enseignants (Grille d'observation) (2)

Notre grille d'observation contient vingt et un comportements communicationnels positifs⁸⁰². Ces comportements sont tissés d'une façon compatible pour un enseignant qui se représente convenablement son élève et qui distingue correctement entre les trois statuts de l'élève. Afin de mesurer d'une façon rigoureuse la présence de ces comportements chez les enseignants interviewés, nous allons passer la grille à d'autres enseignants. Nous avons recueilli au total quarante-huit grilles. Quinze grilles sont remplies dans les classes des enseignants interviewés, ce qui présente, environ un tiers. Les deux autres tiers sont remplis chez des enseignants des mêmes écoles dans lesquelles nous avons mené nos questionnaires et les séquences enregistrées.

Cinq comportements principaux sont pris en compte dans ce recueil de données tels que :

Comportement 1 : Il n'avertit pas si les interventions sont négatives.

Comportement 2 : Il accepte l'opinion dissidente.

Comportement 3 : Il utilise des messages de communication souples

Comportement 4 : Il traite calmement les situations critiques

Comportement 5 : Il comprend les comportements mal organisés des élèves.

⁸⁰²- Voir dans les annexes, page 590.

Le remplissage de cette grille s'est effectué dans la classe après quinze minutes d'activité pédagogique. Ce travail ne dépasse pas les cinq minutes qui suivent.

Nous avons obtenu les résultats figurant dans le tableau 23 et les illustrations graphiques 33 et 34. En effet, le tableau 23 nous annonce que 73,75% des enseignants participants pratiquent des comportements communicationnels positifs avec leurs élèves. Le taux de comportements positifs varie entre 37.5% pour le cinquième comportement « *Il comprend les comportements mal organisés des élèves* » et 95.83% pour le deuxième comportement « *Il accepte l'opinion dissidente* ». L'absence de ces comportements positifs varie entre 4.17% et 73.% pour les mêmes comportements. Il faut signaler que ma présence en tant qu'inspecteur dans les classes de ces enseignants a bien influencé ces résultats. Je n'ai pas trouvé d'autres solutions car une autre personne n'a pas l'autorisation d'accéder au sein des classes. Cela ne veut pas dire que j'ai effectué mes grilles d'observation dans ma propre circonscription ! Certes non... mais ma situation d'inspecteur a forcément eu son impact. C'est pour cette raison que je ne vais pas trop prendre en compte les résultats de cette grille.

Le cinquième comportement (l'illustration graphique 33) qui a fait l'exception doit être expliqué. Autrement dit, pourquoi l'enseignant tunisien n'accepte pas facilement les comportements mal organisés des élèves ?

Plusieurs dimensions doivent être soulevées pour répondre objectivement à cette interrogation.

Comme nous l'avons indiqué dans les analyses des hypothèses précédentes, l'autorité est un comportement incarné chez l'enseignant tunisien. La dimension socioculturelle lui donne la légitimation de l'exploiter. Cette position, dans la scène pédagogique, lui donne l'occasion d'instaurer le calme complet.

L'enseignant se montre comme modèle exemplaire. Cette représentation de soi le pousse à accepter difficilement une certaine flexibilité vis-à-vis de son élève.

L'enseignant pense qu'en présence de l'inspecteur dans une activité pédagogique, le calme et la discipline doivent être instaurés afin qu'il puisse maîtriser le prévisible et l'imprévisible de la situation pédagogique.

Ces facteurs peuvent être l'origine de l'absence partielle de ce comportement positif tel que « *Comprendre les comportements mal organisés des élèves* ». Les comportements mal organisés sont représentés comme un signe d'impolitesse et de

« mauvaise-éducation » alors que ces mêmes comportements sont, par ailleurs, un signe d'épanouissement et de liberté d'expression. Bref, nous sommes devant un conflit entre *petit d'homme et petit homme*.

La présence du deuxième comportement, « *Il Accepte l'opinion dissidente* » qui a atteint le taux le plus élevé (95.83%), s'explique par le fait que l'enseignant essaye d'instaurer un climat de cohabitation, d'acceptation l'un de l'autre et de la différence. Les comportements communicationnels sont enseignés dans une matière indépendante qui s'appelle « *La discussion organisée* ». Cette matière doit être pratiquée trente minutes par semaine pour les quatre premiers niveaux du primaire. Elle laisse sa place, dans les deux niveaux qui restent, à une matière nommée « *l'éducation à la citoyenneté* ».

La façon dont les enseignants participants ont réagi s'explique aussi par des représentations positives que portent ces enseignants envers le statut de l'élève en tant qu'enfant.

Le quatrième comportement tel que « *Il traite calmement des situations critiques* » a eu des résultats qui doivent être aussi expliqués. 64.58% de présence contre 35.42% d'absence de ce comportement.

Le taux d'absence de ce comportement nous semble élevé. Pour comprendre les origines de ce résultat, on doit analyser les spécificités du comportement concerné. On demande à l'enseignant de traiter d'une façon flexible les situations critiques. Ces situations sont naturellement inhabituelles, imprévues et intenses. Elles demandent l'implication de la part de l'enseignant, beaucoup de calme, de sûreté et de confiance en soi pour les surmonter. Elles demandent aussi une bonne volonté et des représentations positives vis-à-vis de l'élève en tant qu'enfant, faute de quoi l'enseignant va choisir de les négliger et de les ignorer.

Un peu plus du tiers des enseignants participants ne possédaient pas l'un ou moins de ces facteurs, sachant que ce comportement est considéré comme un comportement crucial où l'enseignant peut facilement montrer sa flexibilité et son respect du statut de l'élève.

Nous pouvons en déduire que nos enseignants participants ont montré des représentations positives dans les comportements communicationnels verbaux (1-*Il n'avertit pas si les interventions sont négatives*. 2- *Il accepte l'opinion dissidente*. 3- *Il*

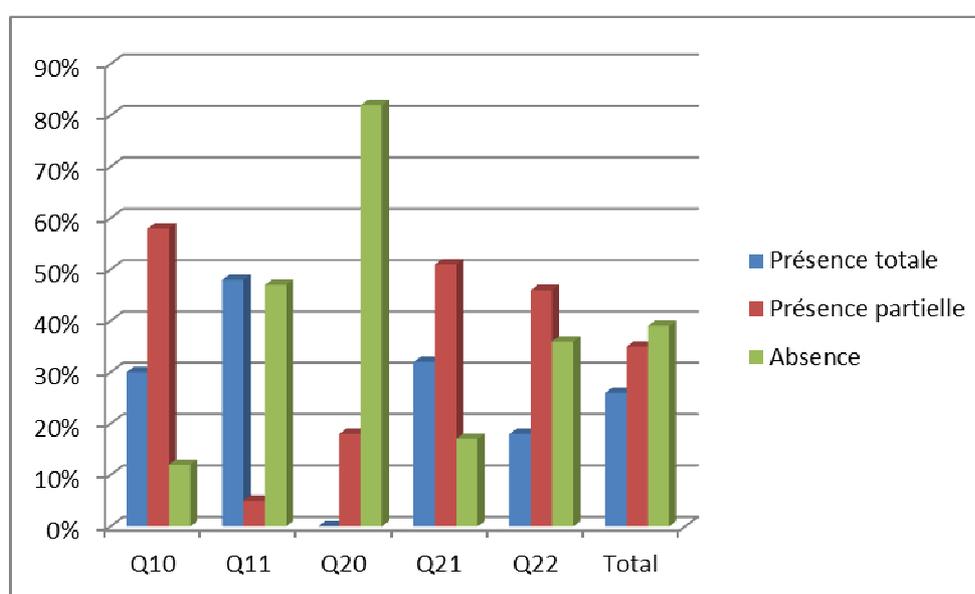
utilise des messages de communication souples), tandis qu'il se montre plus rigide vis-à-vis des comportements gestuels (4- *Il traite calmement les situations critiques.* 5- *Il comprend les comportements mal organisés des élèves*). Les comportements gestuels demandent des convictions plus fortes et plus incarnées de la part de l'enseignant que les comportements verbaux.

Ces analyses et ces résultats nous poussent à déduire que les enseignants tunisiens ne possèdent pas de vraies représentations positives vis-à-vis de l'élève en tant qu'enfant. Le statut psychologique de l'élève est moins présent chez les enseignants que le statut social.

11-1-2- Le Questionnaire:

Tableau 18: La flexibilité des enseignants (Questionnaire).

	Q10 ⁸⁰³	Q11 ⁸⁰⁴	Q20 ⁸⁰⁵	Q21 ⁸⁰⁶	Q22 ⁸⁰⁷	Total
Présence totale	30.08%	48.51%	0%	31.89%	18.42%	26%
Présence partielle	57.52%	4.95%	17.54%	50.86%	45.61%	35%
Absence	12.38%	46.53%	82.45%	17.24%	35.96%	39%



I.G. 35: Comportements communicationnels des enseignants (Questionnaire) (1)

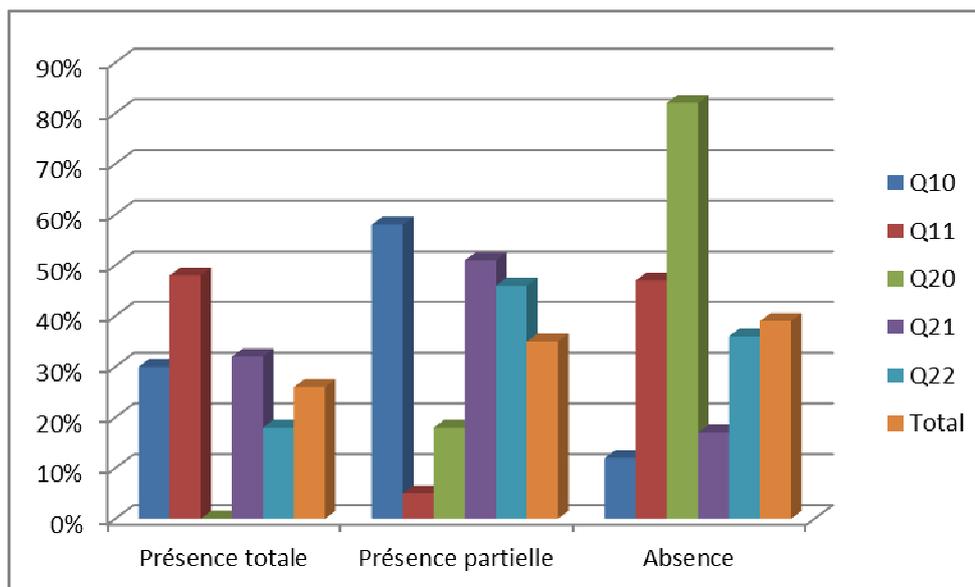
⁸⁰³ - **Question 10** : Tu utilises internet chez toi et/ou ailleurs : A/ En toute liberté et quand tu veux. B/ Tu l'utilises pendant des moments très déterminés et sous contrôle. C/ Interdit d'utiliser internet.

⁸⁰⁴ - **Question 11** : La charte que vous-avez en classe : A/ Vous l'avez réalisée au sein de la classe ensemble. B/ L'enseignant l'a réalisé et il vous a demandé d'introduire vos rectifications. C/L'enseignant l'a fait tout seul et l'a collé en classe.

⁸⁰⁵ - **Question 20** : Changer ta place et se promener en classe : A/ Facile à appliquer même sans demander la permission de ton professeur. B/ Ennuie ton professeur, de préférence de ne pas le faire. C/ C'est interdit sauf si c'est le professeur le demande.

⁸⁰⁶ - **Question 21** : S'il arrive que tu te comportes mal en classe (tu ries, tu bavardes avec ton copain, tu cries et tu sors de la classe sans demander la permission), ton professeur : A/ Comprend ton comportement et présente une grande tolérance envers toi. B/ N'accepte pas ton comportement et te demande de n'en plus revenir. C/ Refuse fermement ton comportement, il ne présente aucune tolérance.

⁸⁰⁷ - **Question 22** : Si, malgré la demande du professeur, tu refuses de participer à une activité, au cours d'une leçon, en disant : « je n'ai pas envie », le professeur : A/ Comprend ce comportement, il demande la participation à un autre élève. B/ Refuse ce comportement, mais il ne t'oblige pas à participer à cette activité. C/ Refuse ce comportement, il t'oblige à répondre à sa demande.



I.G. 36: Comportements communicationnels des enseignants (Questionnaire) (2)

Notre questionnaire⁸⁰⁸ proposé aux élèves des enseignants participants contient cinq questions concernant les comportements communicationnels⁸⁰⁹.

Comme nous le remarquons, ces questions visent à repérer, d'une part, les réactions des parents (Question 10) concernant l'utilisation d'internet, et d'autre part la réaction des enseignants quant aux comportements délicats des élèves.

Les résultats annoncés dans le tableau 24 montrent un taux de 26% pour la présence positive totale de ces comportements, 35% de présence positive partielle et 39% d'absence. Ce qui signifie que les élèves qui ont répondu sentent que les comportements communicationnels de leurs enseignants envers eux sont partiellement positifs. Autrement dit, leurs enseignants ne montrent pas la flexibilité nécessaire vis-à-vis de leurs comportements délicats. Nous remarquons un taux respectable d'absence totale de flexibilité (39%), un taux qui nous pousse à déduire que les enseignants de notre échantillon ne prennent pas en compte la présence des trois statuts de l'élève. Les choix communicationnels des enseignants ne sont pas assez sensibles à la présence du statut psychologique de l'élève, l'élève-enfant.

Les résultats de la question 10 mettent en évidence que la famille tunisienne montre une flexibilité assez forte vis-à-vis de l'utilisation d'internet, à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison. Ce résultat témoigne aussi du fait que la famille tunisienne est

⁸⁰⁸- Voir la totalité du questionnaire de la page 584 jusqu'à la page 588 en annexes.

⁸⁰⁹- Les questions 10, 11, 20, 21 et 22.

ouverte aux nouvelles technologies de communication. Les représentations qu'elle porte envers son enfant sont plutôt positives.

Quant à la question 11 en ce qui concerne la charte de la classe, les résultats sont presque égaux entre la présence et l'absence des représentations positives du statut de l'élève-enfant, un élève qui est prêt à assumer sa propre responsabilité, c'est l'élève-mature et l'élève-petit-homme. L'enseignant qui pousse ses élèves à construire consciemment la charte de la classe est un enseignant qui représente positivement la présence des deux statuts, psychologique et social, chez eux. 48.51% seulement des enseignants participants possèdent ces représentations.

Le reste préfère préparer la charte seul à la maison et la fait épingler en classe sans faire intervenir les élèves. Ce comportement reflète une sous-estimation flagrante des élèves en tant que tels et en tant qu'enfants. 4.95% seulement des enseignants ont choisi de faire participer leurs élèves pour introduire quelques rectifications sur la charte de la classe. Ce taux présente une positivité partielle vis-à-vis de l'autonomie des élèves. Avec les illustrations graphiques 35 et 36 nous pouvons déduire qu'une bonne partie des enseignants tunisiens ne se représente pas positivement le statut de l'élève en tant qu'enfant. En effet, plus de 54% d'entre eux refusent d'impliquer leurs élèves dans la construction de la charte de la classe.

L'élaboration d'une charte en classe a plus d'un sens, elle est, d'une part, « *un processus important pour la création d'une identité collective, donc pour l'existence d'un lien social* »⁸¹⁰ (Develay (2007), d'autre part, c'est « *accepter de discuter en mettant à plat ses désirs et en entendant ceux des autres* »⁸¹¹, à propos de ce qu'il est utile de faire pour apprendre et vivre ensemble, ce qui va se traduire, en dernier ressort, par le règlement de la classe. La charte de la classe élaborée collectivement, est l'exigence pour passer d'une « société » de droit oral à une « société » de droit écrit. « *Elle est la condition pour faire vivre une classe comme une réalité groupale et pas uniquement comme la somme d'individus* »⁸¹². Elle est la disposition nécessaire pour faire vivre une relation éducative basée sur un rapport de confiance et non pas sur un rapport d'autorité charismatique ou même de compétence.

⁸¹⁰ - DEVELAY Michel « *DONNER DU SENS A L'ECOLE*- ESF/éditeur : Issy-les-Moulineaux. 1996/ 6^{ème} édition 2007- P84.

⁸¹¹ - DEVELAY Michel « *DONNER DU SENS A L'ECOLE*- ESF/éditeur : Issy-les-Moulineaux. 1996/ 6^{ème} édition 2007- P82.

⁸¹² - DEVELAY Michel « *DONNER DU SENS A L'ECOLE*- ESF/éditeur : Issy-les-Moulineaux. 1996/ 6^{ème} édition 2007- P82.

Deux enjeux doivent être soulevés. Le premier concerne la construction de la charte elle-même, et l'autre est lié à l'application de ses recommandations. Malheureusement, l'enseignant assume la responsabilité entière quant à ces deux enjeux. L'élaboration de la charte appartient au curriculum réel, c'est-à-dire qu'on ne trouve pas dans le curriculum formel ce qui « oblige » l'enseignant à la faire, elle est un choix de sa part, mais un choix recommandé par les traditions du métier. La manière dont il se représente son métier et ses élèves va orienter la façon, d'une part de l'effectuer et, d'autre part, de l'appliquer. Un enseignant qui se représente ses élèves capables de construire leurs propres lois de vie commune et de les appliquer, n'hésite pas à animer un cours ou plus, au début de l'année scolaire dans son groupe-classe afin de construire sa propre charte où il joue le rôle d'un partenaire, ni plus ni moins. Un autre enseignant qui se représente ses élèves plutôt comme immatures quant à cette tâche, va la développer seul, chez lui, et la présenter à ses élèves afin de faire quelques modifications qui ne changent pas beaucoup le fond de la charte, voire l'afficher au mur en demandant à l'ensemble de la classe de la respecter!

La question 11 est demandée pour approfondir cette réflexion. Les résultats recueillis ont montré, comme nous l'avons vu, que la moitié des enseignants participants préparent seuls cette charte à la maison. Vers 4% acceptent de faire participer leurs élèves afin d'introduire quelques rectifications. Le reste, 46% la réalisent ensemble en classe.

Seules les représentations que l'enseignant se fait de ses élèves orientent cette action. Ni les superviseurs, ni même les élèves ne peuvent la discuter et la lui reprocher. Nous pouvons dire que la construction de la charte est du curriculum caché.

Quant au respect de la charte et de ses recommandations, la procédure est la même. L'enseignant peut se trouver devant ses élèves en situation de « fraude », donc, il n'a pas le choix de reconnaître ses fautes et de les corriger. Il doit ne trouver aucun souci et aucun mal à le faire parce qu'il va gagner deux fois : d'une part, considérer la charte comme loi unique et irréprochable va inciter les élèves à obéir et également, d'autre part, il gagnera le respect des élèves parce qu'il est un homme ou une femme de parole. Par conséquent, il peut assez facilement imposer les recommandations de cette charte à l'ensemble du groupe-classe à chaque fois qu'il observe une perturbation et imposer aussi les recommandations de l'institution en tant que telles. Il peut donc

s'assurer une marge d'autorité⁸¹³ et de pouvoir dont Develay (1996) affirme que « *c'est fréquemment se construire du pouvoir par du savoir* »⁸¹⁴.

La façon dont l'enseignant se comporte avec l'élaboration et l'application de la charte n'est qu'une image significative de sa façon de se comporter quant à ses devoirs devant ses élèves et sa tâche, d'où l'importance de ses représentations envers ses élèves dans la réalisation de sa tâche socialement sensible.

L'illustration graphique 33 nous montre une absence flagrante dans la vingtième question en ce qui concerne des comportements délicats que les élèves peuvent faire en classe sans trop réfléchir. Nous considérons comme comportements délicats ne se produisant pas trop au sein de nos classes en Tunisie le fait de « *changer sa place et se promener en classe* ». Aucun des enseignants participants/ interviewés accepte ouvertement un comportement pareil. 17.54% d'entre eux, l'acceptent difficilement. Le reste, c'est-à-dire 82.45%, le refusent fermement. Ce que nous remarquons, c'est que les élèves, dans les salles de classes en Tunisie, ne possèdent pas la pleine possibilité de bouger librement en classe. Ce jugement peut s'expliquer par le fait que les enseignants demandent un climat favorable pour assurer leur tâche. La discipline doit être parfaitement instaurée pour que, d'une part, l'enseignant, et d'autre part, les apprenants, puissent être impliqués dans l'activité pédagogique. Or les nouvelles pédagogies font toujours appel à un apprenant libre et à un climat favorable à une implication sans limites et sans conditions. Les images anciennes de l'enseignant autoritaire et de la classe calme et silencieuse demeurent encore chez la majorité écrasante des enseignants tunisiens.

Les résultats recueillis de la vingt et unième question sont semblables à la dixième question, concernant une présence totale de tolérance vis-à-vis des mauvais comportements brutaux. Rire, bavarder avec ses copains, crier et sortir de la classe sans demander la permission sont des comportements fortement inacceptables chez 50.86% et partiellement inacceptables chez 31.89%. Autrement dit, plus de 80% des enseignants refusent ce genre de comportements. Un sixième seulement l'accepte, c'est à dire que les cinq-sixièmes des élèves n'ont pas la possibilité de se comporter librement ni de

⁸¹³ - L'autorité du professeur, insiste H. ARENDT, n'est pas une autorité déléguée par les parents mais par le monde. C'est pourquoi aussi le maître, « représentant l'ensemble de tous les adultes », est chargé d'introduire l'enfant dans ce monde d'une façon très précise : en le lui faisant connaître. Par voie de conséquence, le maître ne peut être qu'un homme qualifié par son savoir ». Cité par Lombard. J « *L'école et l'autorité* » Collection : *Education et philosophie-Edition L'Harmattan -2003* PP 112/113.

⁸¹⁴ - DEVELAY Michel « *DONNER DU SENS A L'ECOLE* »- ESF/éditeur : Issy-les-Moulineaux. 1996/ 6^{ème} édition 2007. P92.

faire un certain défolement au sein de la classe. Un taux qui nous conduit à poser une grande interrogation en ce qui concerne la présence du statut de l'enfant à l'intérieur de nos classes de primaire.

Malgré la demande du professeur, l'élève peut-il refuser de participer à une activité, au cours d'une leçon, en disant : « *je n'ai pas envie* » ?

18.42% des élèves seulement ont la possibilité de le faire librement et sans soucis. Leurs professeurs montrent une large tolérance envers eux. 45.61% des élèves en trouvent des difficultés, leurs enseignants n'acceptent pas facilement cette réaction. Or, 35.96% des enseignants la refusent fermement. « *Je n'ai pas envie de répondre* » ça-veut dire « *je ne suis pas tellement prêt à répondre* », « *Je ne suis pas entièrement impliqué dans ce que vous êtes en train de proposer* ». « *Je me sens dégoûté de ce qui se passe en ce moment dans la classe* », « *cela ne va pas tarder* » et « *mon envie est ailleurs* ». Cela ne veut pas dire aussi que « *je suis indifférent à ce que vous proposez* », ni « *Je suis contre ce que vous faites en classe* », ni aussi « *je vous déteste et je déteste votre matière* ». C'est un état qui ne va pas durer longtemps. Après, je serai disponible.

Les enseignants participants ont-ils compris ce message ? 35.96% des enseignants participants et interviewés l'ont compris différemment, 45.61% partiellement. Seuls 18.42% l'ont bien compris.

Généralement, cette figure nous montre une masse dans la présence partielle et l'absence totale. 39% des élèves interrogés ne trouvent ni tolérance ni compréhension de la part de leurs parents et enseignants. Ces derniers se positionnent comme tuteurs et responsables de ce qu'ils doivent faire. 35% des élèves trouvent une tolérance partielle. Ils doivent toujours demander la permission des adultes. Ils sont représentés comme immatures et incapables. 26% seulement ont le droit de réagir et de s'exprimer librement.

L'élève tunisien a-t-il la possibilité de réagir et de s'exprimer librement lors de sa présence en classe ? Sûrement non, car les enseignants refusent cette liberté avec des taux assez élevés. Plus de 80% des enseignants ne montrent pas la tolérance demandée envers les réactions spontanées des élèves. E15 l'expliquait : « *Par exemple, je trouve une classe très agitée, une autre calme, comme s'il n'y a pas de guide ... je pense dans cette situation que leur enseignant manque de personnalité ... On trouve également une autre classe bien disciplinée, tout est en ordre ... c'est grâce au maître et à son*

excellent guidage et à sa guidance ... c'est une simple équation ... Suivant les comportements du maître, se construisent et se manifestent ceux de ses élèves »⁸¹⁵. Autrement dit la tolérance est vue comme manque de personnalité et impuissance d'instaurer l'autorité demandée.

Se promener librement en classe est un comportement fermement refusé par les enseignants tunisiens comme le prouvent les résultats recueillis et l'illustration graphique 36.

11-2- Quels choix méthodologiques ?

A la fin de la formation initiale, l'enseignant possède un certain nombre de représentations concernant les méthodes avec lesquelles il va procéder pour sa mission. Le Ministère de l'Education Tunisien ne cessait d'insister sur cet enjeu du fait qu'on trouve dans chaque département du pays un centre de formation continue destiné aux enseignants de différentes catégories. D'après notre expérience personnelle, et ce que nous avons conclu dans notre mémoire de Master, l'enseignant tunisien possède un niveau de professionnalité assez satisfaisant en raison des séries de formation auxquelles il participe. Ce niveau n'a cessé de se dégrader depuis 2009. La durée de formation initiale est passée à une année scolaire en 2009, puis s'est résumée à six semaines en 2010 et enfin à une seule semaine en 2013. Le recrutement peut s'effectuer sans faire aucune formation, en raison des choix sociopolitiques. La Révolution de 2011 s'est déclenchée à cause du chômage intense des diplômés universitaires. Les différents gouvernements qui ont régné ont choisi de trouver des solutions rapides sans se rendre compte de l'importance de la formation initiale des enseignants.

Pour information, l'enseignement primaire tunisien s'effectue dans le cadre de l'approche par compétences avec une méthodologie qui vise à construire, chez l'élève, ses propres compétences, afin de maîtriser les différentes connaissances scolaires et non scolaires. Pendant les dernières années, le Ministère a valorisé la pédagogie du projet dans laquelle se réalise le projet éducatif tunisien. Cette logique donne à l'enseignant une liberté pédagogique assez grande, du fait qu'il se trouve constamment devant plusieurs choix où il prend ce qu'il voit comme efficace. E13 le confirme en disant : « *Le maître fait son travail d'une manière plus efficace s'il est convaincu par la méthode qu'il suit . Il va faire de son mieux... jusqu'à l'excellence... sinon... son travail*

⁸¹⁵- Entretien P15, ligne 2, page 370 en annexes.

sera automatique »⁸¹⁶. E14, quant à elle, exige cette liberté pour que l'enseignant se perfectionne, et dit : *« Il faut que le maître soit libre et responsable dans les choix pédagogiques »*⁸¹⁷. La responsabilité dont il est question est le fait d'amener son élève à maîtriser les différents savoirs et savoir-faire déterminés par le curriculum.

On distingue, chez les interviewés, trois types de représentations quant aux choix méthodologiques. Le premier ne dépasse pas le stade de l'imagination et de la réflexion où l'enseignant essaye de tracer un chemin plus au moins net dans lequel il cherche toujours la/ les solutions adéquates entre les multiples méthodes « autorisées » par l'administration et les recommandations du curriculum. E12 le dit clairement : *« Toujours je réfléchis... je veux trouver des solutions pour rendre nos élèves capables de comprendre ce que je dis en français. »*⁸¹⁸. Elle explique cette ambiguïté par le fait que *« l'élève avance pas à pas ... étape par étape doucement... lentement... La pensée du maître doit suivre la pensée de l'élève ... Le maître doit imaginer et concevoir la façon avec laquelle l'élève apprend ce qu'il lui donne »*⁸¹⁹. Ce n'est pas jusqu'au point où l'enseignant doit suivre les demandes cognitives de son élève parce que, dans ce cas, l'élève n'aura pas l'occasion d'avoir de nouvelles tactiques pour s'approprier le savoir et savoir-faire proposé. Dans cette logique, on comprend l'incapacité de quelques élèves de cette enseignante à suivre la « construction » de la leçon, car ils étaient obligés de comprendre qu'ils devaient suivre mais en réalité ils étaient désintéressés. Une majorité n'a pas pu répondre correctement à l'exercice ou aux exercices demandés durant les minutes entre 26 et 32 de la séquence, ils étaient plutôt surpris de ce que leur maîtresse demandait (voir l'élève à la 30^{ème} minute et 41 secondes)⁸²⁰.

Le deuxième type atteint le niveau de choix, autrement dit, l'enseignant cherche son propre chemin entre ces multiples propositions méthodologiques et le contenu pour amener ses élèves à maîtriser le savoir et savoir-faire demandé avec ce qu'ils possèdent de mécanismes d'appropriation. Ce chemin répond aussi aux compétences réelles de l'enseignant lui-même et à la disponibilité des différents supports pédagogiques. E11 parle explicitement de stratégie, il disait : *« l'enseignant est un homme qui doit choisir*

⁸¹⁶- Entretien E13, ligne 2, page 340 en annexes.

⁸¹⁷- Entretien E14, ligne 15, page 355 en annexes.

⁸¹⁸- Entretien E12 ligne 2, page 307 en annexes.

⁸¹⁹- Entretien E341, lignes 19, page 341 en annexes.

⁸²⁰- Séquence 5, L'enseignante E12.

les bonnes stratégies pour accomplir sa tâche »⁸²¹. Cet enseignant va plus loin dans sa réflexion sur ses choix méthodologiques quand il parle de la problématisation de l'activité pédagogique, il dit : « *Le rôle du maître est de problématiser l'activité pour aider son élève à trouver la solution et la passer à ses camarades... l'expliquer... la faciliter...* »⁸²². Pour lui, le rôle de l'enseignant ne s'arrête pas au fait qu'il construit avec ses élèves un contenu scolaire proposé mais ensuite il s'agit de problématiser et de rendre le contenu « *sur mesure* », avec la réalité cognitive du groupe-classe, il explique ce point de vue en disant : « *Franchement Il sera plus facile d'avoir compris la leçon avec les élèves eux-mêmes* »⁸²³.

Cet enseignant, par le biais de ces représentations, a pu se débarrasser de la contrainte du temps, contrainte dont les enseignants se plaignent souvent, et a organisé une activité de lecture collective dans le cadre d'une compétition. Cette stratégie permet à un élève qui n'a pas de bonnes compétences en lecture de faire de son mieux pour atteindre le niveau général du groupe-classe. On a vu, à la fin de cette leçon, comment tous les élèves ont pu lire et s'appropriier le sens du poème⁸²⁴.

Le troisième type de représentations est conçu chez l'enseignant E13, quand il a parlé de sa propre méthode, afin de construire une activité pédagogique qui réponde à la fois aux compétences réelles des élèves et à celles de l'enseignant lui-même ainsi qu'aux contenus des textes officiels, il dit : « *Mais nous avons déjà notre propre méthode ... La méthode Freinet demande trop de travail.... Le maître a déjà ses propres contraintes... et ses soucis...* »⁸²⁵. Cet enseignant connaît ce que les attentes de la méthode Freinet demandent, c'est pour cette raison qu'il a pris position et a « inventé » sa propre méthode dans la réalisation de sa leçon. En faisant appel au vote, il a poussé ses élèves à assumer leur responsabilité face au poème qui doit être réalisé à la fin du module. Ce travail est fortement recommandé par les pédagogies modernes. Les différentes discussions auxquelles nous avons assistées dans cette leçon étaient dirigées et orientées par l'enseignant mais les élèves ont trouvé du plaisir à participer et à s'exprimer. E13 commente cette méthodologie en disant : « *Notre rôle... c'est de lui donner le sujet, la base de réflexion et à lui de construire (à très haute voix).... On doit*

⁸²¹- Entretien E11, lignes 9/10, page 303 en annexes.

⁸²²- Entretien E11, ligne 21, page 301 en annexes.

⁸²³- Entretien E11, ligne 24, page 294 en annexes.

⁸²⁴- Séquence 4, L'enseignant E 11.

⁸²⁵- Entretien E13, lignes 1/2, page 339 en annexes.

modifier sa connaissance... on lui ajoute ce qui lui manque »⁸²⁶, il poursuit: « Le maître doit laisser à son élève la possibilité de s'exprimer... la liberté... une grande marge de liberté... C'est comme une stratégie de prendre les choses. »⁸²⁷.

L'enseignante E14 a des représentations méthodologiques plus globales. Elle attire notre attention sur le fait que le travail réalisé en classe doit être siffusant à l'élève pour s'appropriier son savoir et son savoir-faire. Autrement dit, elle n'est pas d'accord avec les enseignants qui critiquent leurs élèves parce qu'ils n'osent pas ouvrir leurs cartables à la maison. Elle explique : *« Il faut que le travail en classe suffise pour comprendre l'objectif de mon enseignement. Je ne crois pas beaucoup que le travail de la maison ajoute beaucoup de choses à l'élève ... Le travail en classe ... ce qu'il voit en classe, il faut que ce soit capital... »⁸²⁸*. On peut comprendre ces propos parce que, non seulement cette enseignante a une grande confiance en elle et en sa professionnalisation, mais aussi parce que ses élèves sont prêts à faire ce qu'on ne leur demande pas, c'est-à-dire aller au-delà d'une simple révision ou exécuter des exercices d'application ; autrement dit, ils sont prêts à prendre des initiatives. Ils osent regarder le contenu scolaire avec une vision critique par le biais des recherches effectuées chez eux. Cette réalité a conduit cette enseignante à se représenter d'une part la présence du statut d'apprenant chez son élève, statut qui lui donne l'occasion de découvrir tout seul les rouages du nouvel apprentissage et, d'autre part le contenu scolaire vu comme un tout qui a besoin constamment de modifications, voire d'une gestion différente. Elle l'explique en disant : *« Je n'exige pas une chose qui doit être au début et l'autre à la fin ou au milieu. Les élèves... ce sont eux qui commandent... eux qui choisissent.. »⁸²⁹*. Dans l'activité à laquelle nous avons assisté, le sujet de l'obésité a régné sur toutes les étapes de la leçon sans que les participants en parlent explicitement, ce qui nous amène à conclure que l'enseignante maîtrise bien le contenu scolaire de la leçon et les objectifs qui doivent être atteints en les gérant dans un climat extra scolaire.

11-3- Les choix des pratiques pédagogiques :

Dans cet enjeu se joue le produit final de l'enseignant. Les pratiques pédagogiques sont les différents actes, actions et réactions effectués par l'enseignant dans une activité scolaire. L'enseignant *« doit être présent cent pour cent avec son*

⁸²⁶ - Entretien E13, lignes 13/14, page 342 en annexes.

⁸²⁷ - Entretien E7, ligne 25, page 216 en annexes.

⁸²⁸ - Entretien E14, ligne 5, page 352 en annexes.

⁸²⁹ - Entretien E14, ligne 8, page 355 en annexes.

cerveau et son corps »⁸³⁰ comme nous disait E13. C'est pour cette raison que le métier d'enseignant est vu comme le travail le plus difficile et sensible. L'enseignant, de la maternelle jusqu'à l'université, est toujours sur scène, il est toujours observé et critiqué. Le public qui le regarde fournit toujours les bonnes solutions dans les difficultés qu'il a trouvées, sans qu'il sache ce à quoi l'enseignant est confronté.

Regardons le joueur de football, par exemple, quand il échoue dans une bonne occasion de mettre le ballon dans les filets, le plus ignorant des spectateurs commente son échec et propose une autre façon de faire théoriquement excellente. Mais sur le terrain, seul le joueur peut nous fournir les causes réelles de cet échec. L'enseignant est critiqué par ses superviseurs, les parents et les élèves eux-mêmes quand il fait un mauvais choix de pratiques en classe, au niveau d'un exercice qui doit être fait à la maison, un examen mal présenté, une note mal expliquée.

Nous ne nions pas la grande part de l'enseignant dans cet éventuel échec, mais nous voulons insister en leur faveur sur la sensibilité du métier de l'enseignant parce qu'il s'effectue devant des êtres humains conscients. L'enseignant fait toujours appel à la pédagogie que J.Houssaye a défini comme « *enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique pédagogique* »⁸³¹ et nous la définissons modestement comme « *la gestion de l'imprévu dans une situation prévue* »⁸³². La pédagogie que les enseignants tunisiens appelaient « le pain quotidien de l'enseignant » est la manière avec laquelle ils transforment un contenu écrit dans les textes officiels en compétences cognito-intellectuelles chez les élèves. Cette transformation s'effectue forcément par le biais d'un ensemble indéfini de choix de pratiques.

E13, l'enseignant expérimenté n'est pas d'accord avec le découpage des leçons, il représente les contenus du curriculum, pour un niveau donné, comme un tout indissociable que l'enseignant doit effectuer en tant que tel sans que l'élève sente le passage d'une activité à une autre au sein d'une séance de deux heures par exemple. Il dit : « *Ma manière de faire est de passer d'une activité à une autre ... de l'expression orale à la lecture, à la grammaire... etc.... sans que l'élève ne le sente ... Le maître doit intégrer les enseignements ... tous les enseignements du jour dans une seule activité*

⁸³⁰- Entretien E13, ligne 1, page 331 en annexes.

⁸³¹- Entretien In1 ligne 16, page 13 en annexes.

⁸³²- ZGHAL Jamil sous direction du Dr André ROBERT, *L'enfant dans le curriculum éducatif tunisien Quelles représentations ? L'impact des représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, et en tant qu'enfant, sur ses choix méthodologiques et sur ses pratiques pédagogiques en Tunisie*, ISPEF Lyon2- 2008.

multicolore »⁸³³, il ajoute : « *L'élève ne doit pas sentir le passage d'une activité à une autre* »⁸³⁴. La longue expérience de l'enseignant, ainsi que ses profondes connaissances sur les contenus scolaires et leurs objectifs, lui donnent la capacité de surmonter les différences entre les disciplines, afin de proposer des activités pédagogiques homogènes où l'élève ne doit pas sentir le passage entre ses composantes.

E12, l'enseignante qui n'a fait que quelques mois dans ce métier, a décidé de reporter la récitation au neuvième jour du module, parce qu'elle trouve que l'expression orale est plus importante (!!!!), elle dit : « *la récitation.....dans la journée 9, je peux la récupérer... La récitation... Le plus important, c'est l'expression orale ... pour le troisième année ... l'expression orale, la lecture ... l'écriture ... sont très importants* »⁸³⁵.

Un bon choix ou un mauvais, l'enseignant est souvent confronté, voire toutes les deux minutes, au fait de prendre une décision, comme nous dit Anne Barrère (2000). Les pratiques pédagogiques sont le fruit d'un long processus d'organisation que l'enseignant effectue entre ses capacités professionnelles et la réalité du groupe-classe enseigné.

Les deux enseignantes E9 et E14 réalisent leurs pratiques pédagogiques selon des représentations qu'elles se font de l'élève comme « *animateur... membre actif dans la classe. sans lui, il n'y a pas de leçon réussie* »⁸³⁶ selon E14. E9 l'illustre en disant : « *Ce sont eux (les élèves) qui choisissent ceux qui doivent aller au tableau* »⁸³⁷.

Nous allons essayer de repérer quelques actions pédagogiques qui sont effectuées par le biais du choix de l'enseignant dans la troisième séquence. L'enseignant a commencé sa leçon par une simple question sur les éventuels types de relations qui lient ses élèves avec leurs grand-mères. Une des réponses a induit une discussion sur la place qu'occupe la grand-mère dans la famille. Pour en savoir plus, il invite ses élèves à découvrir le poème qui aborde ce sujet en l'assimilant à la punition parentale, sujet qui touche la majorité d'entre-eux, d'où la nécessité de connaître l'explication d'un verbe (avoir de la pitié) qui a fait obstacle. L'enseignant propose de se servir du dictionnaire. En raison du nombre insuffisant de ces derniers, il choisit de le faire dans le cadre d'un

⁸³³- Entretien E13, ligne 10, page 325 en annexes.

⁸³⁴- Entretien E13, ligne 13, page 325 en annexes.

⁸³⁵- Entretien E12, ligne 10, page 317 en annexes.

⁸³⁶- Entretien E14, ligne 19, page 357 en annexes.

⁸³⁷- Entretien E9, ligne 2, page 253 en annexes.

travail par groupe. Ce choix a incité les élèves à se concurrencer. Les élèves sont devenus plus actifs et attentifs à la leçon, les lectures effectuées étaient satisfaisantes, d'où le choix de faire une compétition entre groupes. Ce choix a donné aux élèves l'occasion de maîtriser parfaitement la lecture. L'enseignant a opté pour demander à ses élèves un résumé de ce poème dans un petit paragraphe.

Nous constatons que les choix pédagogiques sont de nature constructive, autrement dit, un choix en induit un autre. La réussite du premier conduit à en prendre un autre de même nature dans un processus de construction spirale. Ces choix sont pris par l'enseignant suivant un ensemble de connaissances académiques et des compétences cognito-intellectuelles qu'il mobilise par le biais de ce qu'on l'appelle *expérience*. Cette dernière est le résultat d'une confrontation à un nombre de situations qui appartiennent à la même logique, telle que l'animation d'un groupe-élèves, afin de maîtriser un certain savoir ou savoir-faire. C'est un travail complexe d'accumulation et de réorganisation des résultats obtenus de ces confrontations qui donnent à l'enseignant une anticipation sur la faisabilité et l'efficacité d'un choix pédagogique .

Regardons de près le propos de E13 quand il dit : « *Si les élèves n'ont pas compris... il faut changer vite* »⁸³⁸ . Deux éléments doivent être relevés, me semble-t-il, dans cette phrase. Le premier est lié à la manière dont l'enseignant découvre que son ou ses élèves n'ont pas compris ce qu'il a essayé d'expliquer. Ce n'est pas du tout une simple intuition de la part de l'enseignant mais un travail qui demande une mobilisation de plusieurs compétences personnelles et professionnelles et de ses représentations envers ses élèves en tant que tels et en tant qu'apprenants. Le deuxième élément que je considère comme le plus important et difficile est celui de la vitesse à trouver un deuxième choix plus efficace et compatible avec l'action en cours.

L'enseignant est souvent insatisfait de ce qu'il a réalisé dans sa classe, il espère toujours qu'il a fait mieux qu'auparavant : « *Un élève a parlé d'un trésor... normalement... il était possible, voire nécessaire de l'expliquer... mais j'ai l'occasion de récupérer ceci dans les prochains cours* »⁸³⁹ . Ce sentiment le rend prêt à agir de son mieux, à développer ses capacités professionnelles et à avoir un degré de professionnalisation qui évolue jour après jour.

⁸³⁸- Entretien N°9, ligne 24, page 60 en annexes.

⁸³⁹- Entretien N°10, ligne 40, page 68 en annexes.

Le travail pédagogique n'est pas la seule préoccupation de l'enseignant du primaire en Tunisie. Comme nous l'avons montré ci-dessus, sa relation assez affective avec ses élèves augmente sa responsabilité envers eux et envers lui-même. Autrement dit, en faisant les choix pédagogiques, il cherche, au-delà de la faisabilité et de la compatibilité pédagogique, la satisfaction personnelle, la fierté de lui-même.

Afin d'approfondir cette question, j'ai osé poser la question suivante aux élèves visités :

Question 18 : Lors d'une situation d'apprentissage, tu n'arrives pas à comprendre quelque chose, alors, le maître fait : (A) Beaucoup d'efforts pour te faire comprendre. (B) Quelques essais pour que tu comprennes et (C) Il te renvoie à d'autres manières ou/et personnes pour comprendre.

Les réponses fournies par les élèves en faveur de la proposition (1) varient entre 96% pour l'enseignante E9 et 36% pour l'enseignante E12. Le taux général est de 79.48%, taux très important, alors que celui des élèves qui ont répondu en faveur de la troisième proposition n'a pas dépassé 6.83%. La proposition (B) n'a eu que 12.82%. Nous pouvons conclure que les enseignants de notre échantillon fournissent les efforts nécessaires pour amener leurs élèves à s'approprier les apprentissages déterminés et maîtriser les savoirs et les savoir-faire visés.

10-4- Les choix relationnels: Interventions et comportements:

Est-ce un choix, ou plutôt une obligation, qui fait qu'un enseignant se comporte d'une certaine manière dans sa classe avec ses élèves ? Est-ce le résultat de sa personnalité et de son image de soi que Michael (2000) a défini comme un « *ensemble des idées qu'un individu a sur lui-même, y compris sur son rôle (métier, classe sociale ...), ses traits de caractères et son corps* »⁸⁴⁰ ou bien le résultat de ses propres représentations envers ses élèves, ou plutôt les deux à la fois, du fait que l'individu ne maîtrise pas d'une manière entièrement consciente ses comportements ?

« *Le travail à l'école est un travail de communication et de relation* »⁸⁴¹ affirme Anne Barrère (2002). Le travail pédagogique s'appuie énormément sur les différents types de communications verbaux ou non⁸⁴². Ces démonstrations nous amènent à en

⁸⁴⁰- Michael ARGYLE : « PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI » - Sous la direction de SERGE MOSCOVICI - Paris : Nathan, 2000. P 98.

⁸⁴¹- BARRÈRE. Anne – *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants au secondaire ?*- Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2003. P 30.

⁸⁴²- Il existe un facteur général d'expressivité non verbale :

déduire l'importance de la personne de l'enseignant dans l'activité pédagogique, à savoir s'il est plutôt social ou timide, l'enseignant doit établir des relations avec ses élèves dans lesquelles s'organise *un ensemble d'activités et d'échanges*⁸⁴³ afin de rendre possible la vie commune, pour maintenir l'ordre, pour donner à chacun le sentiment d'appartenir au groupe, pour gérer le temps, l'espace, les choses. Le personnage de l'enseignant influence profondément toute action pédagogique et toute interaction effectuée en classe. En effet, son apparence, sa manière de réagir et de voir les choses, donnent aux élèves et à l'ensemble de l'environnement de la classe une certaine orientation. Les élèves vont découvrir rapidement les caractéristiques de sa personnalité. Denise Jodelet (2000) l'explique en montrant qu' « *on s'appuie sur une tendance et une capacité spontanée que nous avons à nous faire rapidement une impression sur les autres, et à partir de l'image que nous présentons pour des hypothèses, des inférences sur ce qu'ils sont, leurs dispositions, leur caractère, leurs intentions, leurs potentialités, et essayer de les confirmer par l'observation ultérieure*⁸⁴⁴ ».

Cela ne veut pas dire que seule la personnalité de l'enseignant, en termes d'apparences⁸⁴⁵ sociales et corporelles⁸⁴⁶, est décisive dans la nature des relations pédagogiques ! Les représentations qu'il se fait de ses élèves influencent, aussi, fortement les différents enjeux des relations déroulées en classe. En effet, Joseph Nuttin (2000) montre qu' « *il s'agit, bien entendu, des processus d'influence que nous exerçons sur autrui, mais aussi des processus de représentation ou de raisonnement qui nous permettent d'établir un lien avec lui* »⁸⁴⁷.

La complexité de sa tâche se résume dans le fait que l'enseignant doit être capable de prendre en compte, de manière conjointe, chacun et tous ses élèves avec

a. Diverses expressions du visage, en particuliers sourires.

b. Regard intense.

c. Proximité plus grande.

d. Voix plus forte, plus aiguë.

Davantage les gestes dirigés vers les autres, moins de gestes dirigés vers soi-même (par exemple se toucher soi-même). MICHAEL ARGYLE P : « *PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI* » Sous la direction de SERGE MOSCOVICI - Paris : Nathan, 2000. P 95.

⁸⁴³- PERRENOUD Philippe : *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P237.

⁸⁴⁴- DENISE JODELET. « *PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI* » Sous la direction de SERGE MOSCOVICI - Paris : Nathan, 2000. P42.

⁸⁴⁵- « *Le corps joue toujours un rôle important dans l'élaboration des images sociales... La prise en compte du corps permet d'intégrer une tendance importante dans l'histoire de la psychologie, celle de l'étude de la communication non verbale* ». DENISE JODELET: « *PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI* » Sous la direction de SERGE MOSCOVICI - Paris : Nathan, 2000 P 44.

⁸⁴⁶- Le corps entre donc comme une dimension essentielle dans la communication sociale (Argyle 1963, Frey et al 1983)

⁸⁴⁷- NUTTIN, Joseph « *PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI* » Sous la direction de SERGE MOSCOVICI - Paris : Nathan, 2000. P6.

leurs particularités, de respecter l'école et ses objectifs institutionnels, mais aussi les injections de ses supérieurs hiérarchiques, tout en restant cohérent et loyal envers ses propres idées sur ce qu'il enseigne et les moyens pour y parvenir. Les élèves, eux aussi, ont leurs propres manières et représentations d'intervention et de comportement. Le fait que les deux « parties » appartiennent à deux différentes classes d'âge naturellement, l'une possédant une marge d'autorité corporelle, intellectuelle et institutionnelle et l'autre pleine d'enthousiasme, de besoin naturel de se montrer et d'imposer son point de vue, nous met donc devant une situation permanente de confrontation qui ne va pas avec les spécificités de l'activité éducative.

La crise dont souffre l'école d'aujourd'hui est due à une crise de hiérarchie au sein de l'école. L'enseignant veut toujours occuper sa place en avant dans le paysage éducatif comme nous l'avons montré dans les résultats des questions 11, 21 et 22, quant aux élèves, ils veulent assurer leur partenariat et leur maturité socio-affective, exiger leur statut d'enfant dans les territoires de l'école. Ils ne veulent pas vivre un double rôle, entre ce qu'ils trouvent au sein de la famille et dans la rue comme enfant écouté, respecté, vu comme un petit-Homme et un autre rôle qu'il doit vivre au sein de la classe comme obéissant et dans un état de soumission, où il est vu comme petit-d'Homme.

Les différentes interventions qu'effectue l'enseignant en classe, telles que le soutien verbal qui inclut l'éloge, l'approbation, l'acceptation, l'agrément, l'encouragement, la sympathie et les récompenses non verbales comme les sourires, les hochements de tête, le toucher (dans certaines situations) et le ton de la voix, sont d'une grande importance dans le déroulement et la construction des activités pédagogiques. Les élèves qui se sentent « valorisés » par leur professeur, ne cessent de participer d'une façon plus constructive, par conséquent, les apprentissages acquis sont plus appropriés et opérationnels. En effet, « Mead (1934) a montré le rôle d'autrui dans la construction du soi »⁸⁴⁸.

Les représentations, en termes « *de jugements d'excellence* »⁸⁴⁹, ont leur effet sur l'ensemble des interventions de l'enseignant dans l'action éducative, du fait qu'il « *ne peut guider ses élèves dans leur travail et dans leur apprentissage sans formuler,*

⁸⁴⁸ - Cité par Denise JODELET : « PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI » Sous la direction de SERGE MOCOVICI. - Paris : Nathan, 2000. P48.

⁸⁴⁹ - PERRENOUD Philippe : *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984.

implicitement ou explicitement, des jugements d'excellence »⁸⁵⁰. Il est difficile d'imaginer une action pédagogique qui n'engendrerait aucune hiérarchie informelle. Seul un enseignement tout à fait individualisé pourrait l'éviter.

Ecouter un élève, apprécier sa réponse, l'encourager, valoriser une initiative de sa part (par exemple, montrer une recherche faite volontairement, ouvrir une discussion en classe sur un thème qui le touche, ou bien procéder au vote sur un sujet pour lequel les élèves ne sont pas tous d'accord), en bref, valoriser l'élève en tant que tel pour toutes ses initiatives en termes d'interventions de tous types, toutes ces interventions permettent de dire que dans ce sens, l'effet Pygmalion est recommandé. On pourrait même toujours l'appliquer en faveur de l'élève, quel que soit son niveau ou son comportement.

Les différents éléments liés aux impacts des représentations que l'enseignant se fait de ses élèves sur l'ensemble des actions éducatives effectuées en classe seront l'objet d'une recherche sur le terrain.

11-4-1- Les choix comportementaux et communicationnels :

Selon nous, en raison, de leur importance, nous nous intéressons aux comportements communicationnels et professionnels de l'enseignant tels que son allure en classe, sa façon de parler avec ses élèves, de les écouter, de les regarder, de les appeler, se déplace-t-il en classe ? Comment ? Interroge-t-il tous les élèves ? Si non pourquoi ? Est-il organisé dans ses affaires et ses affichages ? Si non pourquoi ? Ces comportements qui ne sont pas liés directement à la construction effective du savoir et savoir-faire, ont-ils une influence sur le déroulement de l'activité pédagogique ?

Nous en sommes convaincus. Nous avons montré, après les analyses des séquences enregistrées, que ces comportements ont une influence directe et majeure sur la construction de la leçon. Nous allons faire une comparaison entre le déroulement des deux leçons où l'allure des enseignants est différente. E10 était plutôt sérieux, très sérieux, avait l'air fâché, disait des phrases courtes et « sèches », ses propos sont des ordres tels que « *les coudes sur les tables* », « *la craie en main* », « *écrivez* »,...etc. Il regardait vers le haut, sa voix était très haute, il demandait le silence sans que les élèves bavardent, il prenait dans sa main droite un bâton, etc. On le compare avec l'enseignante E11 (nous allons la comparer avec un homme pour que le genre de

⁸⁵⁰- PERRENOUD Philippe : *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P14.

l'enseignant n'intervienne pas dans cette comparaison). Cet enseignant a l'air content, souriant, calme, regarde tous ses élèves dans les yeux, leur parle avec une voix plus ou moins basse, mais claire, avec des phrases longues telles que : « *comment prouves-tu que tu aimes ta grand-mère ?* », « *Est-ce que vous êtes d'accord de faire une compétition ?* », « *Comment voyez-vous la lecture de votre camarade ?* »⁸⁵¹, ...etc. La grille d'observation dont nous avons disposé dans les classes des enseignants nous a aidés à obtenir des résultats plus objectifs et opérationnels.

Les deux leçons ont pris deux orientations extrêmement différentes. Durant la première, les élèves étaient passifs, leur rôle étant de répondre aux questions de l'enseignant, lui faire plaisir, lire le texte au tableau parce qu'il l'a demandé, commenter l'intervention de leur camarade, parce que c'est lui qui l'a recommandé : après une fausse réponse d'une élève, l'enseignant s'adresse aux autres élèves, il leur dit : « *qu'est-ce que vous en dites ?* » Les élèves répondent : « *C'est faux* » (ils citent le nom de leur camarade !!!), « *il faut faire attention !* »⁸⁵². Ils regardent l'enseignant et non autre chose. Bref, l'enseignant était le noyau de la séquence où les actions produites par les élèves dépendaient de son autorisation. On a assisté à une leçon dans laquelle les situations pédagogiques étaient nombreuses, opérationnelles, mais dictées par le maître. Par conséquent, les élèves qui ont manifesté leur compréhension étaient minoritaires. Je peux expliquer cette attitude de la part de l'enseignant par la nature du comportement de ces élèves (on fait appel aux représentations de types culturel et comportemental, leur origine sociétale et familiale très « agitée »). Si on s'intéresse aux productions des élèves, ceux-ci ont répondu par des courtes phrases, voire des mots et une grande part d'entre eux n'a pas participé.

Dans la deuxième séquence, l'enseignant a donné une importance majeure à l'écoute de l'élève interrogé, il dit : « *Pour chaque intervention de cette nature je donne la considération qu'elle mérite* »⁸⁵³, il met une certaine distance entre eux deux, il explique ce comportement en disant : « *Quand je suis en train d'écouter mon élève, je laisse une certaine distance entre nous deux ... C'est inconsciemment ... mais je le fais pour lui donner plus de repos, plus de confiance...* »⁸⁵⁴. Ces comportements ont aidé à produire des interventions qui n'étaient pas de bon niveau du point de vue linguistique,

⁸⁵¹ - Séquence 4, l'enseignant E11.

⁸⁵² - Séquence 2, 8^{ème} minute et 39 secondes.

⁸⁵³ - Entretien E11, ligne 22, page 294 en annexes.

⁸⁵⁴ - Entretien E11, lignes 23/24, page 295 en annexes.

mais qui étaient opérationnelles et constructives en faveur du reste de l'activité. Le premier élève intervenant, bien qu'il n'ait pas dit « grand-chose » concernant le sujet de la leçon, a incité ses camarades à participer. Le comportement de l'enseignant était encourageant puisqu'il donnait de l'importance à l'écoute, il dit : « *Je ne peux pas lui couper la parole ... je veux qu'il fasse comprendre ses idées ...* »⁸⁵⁵. Dans ce climat, les élèves ont pu surmonter les difficultés de la lecture d'une poésie. Les compétitions de lecture organisées à la fin de la séance le prouvent.

Afin d'approfondir notre réflexion sur la réaction des enseignants face aux différentes interventions de leurs élèves, nous avons posé la question suivante dans notre questionnaire, question qui sera l'objet d'une analyse dans le sujet de la flexibilité des enseignants:

Question 16 : Comment ton professeur réagit-il envers tes interventions ? Les propositions : (1) Il t'écoute soigneusement en t'encourageant, (2) Il n'a pas l'air de s'intéresser beaucoup à tes propos, et (3) Il ne donne pas l'intérêt que tu attends à tes propos.

Les élèves de l'enseignant E11 ont été en faveur de la première proposition pour 96% avec le taux général de 86.08 %. Les élèves de l'enseignant E10 n'ont pas répondu à ce questionnaire pour des raisons de disponibilité. Le taux correspond à la deuxième proposition est de 11.30%. Or la troisième proposition n'a eu que 2.60% de réponses. Ces résultats prouvent la présence des représentations positives d'encouragements et de valorisations envers des élèves en tant que tels.

Je m'interroge sur les propos de E5 qui insiste sur l'obligation de laisser à l'élève la liberté de s'exprimer, même si son intervention demande de la correction. Il dit : « *L'élève doit être à l'aise ... Quand il participe, quand il donne son point de vue, il sait qu'il ne risque rien. dans ce cas, il va te parler aisément... ouvertement. Il ne trouvera jamais quelqu'un qui va le provoquer, le faire taire.* »⁸⁵⁶ alors que ses élèves ont répondu avec un pourcentage de 38% seulement en faveur de la première proposition, 58% pour la deuxième et 4% pour la troisième. Nous allons découvrir cet enjeu dans l'avant dernier paragraphe de ce travail qui concernera l'avis de l'élève sur son professeur.

⁸⁵⁵- Entretien E11, ligne 15, page 294 en annexes.

⁸⁵⁶- Entretien E8, ligne 18, page 237 en annexes.

11-4-2- Les choix comportementaux des enseignants : l'exemple des déplacements en classe:

Les déplacements de l'enseignant dans la classe ont une influence sur le déroulement et la construction de la leçon. C'est pour cette raison que nous avons tenté d'introduire dans notre grille d'observation des critères relatifs aux différents déplacements que fait l'enseignant dans sa classe. L'analyse des résultats fournis dans cette grille fera l'objet d'une analyse quantitative et qualitative dans la section 12 de ce travail. Nous pouvons anticiper que lorsque les déplacements sont conscients et opérationnels, les élèves sont plus actifs et leurs réactions plus constructives.

Prenons les mêmes exemples de E11 et E13 puisqu'ils ont commenté ce comportement. E11, comme nous le constatons dans la séquence enregistrée, se déplace souvent entre les rangées de la classe, il atteint tous les points de la salle, par conséquent, tous les élèves, sans exception, ont participé dans ce cours. Il le commente en disant : « *Je me déplace énormément en classe pour attirer l'attention de tous les élèves.... Pour qu'ils sentent que je m'intéresse à chacun d'entre eux.* »⁸⁵⁷. Or, E13 a fait son premier déplacement vers le fond de la classe, notamment à la quatrième ligne (la classe se compose de six lignes dans trois rangées) seulement à la vingt-quatrième-minute et neuf secondes. Avant ce temps-là, les élèves des premières lignes sont ceux qui ont participé majoritairement, mais après, on a constaté que les élèves des dernières lignes ont aussi participé. L'élève à gauche de la quatrième ligne de la rangée à gauche de l'enseignant a fait sa première intervention à la trente-quatrième minute et cinquante-et-une-seconde. Il a alors trouvé un grand encouragement de la part de son maître qui a tapoté son épaule durant quarante-cinq secondes. E13 le commente : « *J'aime me déplacer en classe.... Quand je le fais, je me sens très proche de l'élève ... Parfois tu tapotes son épaule... il se sent plus à l'aise.* »⁸⁵⁸.

Nous pouvons conclure que les différents comportements communicationnels de l'enseignant influencent la phase implicite de l'action de l'élève. Ils donnent du sens à la présence du côté enfant. Autrement dit, ce dernier peut sentir qu'il est à l'aise ou non à partir des déplacements et des autres différents comportements de son enseignant. Nous prenons les propos des E12, l'enseignante de quelques mois d'expérience et de E14 l'enseignante experte comme arguments sur ce que nous venons de montrer. E12

⁸⁵⁷- Entretien E11, lignes 1/2, page 295 en annexes.

⁸⁵⁸- Entretien E13, ligne 3, page 341 en annexes.

disait : « *Je peux dire qu'il y a une motivation dont l'origine est la façon d'enseigner et de réagir avec les élèves* »⁸⁵⁹. Quant à E14, elle dit : « *L'élève, pour moi, est un être humain qui doit trouver son bien-être dans la classe... doit se défouler... doit être écouté* »⁸⁶⁰. Elle ajoute : « *Mon élève se sent à l'aise dans mon cours parce qu'il sait que je donne beaucoup d'importance à sa compréhension.... Je veux comme ça...* »⁸⁶¹. Les représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant, influencent sa façon de réagir et de se comporter en classe.

11-5- Les choix relationnels :

Dans ce paragraphe, nous voulons répondre à la question suivante : Comment les représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant influencent-elles sa relation avec lui ? Nous ne parlons pas de la relation institutionnelle enseignant-élève mais nous voulons nous intéresser à la relation plutôt humaine et personnelle qui lie les deux parties. Cette relation provoque un profond impact sur la relation enseignant-élève et sur la construction de savoir-être et savoir-faire chez l'élève-apprenant-enfant.

Suite à notre vaste investigation d'une part, dans nos différents mémoires de Licence, de Master 1 et de Master 2, d'autre part, dans nos travaux d'exploration que nous avons effectués durant l'année universitaire 2008/2009, ajoutons notre propre expérience dans l'enseignement comme enseignant durant dix-neuf ans et comme inspecteur durant six ans, nous pouvons alors affirmer que la relation entre l'enseignant tunisien et son élève est au-delà d'une relation institutionnelle comme nous l'avons montré ci-dessus. Par conséquent, la relation au sein de la classe, telle qu'horizontale ou verticale, est une relation de partenariat ou de passivité de la part de l'élève. L'enseignant prend-il en compte l'avis de son élève quant aux quelques décisions ?

Cette relation dépend de la professionnalité de l'enseignant, de sa personnalité et de la réalité du groupe-classe⁸⁶², d'où la difficulté de détecter objectivement ses différents enjeux. A partir des propos des enseignants interviewés et des séquences

⁸⁵⁹ - Entretien E12, ligne 20, page 315 en annexes.

⁸⁶⁰ - Entretien E14, ligne 26, page 363 en annexes.

⁸⁶¹ - Entretien E14, ligne 17, page 352 en annexes.

⁸⁶² - Selon René KAËS (1976) l'ensemble d'individus qui forme un groupe n'est pas égal au groupe lui-même. La personnalité d'un groupe de quinze élèves, dans une classe, n'est pas égale aux personnalités des quinze personnes. C'est une nouvelle personnalité créée par le biais de ce rassemblement, autour d'un même contexte, dans les mêmes circonstances, pour les mêmes objectifs.

visitées, on a constaté un type de relation très proche entre l'enseignant et son élève. E14 explique que : « *je veux que mon cours se passe dans un climat d'amour réciproque, de confiance... que chaque partie croie en l'autre ... Je vous jure que la majorité de mes élèves, tous les élèves ... s'étonnent quand ils écoutent la sonnerie de la fin du cours. Ils me disent : « pourquoi le temps passe très vite ? « Même moi je ne sens pas combien le temps passe comme ça »*⁸⁶³. Le climat que cette enseignante essaye d'instaurer dans son activité pédagogique rend l'ambiance comme un lieu d'épanouissement et de plaisir pour l'élève, d'où le fait qu'il ne cherche pas à regarder sa montre ou à attendre la sonnerie. Autrement dit, l'élève sent qu'il passe de bons moments de dévouement et de spontanéité au sein de l'école : « *Je veux que mon élève me parle spontanément, sans qu'il fasse obstacle.* »⁸⁶⁴, comme l'a dit E14.

Les petits cadeaux peuvent être utiles pour instaurer un climat de compétitivité et de concurrence entre les élèves. E9 nous donne cet exemple : « *Je lui donne aussi un petit cadeau...un bonbon..., des photos.... Ils aiment beaucoup les photos... autocollants... ou une autre chose.... Je les prépare auparavant à la maison.... Mes élèves me ressentent beaucoup... m'aiment... énormément... et je les aime.* »⁸⁶⁵. Dans ce cas, l'activité pédagogique se déroule dans un climat d'amour réciproque, elle devient une incitation à la vie collective constructive, dans laquelle on peut faire appel aux blagues et aux anecdotes pour encourager les « mauvais » à s'intégrer et à participer comme nous montre E9, elle dit : « *Je montre beaucoup de patience ... je parle avec eux... on dit des blagues... je rigole avec eux... avec les plus mauvais des élèves... avec ceux qui ont de mauvais comportements. Je me montre patiente... douce..... Je ne les laisse pas comme un décor...* »⁸⁶⁶.

Nous sommes tout à fait d'accord avec Anne Barrère (2000) quand elle explique que la participation de l'élève, par une simple phrase de type « *Je n'ai pas compris* » ou « *c'est trop dur* » ou encore « *je ne sais pas* » est en réalité une manifestation positive de la part de l'élève en faveur de l'activité et de sa relation avec son professeur, c'est comme s'il lui disait : « *Je suis là, intéressez-vous à moi !!* ». En effet, E12 le dit autrement : « *Quand les élèves participent en classe, je sens un certain contact entre*

⁸⁶³ - Entretien E14, ligne 24, page 352 en annexes.

⁸⁶⁴ - Entretien E14, lignes 9/10, page 350 en annexes.

⁸⁶⁵ - Entretien E9, lignes 11/12, page 252 en annexes.

⁸⁶⁶ - Entretien E9, ligne 2, page 252 en annexes.

eux et moi... au-delà de l'enseignement ... Il y a une certaine relation entre mes élèves et moi... une relation intime.. »⁸⁶⁷.

On a constaté trois types de réactions chez les élèves face au choix relationnel de l'enseignant. Le premier, on l'a trouvé chez les élèves de E14, ils ont osé parler de leur quotidien ; un des élèves a informé ses camarades et sa professeur qu'il a pris comme déjeuner du « Lablabi chez Abouda », c'est un plat sfaxien typique que l'on trouve chez ce monsieur « Abouda », restaurateur célèbre pour cette spécialité ; d'autres ont critiqué l'obésité de leur enseignante, cette dernière l'a pris en souriant. Elle l'a expliqué par son adoration du chocolat. Ces remarques et d'autres ont enrichi la discussion et contribué à l'appropriation d'autres savoirs qui n'étaient pas prévus dans la leçon comme nous l'a expliqué l'enseignante dans son entretien.

Le deuxième type de réaction est constaté chez les élèves de E12 où la « fermeté » de l'enseignante a contribué à une activité très magistrale. Les interventions des élèves étaient limitées par le fait de répondre aux questions de la maîtresse. Une majorité n'a pas pu réaliser l'exercice d'évaluation proposé à la fin de la séance, d'où l'importance des choix relationnels de l'enseignant en général.

Un troisième type est remarqué dans la première séquence quand l'un des élèves a beaucoup cherché dans les affaires de sa maîtresse (de la minute 3 et 55 secondes jusqu'à la minute 4 et 17 secondes). Cherchait-il les cadeaux dont sa maîtresse a parlé dans son entretien ?

Le choix relationnel fait par l'enseignant contribue à instaurer un certain climat dans lequel se construit l'activité pédagogique. Ce climat peut être favorable à un déroulement constructif de l'activité pédagogique ou le contraire. Ce choix dépend de la façon dont l'enseignant se représente ses élèves en tant qu'élève, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant.

11-6- Les conséquences :

Dans ce chapitre, nous allons tenter de mesurer et détecter les éventuelles conséquences des différentes représentations sur les différentes composantes de la mission de l'enseignant du primaire en Tunisie. Nous nous appuierons sur les données recueillies telles que les propos des enseignants interviewés, les séquences enregistrées

⁸⁶⁷ - Entretien E12 ligne 9, page 315 en annexes.

et le questionnaire destiné aux élèves visités, en les opposant aux résultats trouvés dans la phase théorique de ce travail afin de mesurer la crédibilité de l'hypothèse proposée.

11-6-1- Sur la planification de ses cours :

Les recherches relatives à la pédagogie et notre expérience d'enseignant et d'inspecteur confirment que les choix pédagogiques, les pratiques enseignantes et pédagogiques et les choix comportementaux, communicationnels et relationnels commencent forcément par la planification, c'est ce qu'on appelle le scénario pédagogique. En effet, les interviewés ont un consensus sur l'obligation et l'importance de la planification dans le travail de l'enseignant. Cela n'est pas dû seulement à une conviction personnelle ou professionnelle mais aussi à la grande insistance de l'administration tunisienne sur cette étape. Les superviseurs tunisiens de l'enseignement ne tolèrent pas une pratique pédagogique sans planification. Pour cette raison, on a observé sur les bureaux de tous les enseignants visités, les fiches sur lesquelles ils ont préparé leurs leçons.

Nous distinguons, au niveau de notre échantillon, trois stades de représentations quant à la planification. Dans le premier, la préparation est conçue comme un travail synthétique de ce que l'enseignant trouve dans les documents officiels disponibles sous sa main. E12, notre enseignante novice, l'explique en disant : « *La préparation (planification) est une synthèse de ce que le maître lit dans les programmes officiels....* »⁸⁶⁸. Cette étape est représentée plutôt comme une réponse à une obligation administrative où le rôle de l'enseignant ne dépasse pas celui d'un bon lecteur du texte officiel, tandis que le contenu de ces textes ne peut pas atteindre les objectifs mis en œuvre sans l'implication d'un animateur à qui il donne de son âme. Par conséquent, l'activité animée par cette enseignante, et à laquelle nous avons assisté, s'est composée d'une série de situations et d'exercices qui manquent d'enchaînement. Les élèves n'ont pas pu maîtriser la difficulté visée, sauf quelques uns. C'est pour cette raison que l'on a entendu cette enseignante se plaindre du fait qu'elle ne travaille toujours qu'avec trois élèves : « *Pratiquement.... franchement....si je pose une question, il n'y a que les trois élèves que je vous ai cités qui peuvent répondre* »⁸⁶⁹.

Dans le deuxième stade, la planification est représentée comme l'imagination de ce qui peut se passer dans l'activité. Cette imagination implique la présence de deux

⁸⁶⁸- Entretien E12, ligne 23, page 312 en annexes.

⁸⁶⁹- Entretien E12, lignes 15/16, page 309 en annexes.

facteurs, la connaissance du curriculum et la connaissance du public visé. Dans cette alliance se développe la planification où l'enseignant effectue un aller-retour entre ce que demandent les textes officiels et la réalité du groupe-classe. Ce type de représentations exige un degré plus mature chez l'enseignant et l'enseignante. E9 a pu le développer en deux années de carrière puisqu'elle disait : «*Dans ma préparation, j'imagine que mes élèves, tous mes élèves sont devant moi* »⁸⁷⁰. Cette enseignante a pu s'éloigner de ce que le texte officiel a recommandé. Dans sa leçon de lecture, cette dernière était absente en tant qu'action pédagogique demandée, non seulement de sa part parce que le maître, pour ce niveau scolaire, doit effectuer une lecture modèle qui n'est jamais produite, et de la part des élèves, car aucun d'entre eux n'a lu en notre présence. C'est un choix plutôt négatif, mais le fait que cette enseignante l'a fait nous laisse conclure que sa planification est bien loin d'une lecture « aveugle » du curriculum.

La planification est représentée dans le troisième stade comme un exercice d'entraînement mental, comme nous l'a dit E13 : «*« Dans la planification, avant de décider ce que je vais en faire en classe, il faut que je m'entraîne... C'est comme ça que j'ai effectué la leçon, la veille, chez moi* »⁸⁷¹. Cet exercice demande, de la part de l'enseignant, non seulement une connaissance des contenus officiels et du public visé, mais aussi une anticipation réelle de ce qui va se passer lors de l'activité. Cela demande, pour l'enseignant, un degré plus mature et analytique de la réalité pédagogique de son groupe-élèves. L'enchaînement des actions pédagogiques, dans cette activité, est effectué dans un climat de réciprocité enseignant-élèves. Autrement dit, l'enseignant était prêt à se débarrasser de ce qui était prévu. E10 le rejoint sur ce point de vue puisqu'il dit : «*La planification n'est ni finale ni complète. Elle est toujours en cours de modifications et de renouvellement. Je suis toujours prêt à modifier et à remodeler ma préparation ma façon ... mes façons de faire.... A tout moment... à chaque seconde de la leçon* »⁸⁷². E11 le confirme, lui aussi, en disant : «*La planification, ce n'est qu'un essai qui peut être valide et réussi... j'espère cela ... et elle peut être modifiée, ou voire... changée intégralement* »⁸⁷³.

⁸⁷⁰ - Entretien E9, ligne 11, page 246 en annexes.

⁸⁷¹ - Entretien E13, lignes 24/25, page 326 en annexes.

⁸⁷² - Entretien E10, lignes 17/18, page 271 en annexes.

⁸⁷³ - Entretien E11, lignes 12/14, page 290 en annexes.

Quant à l'enseignante E14, elle nous disait : « *Franchement, je ne fais pas de grande préparation pour mes cours. Je compte beaucoup sur les travaux de mes élèves... sans leur demander, ils anticipent les leçons..* »⁸⁷⁴. Cela veut-il dire qu'elle ose ne pas faire ce que son travail d'enseignant exige ? Certainement non, mais, il faut que nous comprenions ce qu'elle veut dire par « *je compte beaucoup sur les travaux des élèves* », car il est évident que ses élèves n'apportent pas de travaux de recherche pour la classe sans que cela soit, ou bien demandé par leur professeur, comme nous l'avons vu à la fin de la séquence enregistrée, ou bien suite à une discussion ou un malentendu entre les élèves eux-mêmes ou/et entre eux et leur professeur. Dans les deux cas, le travail est préparé par l'enseignante qui compte beaucoup sur les compétences déjà développées chez ses élèves en ce qui concerne la recherche, mais aussi sur sa capacité à gérer l'imprévu sans que la préparation soit négligée. L'activité à laquelle nous avons participé en est un bon exemple. Les élèves ont voyagé entre plusieurs sujets, tout en respectant celui de la séance, voire, il en était le centre. Autrement dit, l'objectif d'une activité d'expression orale de sixième année a bien été atteint, d'où le fait que nous la considérons comme experte. La pédagogie est la gestion de l'imprévu dans une action prévue.

11-6-2- Sur les différents choix pédagogiques de l'enseignant :

Les stratégies prises par l'enseignant sont ses manières de faire concernant la totalité de sa mission dans une durée plus ou moins longue. Sa formation, ses connaissances, son expérience et surtout ses différentes représentations qu'il se fait de son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant sont décisives. Ces stratégies se traduisent par des choix méthodologiques et pédagogiques que l'enseignant fait, consciemment et/ou inconsciemment. Comme l'élève, l'enseignant peut être de nature stratège du fait qu'il détermine au préalable les limites de sa mission en mobilisant un ensemble de méthodes et de connaissances académiques et professionnelles.

11-6-3- Quel impact sur l'élève-apprenant ?

Les résultats obtenus nous poussent à approfondir notre réflexion sur l'importance de l'impact des choix pédagogiques de l'enseignant sur la mission cruciale de l'élève tel que l'apprentissage.

⁸⁷⁴- Entretien E14, ligne 17, page 354 en annexes.

En effet, l'élève ne vient pas à l'école la tête vide, il a déjà ses propres connaissances, ses propres capacités et compétences, ses propres représentations de la vie scolaire, de ses camarades de classe et du professeur. Ces acquis sont effectués dans l'univers de la famille, de la maternelle, de la société. A l'école nous accueillons un élève qui possède sa propre histoire et sa propre personnalité. La grande erreur qu'un enseignant commet, c'est de se considérer le premier qui arme son élève de connaissances, même si cet élève est du CP. Dans chaque enseignement, l'élève a sûrement une chose à dire et à discuter. Pour cette raison, l'enseignant doit commencer chaque nouvel enseignement par l'écoute de son élève jusqu'à la fin. Il faut qu'il « vide » tout ce qu'il a pour accepter les nouvelles informations et les organiser de nouveau dans sa cognition.

L'enseignant doit être conscient, très conscient, de la façon dont chaque élève va s'approprier l'enseignement en cours. Nous ne disons pas qu'il faut effectuer vingt manières d'enseignement pour les vingt élèves, mais qu'il doit le faire pour toujours effectuer ses activités autrement. Chaque élève voit chaque enseignement et chaque activité avec ses propres yeux, c'est-à-dire d'une manière très particulière. Pour cette raison, nous tenons désormais pour évidente, « *la dissociation entre ce que le professeur enseigne et ce que l'élève apprend* »⁸⁷⁵, grâce au développement de la psychologie de l'apprentissage et de la psychopédagogie. Le professeur doit passer du rôle de dispensateur du savoir au rôle de médiateur pédagogique, de créateur de situations d'apprentissage et organisateur du travail scolaire, autrement dit, comme l'a montré Perrenoud (1984) : « *de l'image d'un savoir transmis à travers le discours magistral, on passe à l'image d'un savoir construit à travers une activité disciplinée, un travail* »⁸⁷⁶.

Les nouvelles pédagogies considèrent l'élève comme un vrai partenaire dans la construction de la connaissance scolaire, voire le responsable. Il doit se situer, selon elles, au centre de toute pratique pédagogique. Tout doit être au service de l'élève, de sa façon de voir les choses, de sa manière de s'approprier les enseignements proposés, d'où la nécessité de découvrir sa façon de se représenter l'ensemble de l'univers scolaire où son enseignant occupe la grande partie, puisque « *l'échange de pensées est*

⁸⁷⁵- PERRENOUD Philippe : *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P234.

⁸⁷⁶- PERRENOUD Philippe : *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P 235.

un échange de représentations »⁸⁷⁷ comme l'a dit Moscovici (2000). L'élève intériorisera les représentations de son professeur envers lui « *et les incorporera à son image de soi* »⁸⁷⁸.

Les représentations de l'enseignant envers son élève ont un impact direct et indirect sur les représentations de ce dernier sur, d'une part l'école en tant que telle, d'autre part sur son professeur et aussi sur sa scolarité.

Quand on met en valeur les initiatives de l'élève, qu'on répond à ses questions, qu'on lui donne l'occasion complète pour construire ses propres connaissances, qu'on ne le juge pas sur son appartenance raciale ou culturelle ou sur son apparence et sa richesse, qu'on s'intéresse à lui comme individu qui est en cours de construction de sa personnalité et de ses orientations intellectuelles, l'élève, alors, se sent valorisé par son professeur. S'il le sent par le biais d'une école qui le respecte et un enseignant qui le représente compétant et mature, dans ce cas l'élève trouve son épanouissement. Il sera opérationnel et efficace afin d'atteindre les objectifs du curriculum formel, les législations ainsi que la société qui le valoriseront de plus en plus.

Develay (2007) a parlé d'une crise de confiance entre les élèves et leur professeur. L'élève d'aujourd'hui ne trouve pas ce qu'il cherche en termes de bons comportements et d'apparences chez la personne qui l'enseigne. L'enseignant n'est plus un modèle pour son élève. Ce n'est pas parce que l'enseignant d'aujourd'hui manque toujours de bons caractères, non ! Mais parce qu'il n'y a plus de normes consensuelles auxquelles faire référence. Nous sommes dans une crise de valeurs. Par conséquent, l'élève d'aujourd'hui a appris comment critiquer profondément son professeur, sur les moindres détails, d'où le fait que l'enseignant n'est plus une personne de pouvoir dans sa classe. Nous ne parlons pas du pouvoir de force, mais plutôt du pouvoir de savoir, de sérénité et du respect de sa parole et de son métier. Si l'élève sent que son professeur le respecte, le considère comme un vrai partenaire, tient sa parole et ses promesses, qu'il ne lui ment⁸⁷⁹ pas, lui rend les copies de l'évaluation à la date prévue, s'il ne sent pas l'injustice quant à sa manière de donner les notes ou quant à la distribution de la parole

⁸⁷⁷- MOCOVICI. Serge « *PSYCHOLOGIE SOCIALE DES RELATIONS À AUTRUI* » Sous la direction de. Paris : Nathan, 2000. P10.

⁸⁷⁸- PERRENOUD Philippe : *LA FABRICATION DE L'EXCELLENCE SCOLAIRE : Du curriculum aux pratiques d'évaluations*. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P136.

⁸⁷⁹- MARTIN-RODRIGUEZ Sylvie, *Les 10 plus gros mensonges sur l'école à la maison*, Escalquens (Haute-Garonne), Dangles, 2008.

en classe, dans ce cas alors, l'élève va cesser, avec le temps, de le critiquer et passer au vrai travail.

La confiance est la plus noble et importante base dans le travail éducatif. Je n'aurai pas tort si je dis qu'il faut essayer d'installer un climat d'amour réciproque, amour en termes de la bonne volonté d'atteindre les vrais objectifs pour lesquels ils sont tous là. L'enseignant doit toujours rappeler à ses élèves qu'il est prêt à leur expliquer une millième fois parce que c'est son devoir. L'élève doit sentir que son professeur le soutient, l'aide, afin de construire ses propres connaissances avec sa propre manière.

L'élève, dès les premiers jours de l'année scolaire, essaye d'avoir ses propres représentations sur son professeur, il les construit au fur et à mesure de chaque intervention et action de sa part. Selon ces représentations, cet élève va prendre consciemment et/ou inconsciemment, des décisions, concernant sa participation et la façon d'agir, de bavarder et de quelle manière, son intérêt à son cours et à quel niveau. Par conséquent, il construit sa relation avec le savoir que ce professeur lui assure de transmettre. Develay (2007) a fait la distinction entre la relation avec le savoir et le rapport au savoir. La première se construit avec la famille et la société, mais la deuxième c'est par l'intermédiaire du professeur. Ce dernier peut donner à son élève l'envie d'aimer la discipline qu'il dispense, faute de quoi, l'élève refuse l'accès aux enjeux de celle-ci, provisoirement, voire définitivement. La question 22 a essayé d'aller plus loin dans cette envie d'impliquer en classe. Les résultats ont donné 18.42 % de positivité quant à ce comportement.

Le rapport de l'élève aux savoirs, qui est une relation interne entre eux, doit s'effectuer avec le soutien et l'encouragement du professeur. Un professeur qui dit à un de ses élèves : « *ça, tu ne le comprendras jamais, tu es incapable de le gérer* » (Je n'espère pas que cela arrive effectivement, mais nous le supposons), dans ce cas, le professeur a, définitivement, coupé le rapport de cet élève avec le savoir en question. Prenons l'exemple inverse, à savoir que le professeur insiste auprès de son élève qui trouve des difficultés à s'approprier quelques connaissances qu'il est capable de comprendre, mais qu'il faut plus d'efforts, « *ce n'est pas très difficile, lui dit-il, qu'est-ce que tu n'as pas compris exactement ? Dis-moi !* ». Dans ce cas, le professeur va aider son élève à se remémorer, réorganiser et développer ses anciens acquis et compétences en faveur des nouveaux. Quand l'élève détecte tout seul ce qu'il n'a pas compris, c'est

un très grand pas vers la bonne compréhension. L'élève qui trouve que son professeur lui facilite la tâche, l'encourage, va accepter de jouer le jeu.

Dans les pédagogies nouvelles, c'est le maximum que l'on puisse demander à l'élève. Jouer le jeu, mettre sa propre main à la pâte, c'est accepter de se mettre dans un projet d'apprentissage et d'appropriation des connaissances, c'est la réorganisation des acquis pour les transformer en compétences. La pédagogie de projet vise la complicité, voire l'assimilation intégrale de l'élève dans l'activité pédagogique.

L'école d'aujourd'hui ne vise plus la certification, les élèves sont en train de le comprendre, elle vise à armer ses élèves par les compétences nécessaires pour atteindre leurs objectifs en termes d'acquisition. L'élève qui trouve que son professeur l'aide à atteindre cet objectif, et le fait comprendre, aura de bonnes représentations de l'école en tant que telle et de son processus scolaire.

Les représentations que se font les enseignants de leurs élèves en tant que tels, en tant qu'apprenants et en tant qu'enfant, ont un impact majeur sur les représentations des élèves, représentations de leurs professeurs, ensuite de l'école, enfin de leur scolarité, ce que nous avons tenté de démontrer dans ce dernier thème. Nous savons que c'est insuffisant pour dévoiler ces différents enjeux. C'est un choix de notre part afin d'approfondir notre principal sujet de recherche. Un autre travail consistant à mettre le point sur les représentations des élèves, me semble nécessaire pour clôturer tout le sujet qui concerne les représentations dans l'univers de l'école primaire et les éventuels impacts sur les pratiques pédagogiques.

11-6-4- Réactions face aux comportements imprévus de l'élève :

Partons des résultats des questions 22, 23 et 24 déjà approfondis ci-dessus. La première, la question 22, contribue à voir si l'élève a le droit de changer de place sans l'autorisation de son maître. La deuxième, la question 23, cherche à déterminer la réaction de l'enseignant face à un mauvais comportement de son élève et la troisième, la question 24, cherche, elle aussi, à connaître la réaction de l'enseignant face à un refus de répondre de la part de son élève⁸⁸⁰.

Les résultats obtenus concernant ces trois questions prouvent que l'enseignant du primaire tunisien est plutôt contre tout comportement imprévu de la part de son élève.

⁸⁸⁰ - Voir le texte complet du questionnaire en annexes, pages 584-588.

L'élève n'a aucune chance de changer de place sans autorisation. 31.89 % des enseignants sont tolérants en ce qui concerne un rire, un cri, un déplacement ou un bavardage spontané et c'est E13 qui est le plus tolérant avec 72% contre 7% seulement pour E1. 64 % des refus de la part de l'élève de répondre à la question de son maître en disant : « *je n'ai pas envie* » sont totalement ou partiellement intolérables et E12 est le moins tolérant avec 52% contre 4% pour E5 et E9.

Comme nous l'avons déduit ci-dessus, ces données nous amènent à conclure que les enseignants visités veulent être encore au centre de la scène-classe, c'est-à-dire que c'est à eux que revient la possibilité d'autoriser les différentes mobilisations des élèves. L'élève n'a pas toujours le droit de refuser de parler s'il n'a pas envie. Ce comportement relativement inacceptable de la part de ces enseignants nous renvoie aux spécificités culturelles de la société tunisienne où l'enfant doit obéir à l'adulte... n'importe quel adulte. Sommes-nous encore dans une société qui valorise le petit d'homme et sous-estime le petit homme ?

Dans la première séquence, on a vu comment l'enseignant a réagi vite et intolérablement face à deux « mauvais » comportements, le premier, quand l'un des élèves s'est penché contre la fenêtre pour parler à des élèves qui sont venus observer ma présence avec mon caméscope (Voir l'enregistrement : minute 09 et 24 secondes) et le deuxième quand un autre élève s'est mis à jouer avec un objet (Voir l'enregistrement : minute 06 et 49 secondes). L'enseignant a arrêté la leçon dans les deux situations et a averti le premier élève et ordonné au deuxième de se mettre debout puis de s'asseoir trois fois successives.

Quant à l'enseignante E9, elle était très tolérante avec les mauvais comportements de la part de quelques élèves et ne les a pas commentés. Elle disait : « *Je fais comme si je n'ai rien entendu* »⁸⁸¹.

Dans ces réactions de la part de l'enseignant, nous savons que ce n'est pas que l'aspect enseignant qui intervient, mais, aussi, et surtout, l'aspect personnel de l'enseignant, autrement dit, s'il est tolérant dans son quotidien, il l'est aussi dans sa classe avec ses propres élèves. Ses représentations envers l'ensemble des composants de son métier et ses représentations envers lui - même le poussent à faire des choix d'une façon consciente et/ ou inconsciente lors de l'activité pédagogique.

⁸⁸¹ - Entretien E9 ligne 24, page 259 en annexes.

11-6-5- Un homme de décisions instantanées :

« *L'enseignant est un homme de décisions instantanées* ». C'est une confirmation de la part de beaucoup de chercheurs dans les actions enseignantes tels que Perrenoud (1984), Tochon (1993) et A. Barrère (2000) et (2002), comme observé dans la première partie de ce travail. En effet, c'est une question que j'ai réellement souhaitée poser à tous mes interviewés. Ceux qui ont choisi de la prendre en considération dans leurs propos étaient tous d'accord. L'explication de E11 résume ce consensus, il dit : « *Oui ... c'est vrai. L'enseignant est un homme de décisions instantanées ... tout à fait !... L'enseignant découvre toujours ... à partir de situations qu'il vit ... et de situations qu'il prépare auparavant ... de nouvelles choses ... il découvre qu'il doit modifier sa façon de faire... de faire apprendre à ses élèves autrement ... Notre objectif... notre grand objectif... c'est d'évoluer avec l'élève d'une étape... d'un niveau à un autre... mieux... amener mon élève à effectuer un apprentissage spiral.. C'est pour cela que le maître doit prendre des décisions en sa faveur et aussi en la faveur de l'élève* »⁸⁸². A ma question : « *Est-ce que l'élève peut être à l'origine de ces décisions ?* », il répond : « *L'enseignant... s'il veut réussir sa tâche... il faut qu'il prenne les décisions à tout moment qu'il juge nécessaire... C'est un comportement quotidien chez les maîtres... Pour chaque enseignant... la majorité des enseignants ... qui aiment leur métier et qui veulent évoluer... Ils doivent prendre des décisions modificatrices dans le temps et lieu précis ... pour faire que cet élève atteigne l'objectif qui a été déterminé* »⁸⁸³.

Nous trouvons ces propos significatifs et illustratifs parce que les décisions instantanées prises par l'enseignant sont en réalité une réponse à un imprévu où l'élève en est souvent à l'origine. Nous avons montré, ci-dessus, que l'enseignant effectue un travail permanent d'adaptation, adaptation qui nécessite une prise de décision qui ne prend pas beaucoup de temps.

Ces décisions instantanées en termes de choix, de pratiques pédagogiques et pratiques enseignantes, doivent être prises d'une part, en se référant au curriculum officiel et aux demandes des objectifs déterminés, et d'autre part, face aux comportements imprévus d'un ou de plusieurs élèves, elles sont prises aussi face aux initiatives d'un ou plusieurs élèves encore.

⁸⁸²- Entretien E11, ligne 19, page 291 en annexes.

⁸⁸³- Entretien E11, ligne 4, page 292 en annexes.

11-6-6- Un travail d'adaptation permanente :

Au cours du paragraphe précédent, nous avons tenté de montrer que les choix pédagogiques de l'enseignant sont un travail permanent, parce qu'il doit accommoder le curriculum au niveau réel des élèves. E11 le dit clairement : « *Je pense qu'il faut que j'essaye d'accommoder les programmes avec les réalités des élèves ici. C'est une tentative d'accommodation entre les deux* »⁸⁸⁴. Quant aux autres interviewés, notamment E9, E10 et E7, ils ont parlé d'adaptation. E9 disait : « *L'enseignant essaye de ... d'adapter les recommandations des programmes officiels aux niveaux réels de nos élèves* »⁸⁸⁵. Elle l'expliquait en disant : « *il faut que je leur donne quelque chose à leur portée... fa...cile !!!! Pour qu'ils s'y retrouvent vite* »⁸⁸⁶. Elle a ajouté : « *Il faut que j'intervienne pour que ces exercices soient accessibles aux élèves forts, moyens....etc...C'est-à-dire que j'utilise les mots de leur niveau* »⁸⁸⁷.

Deux facteurs sont à l'origine de ce travail d'adaptation permanent. Le premier est celui du curriculum, le deuxième est l'ensemble des réalités qui entourent l'activité pédagogique en cours telles que le niveau général des élèves, leurs spécificités sociétales et familiales, celles de l'école, la sphère politique, etc. L'enseignant doit adapter ces facteurs en réalisant un enseignement faisable et efficace. E11 l'explique : « *Bref... on fait le départ de la situation sociale et financière... familiale de l'élève, pour arriver à l'adapter aux recommandations des programmes officiels ... Dans le cadre du curriculum éducatif en général... et le respect des décideurs du système scolaire, car ils savent très bien ce qu'ils font* »⁸⁸⁸. Je me réfère à un témoignage illustratif de la part de E10, dans une école située dans une zone rurale, quand il a trouvé beaucoup de difficultés pour faire expliquer à ses élèves le sens du mot « *méto* », « *Alors, j'ai changé le contenu de la leçon ... Nous avons parlé des poules ... des poussins* »⁸⁸⁹. Nous ne disons pas que son choix était bon et opérationnel. L'enseignant ne doit pas toujours se référer aux spécificités du cadre sociofamilial au sein duquel vit son élève. Il doit aussi se référer au projets, aux préoccupations et aux rêves des élèves. Les situations doivent être significatives au sens complet du terme.

⁸⁸⁴ - Entretien E11, ligne 10, page 296 en annexes.

⁸⁸⁵ - Entretien E11, ligne 9, page 270 en annexes.

⁸⁸⁶ - Entretien E9, lignes 8/10, page 243 en annexes.

⁸⁸⁷ - Entretien E9, ligne 4, page 244 en annexes.

⁸⁸⁸ - Entretien E11, ligne 21, page 289 en annexes.

⁸⁸⁹ - Entretien E10, lignes 4/5, page 277 en annexes.

Prenons, dans quelques séquences enregistrées, des exemples d'adaptation. Dans la séquence (1), où le niveau enseigné est la quatrième année (CM1), les élèves en sont à leur deuxième année en français. A cause de leur faiblesse dans cette discipline, la maîtresse a tenté de présenter la situation de départ telle que la formulation d'une phrase à partir des étiquettes données. C'est une compétence mineure qu'on demande à ce niveau mais la maîtresse a essayé d'adapter la situation recommandée par le document officiel au niveau de ses élèves. On voit comment elle essaye d'aider l'élève interrogé à lire les contenus des étiquettes : La phrase est « *Alain mange un fruit vert* »⁸⁹⁰.

E10, lui aussi a effectué beaucoup de tentatives d'adaptation tels que les mots avec lesquels il a effectué la révision et la consolidation des acquis, alors il a évoqué : un cheval, une pomme, une orange. Pour aider ses élèves à trouver ces mots, il leur a montré des dessins correspondants⁸⁹¹.

Le texte choisi par E3 « *La tendresse d'une grand-mère* », ainsi que la discussion qui a précédé la lecture du poème, sont des adaptations à la réalité sociétale et familiale dans laquelle vivent ses élèves. Il le commente en disant : « *Dans le cas où l'enseignant fait son travail sans connaître la réalité et la situation de son élève... ce dernier n'arrive pas ... je pense... à comprendre la leçon ... c'est comme si on raconte à l'élève une fiction.... un impossible...* »⁸⁹².

Je relève, dans la quatrième séquence, une tentative d'adaptation où la maîtresse a montré la photo d'un train (un véhicule déjà connu par les élèves avec le nom d'un métro que la ville de Sfax ne possède pas encore)⁸⁹³.

L'adaptation, à la cinquième séquence, a été effectuée dans un sens contraire parce que les connaissances des élèves sont plus larges et approfondies que celles proposées par les documents officiels. L'élève qui a parlé des trésors a surpris son maître. Ce dernier a regretté, lors du deuxième entretien, de n'avoir pas bien approfondi cette notion⁸⁹⁴.

La sixième séquence a contenu beaucoup de tentatives d'adaptation. Regardons les différentes discussions, elles tournent autour des sujets qui préoccupent les élèves tels que la pollution de la ville de Sfax, les voyages, le match de football attendu ce soir-

⁸⁹⁰- Séquence 1, 2^{ème} minute et 34 secondes.

⁸⁹¹- Séquence 2, les trois premières minutes.

⁸⁹²- Entretien E11, lignes 20/21, page 297 en annexes.

⁸⁹³- Séquence 4, 6^{ème} minute et 3 secondes.

⁸⁹⁴- Séquence 5, 12^{ème} minute et 12 secondes.

là, la nourriture des sfaxiens et des autres départements du pays, etc. Les larges connaissances des élèves, ainsi que leurs grandes capacités à discuter en français, ont permis à l'enseignante d'élargir et d'approfondir les sujets. Les nouveaux mots qu'elle a tentés d'injecter sont de niveau plus au moins supérieur à ce niveau d'enseignement tel que la sixième année. Ces mots sont : perplexe, s'effondrer, se lamenter...etc...⁸⁹⁵.

Nous pouvons en conclure que le travail d'adaptation, dans les activités pédagogiques, conscient ou inconscient, relève du quotidien de chaque enseignant. Ce dernier, influencé d'une part, par les représentations de types cognitif, culturel, comportemental, etc..., et d'autre part, par les facteurs politiques économiques et socioculturels, procède à des tentatives d'adaptation indéfinies. Ces tentatives peuvent être prévues ou non et doivent être aussi flexibles par rapport aux préoccupations et aux rêves des élèves en tant qu'enfants.

Après ce qu'on a présenté comme analyses quantitatives et qualitatives, nous pouvons affirmer et déduire que les choix pédagogiques, en termes de comportements communicationnels et relationnels, pris par l'enseignant, dépendent de la façon dont il se représente son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant. Notre troisième hypothèse est validée.

Section 12 : Flexibilité et Implication : Une relation dialectique :

Question 4 :

Jusqu'à quel degré la flexibilité des enseignants en termes de comportements communicationnels et relationnels peut avoir des répercussions sur l'implication des élèves ?

Hypothèse 4 :

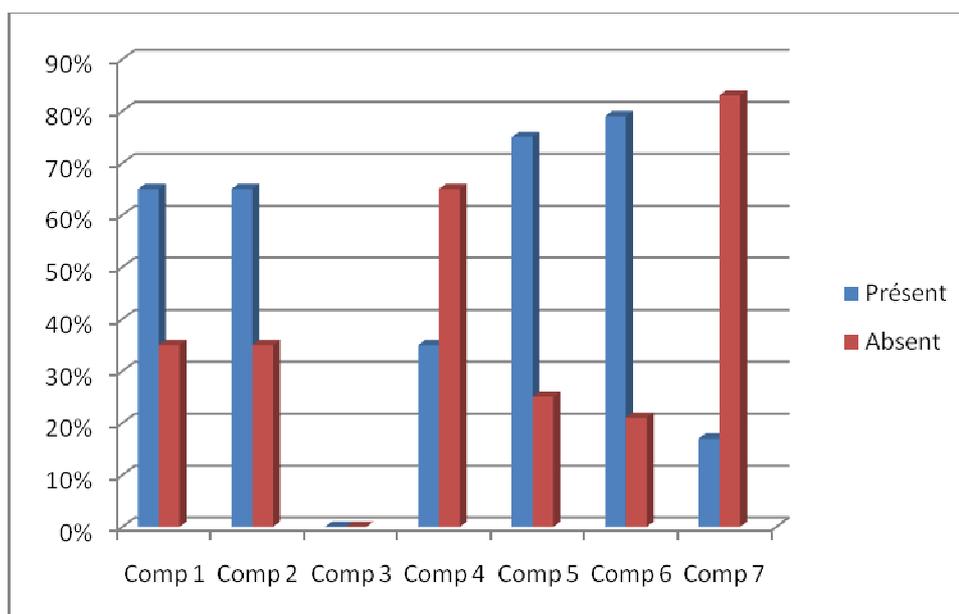
La flexibilité de l'enseignant a des répercussions sur le niveau de l'implication des élèves en classe.

⁸⁹⁵ - Séquence 6, 18^{ème} minute et 46 secondes.

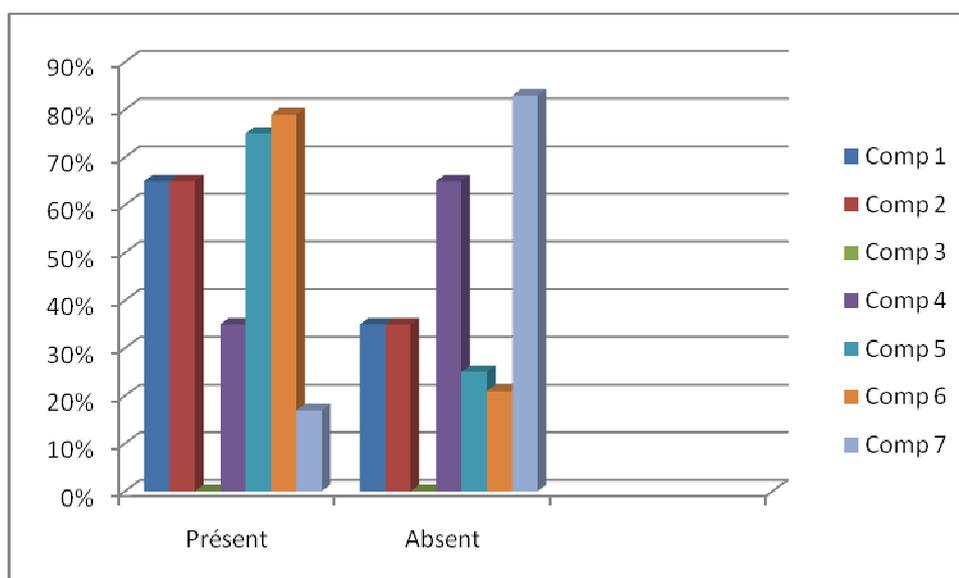
12-1- La flexibilité de l'enseignant :

Tableau 19 (La grille d'observation): L'implication de l'élève (Questionnaire).

Enseignants	Comp 1 ⁸⁹⁶	Comp 2 ⁸⁹⁷	Comp 3 ⁸⁹⁸	Comp 4 ⁸⁹⁹	Comp 5 ⁹⁰⁰	Comp 6 ⁹⁰¹	Comp 7 ⁹⁰²	Total
Présent	65%	65%	37.5%	35%	75%	79 %	17%	54%
Absent	35%	35%	62.5%	65%	25%	21 %	83 %	46%



I.G. 37: Flexibilité des enseignants (1)



I.G. 38: Flexibilité des enseignants (2)

⁸⁹⁶ - Comportement 1 : Il appelle ses élèves par leurs prénoms.

⁸⁹⁷ - Comportement 2: Il n'interrompt pas la personne qui parle.

⁸⁹⁸ - Comportement 3 : Il se déplace entre les rangées.

⁸⁹⁹ - Comportement 4 : Il encourage les élèves timides à participer.

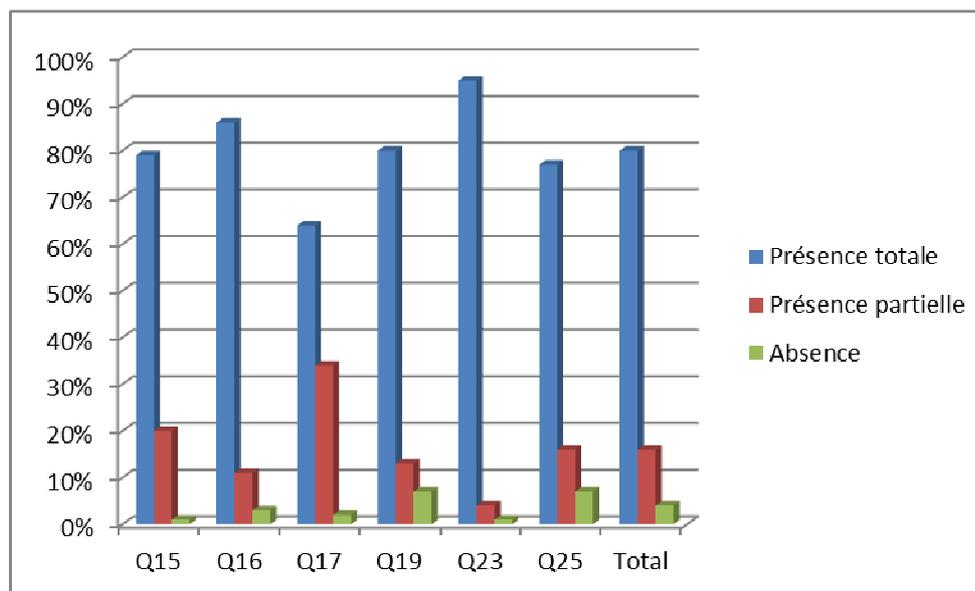
⁹⁰⁰ - Comportement 5: Les expressions de son visage encouragent à communiquer avec lui.

⁹⁰¹ - Comportement 6: Il répartit équitablement les interventions.

⁹⁰² - Comportement 7 : Il tient compte des différences individuelles.

Tableau 20 (Le questionnaire)

	Q15 ⁹⁰³	Q16 ⁹⁰⁴	Q17 ⁹⁰⁵	Q19 ⁹⁰⁶	Q23 ⁹⁰⁷	Q25 ⁹⁰⁸	Total
Présence totale	79.13%	86.08%	64.60%	80.17%	94.87%	76.92%	80%
Présence partielle	20%	11.30%	33.62%	12.93%	4.27%	16.23%	16%
Absence	0.87%	2.60%	1.72%	6.89%	0.85%	6.83%	4%



I.G. 39: La flexibilité de l'enseignant (1)

⁹⁰³- Q15 : Pour te faire participer, en classe, ton maître t'appelle avec : A/Ton prénom. B/Ton nom de famille. C/Il n'en donne pas d'importance.

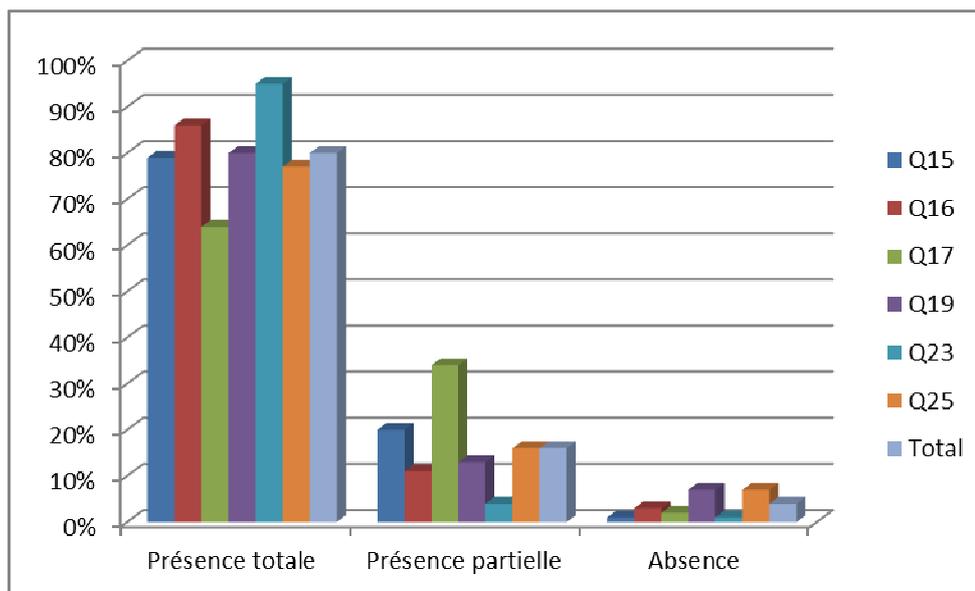
⁹⁰⁴- Q16 : Lors de tes interventions : habituellement, le maître : A/ Ne t'interrompt jamais. B/ T'interrompt quelques fois. C/ T'interrompt fréquemment.

⁹⁰⁵- Q17 : Comment ton maître réagit-il envers tes interventions : A/ Il t'écoute soigneusement en t'encourageant. B/ Il n'a pas l'air de s'intéresser beaucoup à tes propos. C/ Il ne donne pas l'intérêt que tu attends à tes propos.

⁹⁰⁶- Q19 : Le maître accepte que tu manifestes ton désaccord avec son point de vue : A/ Toujours. B/ Quelques fois. C/ Tu n'as pas le droit.

⁹⁰⁷- Q23 : Tu as voulu faire un exposé dans une des activités, le maître: A/ Accepte cette initiative, il te propose son aide et son soutien. B/ Accepte ce travail après avoir fait des efforts pour le convaincre. C/ Refuse cette initiative parce qu'il n'en voit pas l'importance.

⁹⁰⁸- Q25 : Tu vois le maître (ou la maîtresse) comme une personne : A/ Proche de toi, qui est toujours prêt(e) pour t'écouter, te comprendre et te soutenir. B/ Qui ne donne pas beaucoup d'importance à tes idées et tes soucis. C/ Avec qui tu dois communiquer à distance.



I.G. 40: La flexibilité de l'enseignant (2)

Deux outils quantitatifs différents sont utilisés pour détecter le niveau de flexibilité des enseignants, à savoir la grille d'observation et le questionnaire. La même démarche sera poursuivie dans le second facteur tel que l'implication des élèves. A noter que bon nombre des enseignants avec lesquels nous avons effectué nos entretiens nous ont accepté dans leur classe pour réaliser une séquence enregistrée. Les différentes éventuelles données soulevées dans ces séquences seront l'objet d'une analyse qualitative. Sept comportements sont déterminés dans notre grille d'observation⁹⁰⁹ afin de détecter et repérer le niveau de flexibilité de l'enseignant envers ses élèves. Cette flexibilité dévoile naturellement l'impact de ses représentations envers son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant.

Comme le mentionne le tableau 25, la présence de ces comportements a eu un taux égal à 54%, taux plus au moins respectable puisque plus de la moitié des enseignants participants adoptent des comportements flexibles vis-à-vis de leurs élèves. Mais si on compte le reste du pourcentage, 46 % d'absence de ces comportements, on déduit que cette flexibilité n'est pas courante. On ne peut pas affirmer qu'elle est incarnée chez les enseignants. Elle ne fait pas partie intégrante des représentations collectives des enseignants tunisiens.

Le comportement 7, « *tenir compte des différences individuelles* », a eu le plus faible taux de présence à savoir 17%, comportement qui reflète la façon dont l'enseignant représente son positionnement dans l'action pédagogique, une idée déjà

⁹⁰⁹- Voir ces comportements dans les notes de bas de page correspondantes au tableau 25.

approfondie ci-dessus. Selon cette logique, atteindre des résultats scolaires satisfaisants signifie que la tâche de l'enseignant est déjà accomplie sans trop rendre compte du côté qualitatif. Tenir compte des différences individuelles c'est se rendre compte de la différence entre les élèves, entre leurs stratégies d'apprentissage, leurs stratégies personnelles. L'enseignant doit fournir un ensemble de choix et de décisions pédagogiques qui permettent aux différents apprenants de trouver la motivation nécessaire pour s'y impliquer. Ces choix pédagogiques et comportementaux doivent prendre en compte la pluralité des dispositifs d'apprentissages. Ces derniers représentent le produit pratique du croisement des côtés socioculturels, familiaux et scolaires de l'apprenant. Pour prendre en considération ce facteur, l'enseignant doit avoir, d'une part, un niveau de distinction respectable entre les différents statuts de son élève et, d'autre part, des représentations positives vis-à-vis de son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant.

Les taux d'absence des comportements 3 et 4 (62.5% et 65%) nous semblent significatifs. Le comportement 3 met l'accent sur la façon dont l'enseignant se déplace en classe, notamment entre les rangées. Se déplacer entre les rangées des élèves c'est exporter le sentiment d'être à côté d'eux, donner le sentiment d'être flexible avec eux. C'est une traduction expressive d'une bonne volonté d'instaurer une relation horizontale. 37.5 % seulement des enseignants participants donnent du sens à ce comportement, un taux qui ne traduit pas la présence de cette volonté et cette flexibilité. Ce comportement sera l'objet d'un approfondissement ci-dessous.

Le comportement 4 prend en compte l'encouragement des timides. Encourager les élèves timides à participer, c'est se rendre compte de leur présence et de leur utilité. Parmi les causes de cette démission de la part de quelques élèves, on trouve un sentiment d'être inutile dans l'espace scolaire, sentiment que les événements les dépassent et que leur présence n'ajoute rien à l'activité pédagogique. Encourager ce type d'élèves, c'est leur dire qu'ils nous intéressent, que leur présence compte beaucoup dans l'activité en cours et qu'ils ont leur utilité.

D'après notre respectable ancienneté et notre expérience comme enseignant et inspecteur dans l'enseignement primaire, une majorité d'enseignants pense souvent que les élèves qui ne participent pas aux activités ce sont des élèves paresseux, indifférents et qui ne cherchent pas à tisser une relation opérationnelle avec les différentes circonstances de l'activité pédagogique. En réalité, ces jugements ne sont pas assez

corrects et manquent beaucoup d'exactitude. Dans la plupart des cas, ces élèves sont démotivés, ils ont un manque de confiance en eux, ils ne trouvent pas que leurs participations vont ajouter grand-chose. Cependant, une fois que ces élèves ont trouvé un intérêt de la part de leur enseignant, la possibilité de surmonter cet état est très probable. 65% des enseignants participants ne donnent pas d'importance à ce comportement. Ils n'ont pas la flexibilité demandée vis-à-vis de leurs élèves.

Comme nous le montrent les illustrations graphiques 37 et 38, les enseignants se montrent flexibles dans quatre comportements tels que :

- *répartir équitablement les interventions* avec 79 % (comportement 6)
- *les expressions de son visage encouragent à communiquer avec lui* avec 75% (comportement 5)
- *Il appelle ses élèves par leurs prénoms* avec 65% (comportement 1)
- *il n'interrompt pas la personne qui parle* avec 65% (comportement 2).

Le premier comportement, tel que « *répartir équitablement les interventions* », demande auprès de l'enseignant d'élargir son champ visuel, rendre compte des différents élèves et donner l'occasion de participer à ceux qui le demandent. 21%, soit le cinquième des enseignants, sont indifférents à ces critères, un taux plus au moins significatif puisque ce comportement doit avoir un intérêt primordial chez les enseignants.

Le deuxième comportement, « *les expressions de son visage encouragent à communiquer avec lui* », a recueilli 75% d'avis favorables. Autrement dit, trois enseignants sur quatre donnent le sentiment d'être proches de leurs élèves. L'élève ne trouve pas d'entrave quand il veut communiquer avec lui. Un taux aussi respectable nous semble cependant insuffisant puisque l'activité pédagogique se base essentiellement sur la communication, et c'est via la communication que se construit l'apprentissage. Avoir des gestes encourageants à la communication, c'est encourager l'Autre à lui parler et partager avec lui ses soucis et ses ennuis, faute de quoi, le climat de la classe devient défavorable à l'action enseignement-apprentissage.

Le troisième comportement, « *Il appelle ses élèves par leurs prénoms* », a trouvé 65% d'avis favorables. Appeler un élève par son prénom, c'est lui donner le sentiment d'être présent comme un vrai être humain, un être à part entière. Il sent qu'il est

distingué en tant que tel, en tant qu'un enfant indépendant qui possède ses propres spécificités et ses propres rêves, projets et soucis. L'appeler par son nom de famille et/ou par un autre nom, c'est nier son existence comme une personne en tant que telle. Le questionnaire nous montre que 79.13% d'enseignants appellent leurs élèves par leurs propres prénoms et 20% par leurs noms de famille. La correspondance entre les deux taux est remarquable. Ce résultat qui nous semble respectable n'arrive cependant pas à atteindre les attentes puisque l'élève doit sentir en classe son plein épanouissement et doit trouver les circonstances favorables pour construire sa propre personnalité.

Le quatrième comportement, « *Il n'interrompt pas la personne qui parle* », a trouvé 65% de présence chez les enseignants visités. Autrement dit, les élèves enseignés par ces enseignants trouvent les circonstances complètes pour s'exprimer et expliciter leurs représentations, leurs imaginations et leurs propositions sans être interrompus. Ce genre de comportement n'est possible qu'avec beaucoup d'entraînement. Le curriculum officiel et les programmes officiels assurent une séance de 30 minutes par semaine de discussion organisée pour les quatre premiers niveaux de l'école primaire tunisienne. Les élèves doivent s'entraîner à un ensemble de comportements communicationnels dont : respecter son interlocuteur et ne pas l'interrompre. 35% des élèves ne trouvent pas cette occasion, un taux qui nous pousse à nous interroger fortement car la classe doit avoir l'atmosphère adéquate à une communication ouverte et spontanée.

La question 16⁹¹⁰ que nous avons posée dans notre questionnaire demande à l'élève de choisir entre trois propositions quant au comportement de son enseignant lors de son intervention; A/ Il ne t'interrompt jamais. B/ Il t'interrompt quelques fois. C/ Il t'interrompt fréquemment. 86.08% des répondants ont affirmé que leurs enseignants ne les interrompent jamais et 11.30% sont interrompus quelques fois. Autrement dit, 97% des élèves sentent que leurs enseignants leur donnent la pleine occasion de s'exprimer, un résultat significatif. Les enseignants se montrent flexibles quant à ce comportement.

En effet, **la question 17** a essayé de connaître la nature des réactions des enseignants vis-à-vis de l'intervention de l'élève. Les trois propositions données sont: A/ Il t'écoute soigneusement en t'encourageant. B/ Il n'a pas l'air de s'intéresser beaucoup à tes propos. C/ Il ne donne pas l'intérêt que tu attends à tes propos. 64.60% des élèves sentent que leurs enseignants manifestent leurs encouragements. 33.62 % sentent que leurs enseignants ne donnent pas l'intérêt nécessaire à leurs interventions.

⁹¹⁰- Voir la totalité du questionnaire de la page 584 jusqu'à la page 588 en annexes.

Le désintérêt total est presque nul. Autrement dit, les enseignants sont généralement encourageants et sollicitent la motivation pour leurs élèves, un résultat qui reflète une flexibilité remarquable auprès des enseignants.

La question 19 consiste à détecter le niveau de flexibilité des enseignants envers l'élève qui manifeste son désaccord avec ce que le professeur dit. La question posée et les trois propositions données sont : Ton professeur accepte-t-il que tu manifestes ton désaccord avec son point de vue : A/ Toujours. B/ Quelques fois. C/ Tu n'as pas le droit.

Si on se réfère aux résultats obtenus dans notre partie théorique, nous pensons que l'héritage culturel a un impact profond sur les représentations des enseignants. Nous avons montré que ces derniers refoulent un positionnement de tuteurs. Par conséquent, ils n'acceptent pas facilement que leurs décisions et leurs propos soient l'objet d'un refus, voire d'un reproche. Or, les résultats recueillis dans cette question nous montrent le contraire. En effet, 80.17 % des enseignants acceptent toujours que leurs élèves manifestent leur désaccord avec leurs points de vue. 12.93% l'acceptent partiellement, autrement dit, 93 % des enseignants présentent une flexibilité remarquable vis-à-vis de leurs élèves quant à leurs désaccords avec ce qu'ils disent.

Une fois le climat favorable trouvé, les élèves prennent l'initiative et trouvent la volonté nécessaire pour s'épanouir et donner de leur mieux. L'enseignant assume la pleine responsabilité d'instaurer ce type de climat. Il doit avoir un niveau respectable de flexibilité afin de donner à ses élèves l'occasion de présenter leurs exposés, projets et recherches personnels. Les résultats obtenus pour la première proposition « A/ Ton professeur accepte cette initiative, il te propose son aide et son soutien », ont atteint un taux de 94.87%. La deuxième proposition « B/ Accepte ce travail après avoir fait des efforts pour le convaincre » avec un taux de 4.27%. La troisième proposition telle que « C/ Refuse cette initiative parce qu'il n'en voit pas l'importance » a eu seulement 0.85%. Ces résultats confirment que les enseignants participants ont un niveau respectable de flexibilité vis-à-vis des initiatives de leurs élèves.

La vingt-cinquième question de notre questionnaire consiste à dévoiler la place que possède l'enseignant chez son élève. Est-elle la personne à laquelle il peut donner sa pleine confiance ? Est-elle la personne qui peut soutenir son élève et le comprendre et surtout lui fournir la sécurité nécessaire ? Alors on a demandé aux élèves répondants de

choisir entre trois propositions. Les résultats recueillis (Tableau 26) pour la première telle que le professeur est « A/ Proche de toi, qui est toujours prêt(e) pour t'écouter, te comprendre et te soutenir » ont donné 76.92 %. Pour la deuxième «: B/ Qui ne donne pas beaucoup d'importance à tes idées et tes soucis », les résultats recueillis sont égaux à 16.23% et pour la troisième proposition, ton professeur est une personne « C/ Avec qui tu dois communiquer à distance », ils sont équivalents à 6.83%.

Ces résultats montrent que 3 enseignants sur 4 présentent un niveau de flexibilité important favorable pour instaurer une relation positive et opérationnelle avec l'élève avec ses trois statuts et d'autre part avec son professeur et son apprentissage. 16.23% des enseignants montrent une flexibilité moyenne qui ne donne pas beaucoup d'importance aux idées et aux soucis de l'élève. Autrement dit, elle ne donne pas l'intérêt demandé au statut de l'enfant et au statut de l'apprenant de l'élève. Seuls 6.83% sont indifférents à toute communication flexible (Illustrations graphiques 39 et 40).

12-2- L'implication de l'élève :

Tableau 21:

Total	Q13 ⁹¹¹	Q26 ⁹¹²	Q27 ⁹¹³	Q28 ⁹¹⁴	Q29 ⁹¹⁵	Total
Présence totale	52%	47%	47%	87%	88%	64 %
Présence partielle	22%	44%	50%	10%	10%	27 %
Absence	26%	9%	3%	3%	2%	9 %

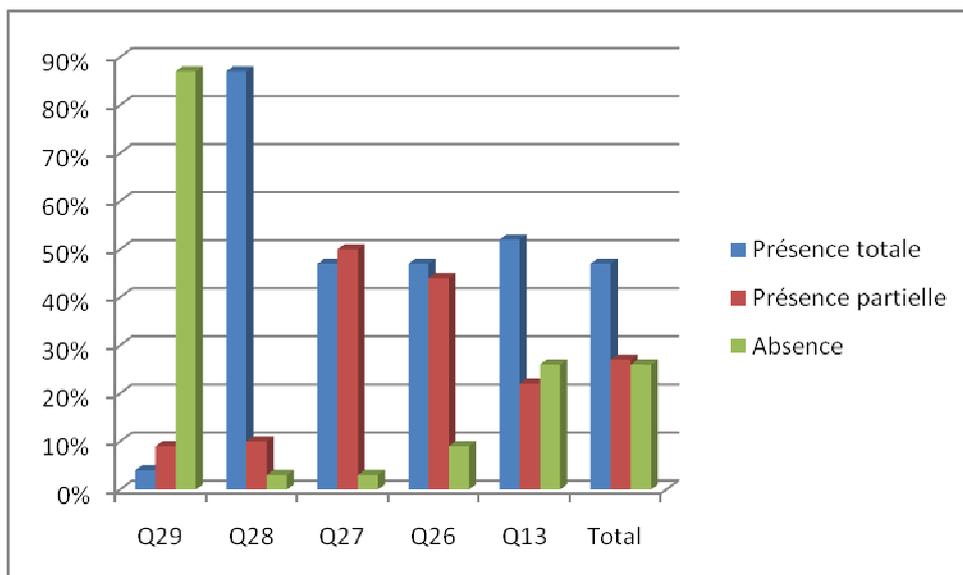
⁹¹¹- Q13 : Tu participes en classe : A/ Fréquemment. B/ De temps en temps. C/ Quelques fois.

⁹¹²- Q26 : Que représente la classe pour toi ? A/ Un espace de découverte, de communication, de créativité et d'épanouissement. B/ Un espace de travail sérieux dans lequel on n'a pas droit au jeu et à la perte du temps. C/ Tu t'y sens mal à l'aise, tu attends avec impatience le retour à la maison.

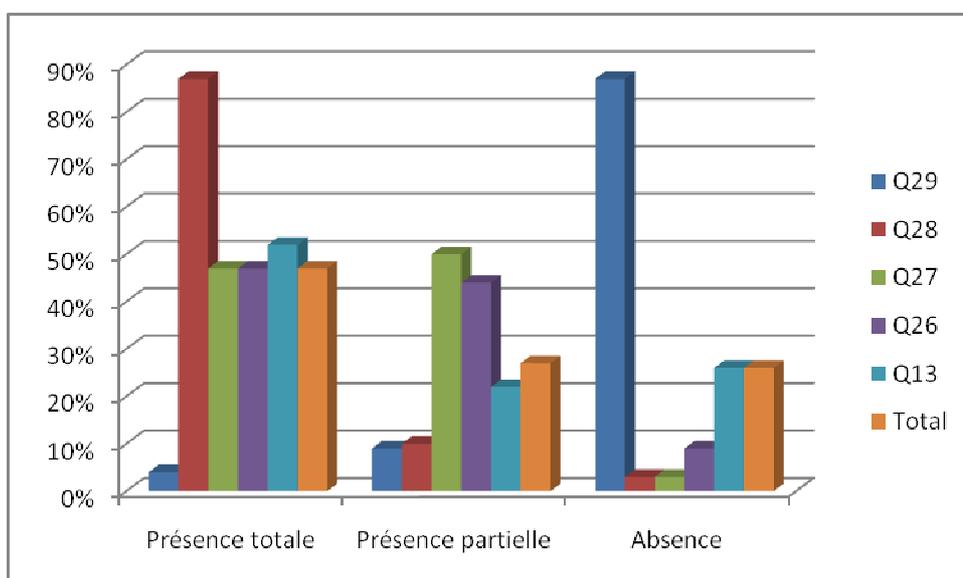
⁹¹³- Q27 : Que présente l'école pour toi : A/ Un espace merveilleux, tu y trouves un grand plaisir et la tranquillité. B/ Un espace consacré pour le travail et la détermination du saint devoir. C/ Un espace ennuyeux, tu n'y trouves pas ton épanouissement et tu attends toujours le moment de le laisser.

⁹¹⁴- Q28 : Ta famille : A/ S'intéresse à tes études et te donne la pleine occasion pour t'y impliquer. B/ Elle ne s'intéresse pas suffisamment, elle t'assure un professeur pour te donner des cours privés. C/ Elle ne s'intéresse ni à tes études ni à tes résultats.

⁹¹⁵- Q29 : Tu veux travailler dans quel domaine quand tu seras grand ?



I.G. 41: L'implication de l'élève (1) (Questionnaire)



I.G. 42: L'implication de l'élève (2) (Questionnaire)

Afin de mesurer quantitativement l'implication des élèves nous avons procédé à introduire dans notre questionnaire cinq questions.⁹¹⁶

Les résultats mentionnés sur le Tableau 27 montrent que l'implication des élèves est grande dans 64% des cas, moyenne dans 27% et nulle dans 9%. Autrement dit, moins d'un élève sur 10 n'est pas impliqué suffisamment dans sa scolarité, un résultat significatif qui peut laisser profondément son impact, d'une part sur la totalité des résultats et, d'autre part, sur la vie scolaire. Ce résultat prouve, qu'au sein de la classe

⁹¹⁶- Voir ces questions dans les notes de bas de page correspondantes au tableau 27.

tunisienne du primaire, les activités pédagogiques se construisent avec enthousiasme, un résultat encourageant.

L'implication de l'élève dans une activité scolaire signifie la présence d'une grande motivation et une marge suffisante de spontanéité et d'assurance. Un élève impliqué est celui qui fournit le maximum d'efforts pour construire son apprentissage. On peut parler d'efforts remarquables pour régulariser ses anciennes compétences afin de maîtriser un nouvel apprentissage. Cette implication est le produit d'un climat de communication favorable et d'un entourage rassurant que l'institution et l'enseignant doivent lui fournir.

On ne peut jamais clôturer les différents critères d'implications des élèves car ils sont multiples, mais on a essayé de poser aux élèves cinq questions que nous avons trouvées significatives. L'analyse qualitative va rendre compte des propos des interviewés relatifs à ce sujet.

La première question (Q13) consiste à connaître le taux et la qualité de la participation. 52% des élèves qui ont participé à ce questionnaire pensent qu'ils participent fréquemment en classe. 22% pensent qu'ils participent de temps en temps. Selon notre expérience d'enseignant et d'inspecteur, je pense que 74% de participation en classe peut nous amener à conclure que la démarche de l'activité pédagogique est positive et que la construction est en meilleure voie.

La question 26, consiste à découvrir les représentations des élèves vis à vis de la classe en tant qu'espace et en tant qu'univers. Espace veut dire que l'élève y ressent son existence en tant qu'enfant, un petit-homme. Il y trouve les circonstances favorables à la construction de sa personnalité et de son futur. 47% des élèves participants au questionnaire sentent que la classe est un espace de découverte, de communication, de créativité et d'épanouissement. 44% croient qu'elle est un espace de travail sérieux dans lequel on n'a pas droit au jeu et à la perte du temps. 9 % s'y sentent mal à l'aise, ils attendent avec impatience le retour à la maison. La première catégorie représente la classe comme un vrai univers de bien-être et de liberté, un univers d'évolution et d'initiation dans lequel l'élève sent son enfance et goûte sa spontanéité. La classe est représentée comme un endroit de production qui résume et simplifie toute la vie de l'élève, l'élève en tant qu'enfant et apprenant. Ce sentiment peut nous pousser à comprendre que les élèves sont parfaitement impliqués.

La deuxième catégorie, c'est-à-dire 44% des élèves participants au questionnaire, représente la classe comme un endroit de travail sérieux dans lequel on doit se conformer à la loi et aux attentes des autres ; un endroit limité dans le temps et dans l'espace dont la tâche demandée est bien déterminée ; un endroit dans lequel l'élève doit travailler et produire ce qu'on attend de lui. Pour cette catégorie, la classe est représentée comme un endroit d'application et de réalisation de tâches bien déterminées.

Pour la troisième catégorie, la classe est ressentie comme un endroit de limitation de liberté. L'élève n'y sent ni initiation ni épanouissement. C'est un endroit d'enfermement qui ressemble à une prison et que l'on attend de quitter avec impatience.

Les résultats obtenus à la question 27 consacrée à repérer la place que prend l'école chez l'élève, sont presque égaux à ceux obtenus dans la 26^{ème} question. En effet, 47% croient que l'école est un espace merveilleux dans lequel l'élève trouve un grand plaisir et sa pleine tranquillité, bref un univers de créativité et d'épanouissement. L'école est un univers dans lequel l'élève sent son enfance, 50% des élèves la représentant comme espace consacré pour le travail et la détermination du saint devoir, autrement dit un endroit de sérieux. 3% la représentent comme un endroit ennuyeux et stressant.

Ces deux résultats, ainsi que les illustrations graphiques 41 et 42 nous amènent à déduire que l'implication de l'élève est significative.

On a voulu détecter le niveau de motivation que la famille donne à son fils pour qu'il s'implique dans son parcours scolaire. Cette motivation peut être le résultat d'un climat familial favorable qui instaure une relation de confiance et d'amour entre l'enfant et l'univers scolaire. Trois propositions concernant la motivation que fournit la famille sont posées devant les élèves :

-A/ Elle s'intéresse aux études de son fils et lui donne la pleine occasion pour s'y impliquer. Dans cette proposition on estime que la famille fait l'effort nécessaire pour instaurer cette relation positive entre son fils et son école.

- B/ « Elle ne s'intéresse pas suffisamment, elle t'assure un professeur pour te donner des cours privés », dans cette proposition nous estimons que la famille ne peut pas ou ne veut pas fournir ce climat, alors elle le confie à une personne plus « expérimentée » tel qu'un professeur. Cette personne sera rémunérée à l'heure ou en fonction d'un forfait horaire. En lui donnant son argent la famille sent qu'elle a assuré et assumé sa pleine responsabilité vis-à-vis de son enfant.

- C/Dans la troisième proposition, nous avons estimé que la famille est totalement indifférente. La scolarité de son fils ne l'intéresse pas, son implication dans ses études non plus. Par conséquent, l'enfant manque énormément de motivation externe.

87% des élèves avouent qu'ils trouvent l'intérêt nécessaire de la part de leurs familles. Le climat familial leur fournit la motivation demandée pour être impliqué dans l'univers scolaire. Autrement dit, 87% de familles tunisiennes instaurent en leur sein un climat favorable à un suivi scolaire fiable et à une relation positive entre l'enfant et son école.

10% de familles ont besoin d'une personne étrangère à la famille tel qu'un professeur pour tisser une relation positive et motivante entre le fils et son école, un taux qui nous semble faible mais on peut se demander jusqu'à quel niveau il peut nous donner une image claire sur ce qui se passe réellement. Le phénomène des cours privés payants ne cesse de se propager jour après jour, dans les grandes villes comme dans les zones rurales. Ce paradoxe doit nous conduire à réviser les circonstances dans lesquelles s'est effectué le questionnaire, à savoir en notre présence en tant qu'inspecteur et la passation du questionnaire en présence des enseignants, enseignants qui assurent eux-mêmes ces cours privés, deux grandes causes qui parmi d'autres peuvent influencer les réponses des élèves.

3% des élèves sentent que leurs familles sont désintéressées et indifférentes à leur scolarité, un taux vraisemblablement réduit mais pour nous, en tant qu'éducateur, il est significatif. Je peux dire que 3 élèves sur 100 ne trouvent aucun soutien familial moral ou matériel pour tisser une relation positive avec leurs écoles.

Les résultats relatifs à la question 28 nous amènent à déduire que la famille tunisienne sert, d'une façon d'une autre, à instaurer une relation positive entre l'enfant

et son univers scolaire. Elle essaye de fournir la motivation nécessaire à l'enfant-élève afin de s'impliquer profondément dans sa scolarité.

Les motivations extrinsèques correspondent à un engagement, non pas pour la scolarité elle-même, mais pour ses conséquences. L'activité scolaire-pédagogique n'est alors plus une fin en soi mais un moyen d'obtenir quelque chose. On retrouve dans ces motivations externes d'abord, les récompenses en termes de prix et de cadeaux distribués pendant la fête de la fin de l'année scolaire, ensuite, l'approbation sociale, autrement dit, essayer d'obtenir l'admiration des autres comme les enseignants, les parents et l'entourage, la reconnaissance, un bon travail. Enfin, la comparaison sociale ou l'hyper compétitivité: chercher à battre les autres à tout prix pour prouver sa valeur et vouloir apparaître comme le meilleur. Pour cette raison, j'ai voulu tester le niveau d'implication des élèves dans l'univers scolaire par le biais de la connaissance de ce qu'ils veulent faire dans la vie quand ils seront grands. Un parcours scolaire réussi sera-t-il leur passeport vers la réalisation de leurs objectifs. La question était sans propositions. Les résultats nous ont donné trois types de réponses.

- Des métiers qui ne doivent être réalisés qu'après un parcours scolaire réussi comme devenir médecin (46 réponses sur 117⁹¹⁷, soit 39%), ingénieur ou pilote d'aviation (27 réponses soit 23%), officier de police ou l'armée (14 réponses soit 12%), enseignant (10 réponses soit 8.5%) ou juge ou avocat (5 réponses soit 4%).
- Des métiers qui n'ont pas besoin d'un parcours très brillant comme être agriculteur (7 réponses soit 6%), footballeur (5 réponses soit 4%) ou chanteur (2 réponses soit 1.7%).
- Des réponses nulles. Des élèves qui ne veulent rien faire quand ils seront grands (2 réponses soit 1.7%).

Les premiers métiers ont donné 88% de réponses, les deuxièmes ont obtenu 10%. Le dernier type n'a produit que 2% seulement. Autrement dit, 88% des élèves trouvent une motivation externe très forte. Cette motivation les arme pour être impliqués profondément dans leurs parcours scolaires.

La motivation et l'implication que nous cherchons sont celles qui sont significatives et réelles. Autrement dit, l'élève trouve en son enseignant un vrai intérêt, un respect de soi, une valorisation de ses statuts social, psychologique et didactique. Il

⁹¹⁷- Un élève n'a pas répondu à cette question.

sent qu'il existe en tant que tel dans l'esprit de son enseignant. Par conséquent il sera sérieux, attaché aux activités proposées, spontané, coopératif et créatif. En effet, E13 le disait autrement : « *Le but c'est qu'il parle et s'exprime* »⁹¹⁸. L'implication que nous cherchons ne s'amplifie jamais dans le fait que l'élève participe par « *oui* » ou « *non* », par « *j'ai compris* » ou « *je n'ai pas compris* » ou par « *je suis d'accord* » ou « *je ne suis pas d'accord* ». Nous savons que cela est acceptable mais il ne nous donne pas le signe d'une implication significative. C'est pour cette raison que l'on peut dire que la motivation et l'implication que trouve cet enseignant chez ses élèves peuvent être plus profondes et significatives s'il approfondit ses connaissances sur le sujet de la distinction entre les trois statuts de l'élève.

E13 pense que le dévouement des élèves en classe ne correspond qu'à des « *bêtises* » qu'ils doivent éviter. Le remède pour lui est de leur donner plus de travail parce que « *Plus il travaille, moins l'élève fait de bêtises, ne bavarde pas* »⁹¹⁹. Nous pouvons comprendre que cet enseignant n'attend de l'élève que le travail et la participation sans donner beaucoup d'importance à ce qu'il sent en tant qu'enfant. Pour lui, et pour une majorité d'enseignants, nous nous appuyons ici sur notre travail. Pour cette majorité, l'élève est là pour travailler. Je suis là comme enseignant pour lui donner les programmes. Les résultats scolaires en termes d'évaluations sont le seul moyen de montrer ma perfection en tant qu'enseignant. La feuille sur laquelle l'élève répond lors de l'examen est le miroir de mon travail comme enseignant. Or, le cerveau de l'apprenant doit être le miroir de son implication. Les modalités d'évaluations doivent être remplacées afin de valoriser la présence des trois statuts de l'élève.

E13 demande de fournir à l'élève un climat de sécurité et de tranquillité pour qu'il soit « *à l'aise* »⁹²⁰. Selon E14 « *A l'aise, c'est-à-dire qu'il existe confortablement dans la classe. Ses idées sont bien prises en compte, sa parole est bien écoutée, ses difficultés bien surmontées ... sa personne bien respectée* »⁹²¹. En effet : « *Quand il participe, quand il donne son point de vue, il sait qu'il ne risque rien ... s'il va dire n'importe quoi ... dans ce cas, il va te parler aisément ... ouvertement* »⁹²². C'est un processus d'entraînement qui doit commencer dès le début de l'année scolaire. E13 le confirmait « *Le maître doit entraîner ses élèves dès le début de l'année scolaire à*

⁹¹⁸- Entretien E13 ligne 4, page 338 en annexes.

⁹¹⁹- Entretien E13 ligne 9, page 330 en annexes.

⁹²⁰- Entretien E13 ligne 17, page 352 en annexes.

⁹²¹- Entretien E14 ligne 7, page 352 en annexes.

⁹²²- Entretien E13 ligne 15, page 337 en annexes.

accepter l'Autre et à accepter son point de vue, même s'il est différent du sien ... Il doit leur expliquer que, même si la personne qui parle se trompe ... on n'a pas le droit de couper la parole ... »⁹²³ et aussi « Mon objectif est d'entraîner les élèves à prendre la responsabilité devant leurs choix »⁹²⁴.

Toujours avec E13, il essaie d'expliquer comment on peut gagner la motivation et l'implication de l'élève. Il insiste sur le fait que l'enseignant ne doit jamais écartier son statut d'enfant parce que c'est lui le plus important dans son existence dans l'univers scolaire. Les deux autres statuts sont des auxiliaires. Il disait : « *L'élève, quand il trouve chez son maître la personne qui le respecte, qui l'écoute, qui lui donne la bonne place dans la classe, avec ses camarades... quand on l'encourage pour le moindre effort qu'il fait... qu'il ne se sent pas écarté quand il ne comprend pas la leçon ou quand il ne connaît pas la bonne réponse... Quand l'élève sent qu'il « pèse » beaucoup chez son maître, il l'aime, il l'adore »⁹²⁵. E14 l'explicitait : « Vous savez... je veux que mon cours se passe dans un climat d'amour réciproque, de confiance... que chaque partie croie en l'autre... Je ne veux pas que mon élève se sente dégoûté de mon cours ou de moi, cela me ferait beaucoup de mal... Je vous jure que la majorité de mes élèves, tous les élèves ... s'étonnent quand ils écoutent la sonnerie de la fin du cours »⁹²⁶. Plus loin, E13 essaie d'aborder les cas inverses, comme le cas des enseignants qui ne donnent pas l'importance demandée aux autres statuts de l'élève. Il montre que ce dernier devient démotivé et trouve beaucoup de difficultés pour s'impliquer dans les activités pédagogiques proposées. Il disait « *Je connais des collègues, et vous les connaissez évidemment, qui ne s'inquiètent pas quand ils minimisent un ou une élève. Ils lui adressent des propos très blessants. L'élève concerné sent, dans son propre intérieur, comme un volcan, mais il ne peut pas agir ou manifester ses sentiments... Par conséquent, il se désintéresse de son maître et de son cours »⁹²⁷. Ces propos nous poussent à déduire que l'enseignant tunisien généralement est conscient de son impact intrinsèque sur son élève. Cet impact est décisif sur les comportements et les résultats de l'élève. Par ailleurs, ces propos nous conduisent à dire qu'il existe des enseignants qui ne donnent aucune importance à ces facteurs.**

⁹²³- Entretien E13 ligne 23, page 337 en annexes.

⁹²⁴- Entretien E13 ligne 15, page 338 en annexes.

⁹²⁵- Entretien E13 lignes 26/28, page 339 en annexes.

⁹²⁶- Entretien E14 ligne 27, page 352 en annexes.

⁹²⁷- Entretien E13 ligne 4, page 350 en annexes.

La flexibilité est-elle un caractère inné chez l'enseignant ou un comportement qui doit exister comme un vrai outil de son propre travail ? E13 répond en disant « *De caractère, je suis douce... timide... je ne gronde jamais... Je ne dis pas de gros mots. Dans ma vie privée et dans ma classe je n'insulte pas. Mes élèves me comprennent dès le début de l'année scolaire. Les anciens élèves transmettent l'information aux nouveaux. Ils n'osent pas me faire fâcher* »⁹²⁸. Elle continuait « *Parfois, quand je suis mal à l'aise ... ou malade ... il y a des élèves.... Surtout les plus grands, qui prennent l'initiative de prendre le commandement de la classe ; ils ne laissent qui que ce soit bavarder... Ils font leurs travaux de la maison d'une manière très représentative* »⁹²⁹. E9, le confirmait en affirmant : « *Le maître n'est pas un gardien... ni un policier.. Les élèves peuvent faire ce qu'ils veulent.... Je suis convaincue que l'élève peut faire ... et doit faire.. ce qu'il veut pour progresser* »⁹³⁰. C'est-à-dire si la flexibilité est l'un des caractères de l'enseignant lui-même, l'élève-enfant-apprenant se sent autonome et créatif. L'analyse de quelques passages des séquences-vidéos enregistrées va nous dévoiler les cas contraires.

Cette présentation doit être approfondie. Différents facteurs servent à la présence de la flexibilité. Notre questionnaire et notre grille d'observation en ont fait émerger quelques-uns. Les propos des interviewés d'une part et les comportements des enseignants soulevés des séquences enregistrées de l'autre vont nous aider.

12-3- Flexibilité face à la planification ;

E2 insiste sur son rôle d'enseignant, il se représente comme tuteur de l'élève puisque « *c'est moi qui vais lui apprendre* »⁹³¹, le rôle de l'apprenant selon lui étant de « *contribuer à bien construire cet apprentissage* »⁹³². E2 est plus flexible que l'enseignant E9 puisqu'il réserve un respect à la part de l'apprenant dans une situation pédagogique. Mais, jusqu'à quel point sommes-nous d'accord avec le fait que l'enseignant est le responsable unique de ce que l'élève acquiert tandis que les nouvelles approches pédagogiques insistent sur la multiplication des ressources de l'information dont l'enseignant n'est qu'une ressource parmi d'autres. Son nouveau rôle est d'armer l'apprenant par les compétences nécessaires qui contribuent à l'appropriation du savoir-être et du savoir-faire.

⁹²⁸- Entretien E13 ligne 7, page 351 en annexes.

⁹²⁹- Entretien E14 ligne 9, page 351 en annexes.

⁹³⁰- Entretien E9 ligne 14, page 264 en annexes.

⁹³¹- Entretien E2 ligne 2, page 140 en annexes.

⁹³²- Entretien E2 ligne 3, page 140 en annexes.

E3 l'exprime autrement en disant : « *tout notre travail, nos efforts sont destinés à ce que l'élève aura sa chance, selon sa position, c'est lui le centre de l'activité pédagogique, le centre d'intérêt* »⁹³³ car « *un jour, il deviendra le centre d'intérêt, il deviendra lui-aussi responsable, il assumera la responsabilité de faire réussir d'autres individus, de bien passer ses idées [de réaliser] son projet [afin d'atteindre ses] objectifs* »⁹³⁴. On comprend que cet enseignant conçoit l'élève comme centre d'intérêt. L'intérêt de qui ? De l'adulte, c'est sûr. On sent le cliché du tutorat et de la supervision de la part de l'enseignant – adulte. L'élève doit être sous son contrôle et conforme à ses ambitions.

Selon lui, « *l'enfant de nos jours, n'est qu'un récepteur* »⁹³⁵, il ajoute « *... mais on doit l'entraîner ... pour le domestiquer par son point de vue* »⁹³⁶. Pouvons-nous remarquer que cet enseignant veut simplifier le rôle de l'élève au fait qu'il aura l'occasion de proposer son point de vue, qu'il essaye d'expliquer « *qu'en exprimant son point de vue, il est en train de construire ...* »⁹³⁷, il continue « *je ne sais pas si je me suis bien exprimé...* », il ajoute « *... je ne sais pas ... je sens que je ne peux pas m'exprimer...* »⁹³⁸.

Nous savons que le vrai rôle de l'élève est plus profond et vaste. On peut en déduire que nous sommes devant une vraie entrave dans la façon dont on se comporte avec l'enfant puisque nos représentations envers lui font obstacle.

Cet enseignant est convaincu que la relation enfant-enseignant a changé : « *la relation était verticale, aujourd'hui c'est autre chose [elle est devenue] horizontale* »⁹³⁹. En effet, « *ce qui nous intéresse, c'est comment l'apprenant acquiert le savoir* »⁹⁴⁰, il explique « *... peut être le mot récepteur n'est pas correct, il n'est pas bien placé* »⁹⁴¹. Je lui ai posé la question « *Comment on peut le remplacer ?* »⁹⁴². Il répond « *nous ne sommes plus dans une situation d'émetteur-récepteur ... l'élève a le droit de s'exprimer*

⁹³³- Entretien E3 ligne 18, page 148 en annexes.

⁹³⁴- Entretien E3 ligne 23, page 148 en annexes.

⁹³⁵- Entretien E3 ligne 8, page 149 en annexes.

⁹³⁶- Entretien E3 ligne 9, page 149 en annexes.

⁹³⁷- Entretien E3 ligne 9, page 150 en annexes.

⁹³⁸- Entretien E3 ligne 16, page 150 en annexes.

⁹³⁹- Entretien E3 ligne 20, page 149 en annexes.

⁹⁴⁰- Entretien E3 ligne 21, page 149 en annexes.

⁹⁴¹- Entretien E3 ligne 23, page 149 en annexes.

⁹⁴²- Entretien E3 ligne 25, page 149 en annexes.

... il a le droit de dire que c'est juste ... c'est faux ... il [peut] rectifier ... il s'entraîne à donner son point de vue ... dans toutes les disciplines »⁹⁴³.

Les pratiques pédagogiques de l'enseignant dépendent de ses convictions et de ses représentations culturelles et psychopédagogiques. On voit d'une façon claire comment les représentations de l'enseignant E3 ont influencé son point de vue et par conséquent ses pratiques.

Cet enseignant montre une flexibilité vis-à-vis des choix de ses élèves *« Généralement, la planification n'est pas indiscutable, la planification doit être changée suivant la situation en classe, suivant l'interaction des élèves et leur appropriation des concepts visés »⁹⁴⁴*, et les initiatives de leur part : *« parfois, les élèves peuvent proposer des choses que l'enseignant lui-même n'a pas réfléchi auparavant ... c'est mieux ... c'est comme une surprise pour lui... dans ce cas ... il doit être présent et prêt pour réagir »⁹⁴⁵*. En lui demandant s'il va accepter des interventions inattendues qui peuvent *« dévier le déroulement de la leçon »⁹⁴⁶*, il a répondu *« si cela va enrichir la leçon, aucun problème »⁹⁴⁷*. Pour plus d'approfondissement avec cet enseignant on a décidé de réaliser une observation participante dans sa classe.

L'enseignant E3 ne distingue pas clairement entre les différents statuts du « client » de l'école. L'enfance, selon lui, commence *« depuis sa naissance, jusqu'à quatorze ou dix-sept ans »⁹⁴⁸*, l'apprenant est celui qui exerce le rôle indéfini de l'apprentissage : *«... Un apprenant ... peut avoir soixante ans ...ou plus »⁹⁴⁹*. Concernant l'élève, il n'a pas une réponse claire : *« l'élève ... je ne sais pas »⁹⁵⁰*.

L'enseignant E3 préfère plutôt que sa classe soit agitée : *« je ne sais si c'est une chose acceptable ou non ... je veux que ma classe soit agitée »⁹⁵¹*, il l'explique : *« dans la classe agitée l'interaction entre les différents intervenants est plus facile, c'est l'objectif que nous voulons atteindre telle que l'interaction »⁹⁵²*. Il ajoute : *« je ne*

⁹⁴³ - Entretien E3 lignes 1-3, page 150 en annexes.

⁹⁴⁴ - Entretien E3 ligne 20, page 157 en annexes.

⁹⁴⁵ - Entretien E3 ligne 21, page 157 en annexes.

⁹⁴⁶ - Entretien E3 lignes 2/3, page 158 en annexes.

⁹⁴⁷ - Entretien E3 ligne 4, page 158 en annexes.

⁹⁴⁸ - Entretien E3 ligne 13, page 159 en annexes.

⁹⁴⁹ - Entretien E3 ligne 14, page 159 en annexes.

⁹⁵⁰ - Entretien E3 ligne 14, page 159 en annexes.

⁹⁵¹ - Entretien E3 ligne 3, page 161 en annexes.

⁹⁵² - Entretien E3 ligne 4, page 161 en annexes.

préfère pas l'enfant tranquille et figé ... timide ... je préfère que l'enfant soit audacieux et agité »⁹⁵³.

Bien qu'il ne fasse pas clairement la distinction entre les trois statuts de l'usager de l'école, on remarque que cet enseignant se sert d'une conception plutôt constructive vis-à-vis de son élève. Notre observation participante, ainsi que les exemples qui les ont présentés le montrent.

12-4- Face aux initiatives des élèves.

Les questions 24⁹⁵⁴ et 20⁹⁵⁵ dans le questionnaire abordent le sujet de la réaction de l'enseignant face aux initiatives des élèves. J'ai proposé deux différentes initiatives. La première est liée aux recherches personnelles, à la maison, à l'initiative de l'élève, quant à la deuxième, elle est liée à l'éventuelle passion de l'élève.

Les données recueillies de la question 24, montrent dans 83,6% des cas les initiatives des élèves, concernant une recherche ou un exposé réalisé d'une façon individuelle, trouvent l'encouragement de la part des enseignants visités et c'est E11 le plus encourageant avec 96%, contre 72% pour E12 et 74% pour E9. E14, l'enseignante chez laquelle on a assisté à de longues discussions où les élèves s'appuyaient sur leurs propres recherches et découvertes personnelles par Internet et autres, 86% des élèves seulement ont affirmé qu'elle accepte les initiatives en proposant son aide, mais si on ajoute les 12% des réponses dans lesquelles elle n'accepte qu'après un effort de la part de l'élève pour la convaincre, alors on trouve qu'elle est avec 98% en ce qui concerne ces initiatives. Ce pourcentage nous explique le bon niveau de ses élèves en français et on comprend aussi leur grande envie de procéder aux recherches individuelles. A la fin de la séance, la maîtresse a demandé à ses élèves de faire des recherches sur Internet concernant une comparaison entre les plats tunisiens et ceux des français. (Voir enregistrement : 33 minutes et 15 secondes).

Les données de la question 20 montrent que seulement 34,2% des initiatives des élèves, quant à leur envie de raconter une blague ou une histoire, de présenter une danse ou chanter un morceau, trouvent un avis favorable immédiat de la part des enseignants.

⁹⁵³ - Entretien E3 ligne 7, page 161 en annexes.

⁹⁵⁴ - Question 24 : Tu as voulu faire un exposé dans une des activités, le maître : (1) Accepte cette initiative, il te propose son aide et son soutien, (2) Accepte ce travail après avoir fait des efforts pour te convaincre et (3) Refuse cette initiative parce qu'il n'en voit pas l'importance.

⁹⁵⁵ - Question 20 : En classe, lors d'une activité, tu trouves l'envie de raconter une blague, de présenter une danse, de chanter un morceau de chanson que tu aimes. Le maître : (1) Te laisse faire en encourageant tes amis pour t'écouter, (2) Te laisse faire mais à un autre moment du cours ou de la semaine. (3) Ne te laisse pas faire.

39% de ces initiatives ne sont autorisées qu'après un certain temps. Autrement dit, 73% de ces initiatives sont finalement autorisées dans les classes des enseignants visités. C'est E12 la plus favorable avec 60% contre 9 % pour E11.

Durant les différentes séquences enregistrées, nous n'avons pas assisté à des initiatives de ce genre de la part des élèves. Cela est dû, probablement, à notre présence. Les élèves n'ont pas voulu déranger leurs professeurs.

12- 5- Les enjeux de la flexibilité : Etude comparative entre deux activités pédagogiques distinctes :

Afin d'approfondir notre réflexion dans la présente hypothèse nous allons faire un travail comparatif des deux situations-classes semblablement différentes. Ces différences concernent plusieurs critères : l'ancienneté des enseignantes, les écoles dans lesquelles se sont passées les séquences, le niveau des élèves et de leurs familles. La première école est située dans un quartier noble et la deuxième dans une zone rurale. Les élèves de la deuxième école sont issus de familles modestes, la majorité écrasante de leurs parents sont des ouvriers et des chômeurs. Les parents de la première situation ont un niveau social et intellectuel élevé, (médecins, juges, enseignants, grands commerçants et stars). Le niveau des élèves est aussi différent. Comme nous l'avons montré ci-dessus, les circonstances socioculturelles peuvent être décisives dans le profil des élèves et leurs niveaux scolaires. Les séquences enregistrées et les analyses qu'on va effectuer vont le montrer.

En ce qui concerne les enseignantes, la seconde est une enseignante novice qui a insisté pour m'inviter dans sa classe de 3^{ème} année français (CE2) pour une activité d'expression orale. Elle a une maîtrise de français. La séance dans laquelle on a assisté s'est passée dans un climat de sérieux et d'autorité. La première enseignante est expérimentée, elle a plus de deux décennies d'ancienneté. Nous avons assisté à une activité d'expression orale dans une classe de cinquième année (CM2). Le climat dans lequel s'est passé cette activité est un climat de directivité, de spontanéité et de créativité.

La présence de la flexibilité de la part de l'enseignant mène-t-elle à une présence d'implication chez les élèves ? Aurait-elle une influence sur les pratiques pédagogiques ? Donnerait-elle de bons résultats ?

Quatre grands facteurs seront l'objet d'une réflexion et d'une analyse afin de valider ou non cette hypothèse. Nous considérons que ces facteurs sont les inputs de la flexibilité. Les outputs, les résultats éventuels seront aussi l'objet d'une analyse. L'implication des élèves est considérée, selon nous, comme le facteur primordial dans l'activité pédagogique.

12-5-1- Ouverture sur l'autre et surmonter les obstacles sociaux :

La flexibilité demande, de la part de la personne, une ouverture de soi et l'acceptation des autres. Pour qu'il soit flexible, l'enseignant doit surmonter le maximum d'obstacles de nature socioculturelle, il se sert de comportements relationnels et communicationnels qui l'aident à être plus proche de ses élèves. Être proche de ses élèves, c'est tisser des relations horizontales sans frontières avec eux. Cette dernière est facilement remarquable dans la totalité de la séquence vidéo animée par l'enseignante experte, la première séquence, une activité pédagogique qui s'est construite dans un climat plein de spontanéité et de créativité. Regardons la 7^{ème} minute et 35 secondes, l'élève dit, en parlant de l'obésité : « *il faut faire un régime alimentaire* »⁹⁵⁶. Il regarde son enseignante qui est un peu obèse. Elle accepte son intervention en souriant. Après moins d'une minute elle montre plus d'ouverture quand elle parle d'elle-même, de son obésité : « *moi aussi je mange beaucoup de chocolat ... c'est pourquoi je suis obèse* »⁹⁵⁷. Nous savons que quand l'enseignant parle de lui-même, de sa famille, de ses fils, de ses ami(e)s, de sa voiture, bref de son quotidien, il témoigne à ses élèves qu'il est proche d'eux, il les fait participer à ses soucis et projets. Les élèves sentent que leur enseignant est comme une personne souple et facile à cohabiter. Cela donne un sentiment de sécurité. Par conséquent, l'implication est devenue plus profonde et positive. Il ne faut pas oublier que les spécificités socioculturelles de la société tunisienne ne permettent pas beaucoup à l'enseignant d'être ouvert et très proche puisque les représentations collectives continuent de le considérer comme une personne vue comme un messager. Autrement dit, cette souplesse sera très bien vue car elle incite les élèves à être plus actifs et opérationnels dans les activités pédagogiques.

La deuxième enseignante a montré, elle aussi, des signes d'ouverture et de flexibilité. En effet, à la 2^{ème} minute et 12 secondes, elle présente la nouvelle chanson en

⁹⁵⁶ - Séquence 7, 34^{ème} minute et 9 secondes.

⁹⁵⁷ - Séquence 7, 34^{ème} minute et 9 secondes.

dansant⁹⁵⁸, un comportement qui, bien que purement pédagogique, donne aux élèves l'idée que leur enseignante s'interagit avec la musique. Ce qui confirme cette idée, c'est que cette enseignante, comme nous le montre l'enregistrement, s'est lancée librement dans cette danse.

Deux autres séquences peuvent être signes de flexibilité de la part de l'enseignante dans la septième séquence. Elle exprime ouvertement son ignorance qu'il existe un site internet spécialisé en définitions et explications accentuées telle que « *Encarta* », elle disait « *encarta !!! je l'ignore* »⁹⁵⁹. Les élèves ont bien accepté cet aveu, ils ne l'ont pas commenté. Ce qui nous amène à déduire que cette maîtresse est habituée à exprimer son ignorance dans d'éventuels sujets abordés. A la minute 23 et 22 secondes, cette enseignante demande le calme en donnant la promesse à un élève qu'elle va lui donner la parole dès que possible avec un ton tendre. Cet élève et ses camarades ont accepté avec respect cet ordre et cette promesse, un signe de flexibilité qui peut inciter à instaurer un climat de confiance et d'ouverture entre toutes les personnes dans la classe.

La séquence 7, à laquelle on a assisté, s'est effectuée dans un climat d'ouverture et de spontanéité, tandis que la deuxième s'est passée dans un climat tendu et sérieux. En effet, les messages envoyés par l'enseignante sont courts et directives. Ils étaient toujours sous forme d'une question qui demande une courte réponse ou un ordre. Ce qui nous a surpris, c'est que cette enseignante vouvoie son élève : « *S'il vous plaît* »⁹⁶⁰. Ce comportement était répétitif. Je ne crois pas que cela est dû à une ignorance de la part de l'enseignante puisqu'elle est maîtrisard de français, ni un signe de respect puisqu'elle a fait montre d'autorité et d'indifférence dans beaucoup de situations.

Cette activité s'est effectuée dans un climat tendu et autoritaire. Les messages communicationnels étaient de nature question-réponse. Le rôle des élèves se limite à la réponse aux questions de leurs enseignantes et la réalisation de ce qu'elle leur demande. Ils ont montré beaucoup de signes d'indifférences tels que les chuchotements et le jeu. Ils n'ont jamais montré un signe d'épanouissement et/ou de créativité. Leur implication n'a pas atteint les attentes comme nous le montrent les petites séquences soulevées.

⁹⁵⁸ - Séquence 6.

⁹⁵⁹ - Séquence 7, 33^{ème} minute et 4 secondes.

⁹⁶⁰ - Séquence 6, 33^{ème} minute et 15 secondes.

12-5-2- Accepter l'Autre et essayer de le comprendre

Chaque personne fait des déviations de natures comportementales et communicationnelles. Il commet des fautes et des erreurs parfois impardonnables. Il se comporte d'une façon étrange. Les imprévus chez l'être humain sont attendus et inévitables. Pour être accepté par l'Autre il faut avoir la flexibilité nécessaire pour surmonter les déviations et les imprévus venant de lui. Au sein de l'école et de la classe, les élèves font maintes déviations de natures comportementales et communicationnelles. L'enseignant doit avoir la flexibilité nécessaire pour accepter et trouver des explications *positives* des faux-comportements de ses élèves afin d'être accepté.

Dans nos deux séquences, les déviations des élèves étaient nombreuses. Les réactions des deux enseignantes étaient différentes et les résultats étaient forcément différents aussi. En effet, avec la première enseignante-experte, les interventions des élèves concernant ce qu'ils ont mangé au déjeuner étaient variées. L'un des élèves a dit qu'il a mangé du « lablabi », un plat purement sfaxien. La réaction de l'enseignante, ainsi que celle de ses camarades, était encourageante, comme nous le montre la séquence⁹⁶¹. Cet encouragement l'a incité à aller plus loin dans sa spontanéité. Il disait, après moins de trois minutes⁹⁶² : « *j'ai mangé du lablabli chez Abouda* ». Ce dernier est un restaurateur spécialiste de ce plat. Il est aussi très connu dans toute la ville de Sfax. L'enseignante a accepté cette intervention en souriant et ses camarades aussi.

4 minutes et 40 secondes sont passées. L'enseignante a remarqué que des élèves n'ont pas encore participé. Elle ne les pas désignés en personne. Elle disait, en s'adressant à tous les élèves : « *il y a des élèves qui n'ont pas encore participé* »⁹⁶³. La même stratégie a été suivie quand elle a remarqué un grand bavardage. Elle n'a pas demandé à un élève distinct, à celui qui bavarde plus fort que ses camarades. Elle disait avec un ton flexible en souriant : « *du calme s'il vous plaît* »⁹⁶⁴, tandis que la deuxième enseignante a demandé à ses élèves de chanter en disant « *on va chanter ensemble* »⁹⁶⁵, avec un ton très sérieux et sous forme d'un ordre. L'utilisation de « on » ici cache une éventuelle flexibilité, mais la façon « dure » avec laquelle le message est envoyé cache un sérieux et une autorité. Cette remarque est aussi valable quand l'enseignante a voulu féliciter ses élèves après avoir bien chanté. Elle disait, avec un ton sérieux : « *c'est bien,*

⁹⁶¹- Séquence 7, 29^{ème} minute et 5 secondes.

⁹⁶²- Séquence 7, 32^{ème} minute et 19 secondes.

⁹⁶³- Séquence 7, 4^{ème} minute et 40 secondes.

⁹⁶⁴- Séquence 7, 7^{ème} minute et 39 secondes.

⁹⁶⁵- Séquence 7, 1^{ère} minute et 29 secondes.

merci »⁹⁶⁶. Deux autres messages ont fait aussi l'objet d'un climat de sérieux et d'une relation d'obéissance et de soumission, le premier s'est effectué à la minute 3 et 13 secondes : « *maintenant on va prendre le texte à la page 58* », le deuxième « *Vos livres s'il vous plaît, vos stylos* », à la minute 3 et 32 secondes.

Les messages sévères continuent aussi dans la communication pédagogique de l'enseignante. Soulevons ce cas qui s'est produit à la 5^{ème} minute et 20 secondes. En montrant la photo d'une voiture, l'enseignante dit avec un ton sévère : « *Bon .. c'est quoi çaaaa ?* ». Elle demande à l'élève « *Montassar* », l'élève le plus actif : « *Allez Montassar regardez !!! bien l'image* ». Les élèves répondent tous en même temps : « *c'est une voiture* ». L'enseignant dit une autre fois : « *c'est une - Voi ture* ». Les élèves le répètent en même temps. Cette enseignante n'a pas montré suffisamment de signes de flexibilité afin de comprendre ses élèves et de les encourager. En effet, regardons cette action pédagogique qui s'est produite à la 20^{ème} minute et 40 secondes. Un élève est allé au tableau pour réciter le poème. Sa mémorisation est faible, il a commis beaucoup de fautes de prononciation. Cela est dû, selon nous, à des difficultés de manipulation de la langue française. L'enseignante l'a corrigé une seule fois, après elle a fait venir un autre élève. Le premier est retourné les yeux baissés.

Contrairement à ce qui s'est passé avec la première enseignante, dans la 30^{ème} minute et 50 secondes, l'élève qui s'assoit juste devant elle avec son porte-clés pendant un long moment en regardant l'enseignante. Cette dernière, ainsi que ses camarades, n'ont pas commenté son geste bien qu'ils l'aient remarqué. Quelques minutes après il retourne à son implication sans aucun commentaire.

12-5-3- Représentations valorisante et Surestimation des capacités de l'élève :

Surestimer un objet c'est l'estimer à un prix supérieur à son prix réel et à sa valeur vénale⁹⁶⁷. C'est aussi attribuer à quelque chose, quelqu'un, une valeur, une importance, des qualités qu'ils n'ont pas réellement.

Surestimer un enfant c'est le considérer comme une personne complète, respecter sa personnalité et sa présence en tant que telle. L'enseignante de la séquence 7 s'adressait à une élève en lui disant : « *Est-ce que tu as été bien entendue Fatma ?* »⁹⁶⁸. Un message qui prouve que cette enseignante respecte les paroles de ses élèves et elle

⁹⁶⁶ - Séquence 6, 3^{ème} minute et 4 secondes.

⁹⁶⁷ - Le dictionnaire français Larousse. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/surestimer/75678> consulté le 08/06/2014

⁹⁶⁸ - Séquence 7, 1^{ère} minute et 7 secondes.

veut bien s'assurer de l'écoute des autres élèves. C'est un message implicite pour le reste des élèves pour écouter et être attentifs à ce que leur camarade est en train de dire, une façon intelligente d'instaurer l'écoute et le respect entre les membres du groupe-classe. Parfois elle se place tout près de l'élève qui parle pour lui donner de l'importance nécessaire et prouver son écoute. Par exemple, à la première minute et 36 secondes, elle se déplace et reste près de l'élève qui parle. Tous les autres élèves ont bien entendu leur camarade.

Un autre commentaire a attiré notre attention, à savoir quand les élèves ont voulu répondre à la question de leur enseignante par : « *Des histoires/ des documentaires ...* »⁹⁶⁹. L'enseignante disait : « *c'est magnifique ...c'est bien* (en appuyant sur le mot bien) »⁹⁷⁰. Par conséquent, les participations des élèves ne cessaient d'augmenter et de s'améliorer. Un autre signe de surestimation de son élève s'est effectué à la deuxième minute et 14 secondes, quand l'enseignante a donné la parole à l'élève qui est au fond de la classe, bien que tous les autres élèves la réclament. J'ai remarqué une grande satisfaction chez cet élève avec un grand sourire sur les lèvres⁹⁷¹.

Les choix communicationnels pris par la première enseignante ont incité les élèves à être impliqués et créatifs durant toute l'activité de l'expression orale à laquelle on a assisté.

Plusieurs séquences dans la deuxième classe peuvent nous donner signe de sous-estimation et de découragement. En effet, à la dixième minute et 45 secondes l'enseignante dit : « *Qui passe au tableau et ME souligne le phonème « A »* ». Tous les élèves lèvent le doigt « *madame ... madame* », ⁹⁷² en me regardant avec mon magnétoscope. Dans la onzième minute et 31 secondes, un élève a voulu entourer « o » dans le mot « Bruno » à la place de la lettre « a » faute de confusion entre les deux. L'enseignante insiste pour qu'il écoute bien « a » en disant « *n'aie pas peur* ». Elle pourrait lui expliquer la différence entre les deux lettres. A la onzième minute et 39 secondes « *Montassar* », l'élève le plus interrogé a voulu, lui-aussi, entourer « o » dans « vont », alors qu'il doit entourer le « a » dans le deuxième mot. L'enseignante enlève la craie de sa main en criant : « *Un autre élève* »⁹⁷³. L'élève qui est venu, a fini son travail avec succès, il n'a reçu aucun signe de félicitation. Il retourne à sa place en restant

⁹⁶⁹- Séquence 7, 1^{ère} minute et 28 secondes.

⁹⁷⁰- Séquence 7, 1^{ère} minute et 55 secondes.

⁹⁷¹- Séquence 6, 2^{ème} minute et 16 secondes.

⁹⁷²- Séquence 6, 10^{ème} minute et 51 secondes.

⁹⁷³- Séquence 6, 11^{ème} minute et 43 secondes.

debout tout en me regardant. L'enseignante a dit deux fois : « *Asseyez-vous s'il vous plaît* »⁹⁷⁴.

À la douzième minute et 22 secondes, un élève a voulu entourer le « a » dans « au » ; la maîtresse lui a dit « *travail ... travail* » en lui montrant le mot qui est après. Elle aurait pu lui expliquer la différence entre le son et l'image de la lettre « a ». Après 18 secondes, l'enseignante s'adresse à cet élève en lui disant « *y a-t-il un autre « a » et lui montre le mot « travail* » ». La maîtresse met son doigt sur le deuxième « a » dans le mot « travail » en insistant « *ici* »⁹⁷⁵. Après avoir réalisé ce qu'elle lui a demandé, l'enseignante lui dit « *oui ... c'est bien* »⁹⁷⁶. Le même scénario s'est répété à la treizième minute et 49 secondes quand elle a montré à une élève la lettre qu'elle doit entourer. Par conséquent, nous voyons à la treizième minute et 51 secondes comment l'élève attend la permission de l'enseignante avant d'exécuter son travail. Une autre élève a attendu la permission de son professeur avant d'entourer la lettre « L » à la quatorzième minute et 48 secondes. Ces comportements ont continué jusqu'à la minute 16 et 01 seconde. Les élèves interrogés ont laissé beaucoup de « i » sans entourage, cela n'est pas corrigé. A la seizième minute et 02 secondes l'enseignante demande le silence en criant, les élèves s'assoient et se taisent.⁹⁷⁷

Cette démonstration nous désigne un climat de soumission et de manque de confiance en soi qui se produit dans cette classe. Cela est dû essentiellement à une sous-estimation permanente. L'enseignante se positionne au centre de l'activité pédagogique, les élèves manquent de créativité et font de grands efforts pour se conformer à ce qu'elle voulait. L'indifférence de l'enseignante fait l'objet d'un manque de confiance et de sous-estimation envers les élèves comme nous le prouve la vingt-deuxième minute et 25 secondes quand l'enseignante efface le tableau pendant que l'élève récite son poème, les fautes de mémorisation et de prononciation qu'il a commises n'ont pas été corrigées.

Je considère comme signe de la présence de représentations dévalorisantes ce qu'a fait cette enseignante, en donnant à ses élèves cinq minutes de travail pour compléter six mots par des voyelles⁹⁷⁸. Or ce travail ne demande que deux ou trois minutes.

⁹⁷⁴ - Séquence 6, 11^{ème} minute et 51 secondes.

⁹⁷⁵ - Séquence 6, 12^{ème} minute et 35 secondes.

⁹⁷⁶ - Séquence 6, 12^{ème} minute et 42 secondes.

⁹⁷⁷ - Séquence 6, 16^{ème} minute et 4 secondes.

⁹⁷⁸ - Séquence 6, 26^{ème} minute et 22 secondes.

Avoir des représentations valorisantes envers ses élèves et les surestimer c'est les entraîner à être créatifs, les armer par de nouvelles compétences et leur donner un sentiment de confiance en soi. Faute de quoi, les élèves sentent un état de soumission et d'obéissance. Le climat n'est pas favorable à la créativité et l'épanouissement.

12-5-4- Aider et encourager l'élève à faire mieux :

Les nouvelles pédagogies qui s'appuient sur la centralisation de l'élève dans l'activité pédagogique insistent sur le rôle de l'enseignant, un rôle qui doit se caractériser par l'accompagnement et l'encouragement. L'apprentissage est un travail personnel et autonome, c'est-à-dire que l'apprenant doit construire tout seul son apprentissage, le professeur ne pouvant jamais le faire à sa place. Pour que le rôle de ce dernier soit accompli, il doit maîtriser plusieurs critères qui font de lui un médiateur pédagogique, social et cognitif. Ces critères se centrent sur des choix pédagogiques et comportementaux qui réservent à l'apprenant une place centrale dans l'action d'apprentissage-enseignement et suscitent l'instauration d'un climat motivant à la construction de l'apprentissage.

Comme nous l'avons montré ci-dessus, l'enseignant doit s'armer de techniques d'animation et de stratégies d'enseignement flexibles, motivantes et encourageantes.

Nous avons accompli un travail comparatif entre deux enseignantes, dans deux activités pédagogiques différentes, dont la première est caractérisée par une présence permanente de flexibilité de la part de l'enseignante et d'implication de la part des élèves-apprenants. Dans la deuxième, l'enseignante est novice, autoritaire, elle pratique un enseignement vertical où les élèves doivent obéir à ses demandes et répondre à ses questions.

Les sujets abordés dans la première séquence dépendent du quotidien de l'élève ; « *ton plat préféré* », « *quel équipe sportive aimes-tu ?* », « *tu fais quoi quand tu as des soucis ?* », « *Qui connaît une belle ville touristique tunisienne ?* »⁹⁷⁹, des sujets significatifs pour lesquels les élèves se sentent intéressés et attirés. Leurs interventions étaient spontanées et créatives.

Regardons l'élève qui est au fond de la classe : comment il exprime sa joie parce qu'il a eu l'occasion de parler de son équipe préférée à la deuxième minute et 38 secondes. Regardons aussi la joie remarquable sur les visages des deux élèves qui ont

⁹⁷⁹ - Séquence 7, 29^{ème} minute et 18 secondes.

annoncé leur équipe préférée avec l'abréviation de son nom (CSS)⁹⁸⁰. Trois petites lettres qui ont trouvé un profond encouragement de leur enseignante et qui ont suscité une joie, comme nous le montre la séquence qui s'est déroulée dans la deuxième minute entre 42 et 45 secondes.

Une autre intervention a commencé à la quatrième minute et 50 secondes. Cet élève assis au fond droit de la classe a dit : « *il ne faut pas abattre les arbres* ». Cette réponse a été très valorisée par l'enseignante et les élèves. Cet élève est devenu plus joyeux et n'a cessé de lever le doigt pour participer jusqu'à la fin de la séance. Un autre signe d'encouragement est soulevé dans cette séquence. Nous avons vu l'enseignante se diriger vers une élève timide qui est en train de participer, l'élève s'est sentie plus encouragée et son intervention est devenue plus correcte et fiable⁹⁸¹. Écoutons aussi ce commentaire de la part de l'enseignante de la séquence 7 à la minute 23 et 45 secondes. Elle disait à son élève après son intervention : « *tu seras un grand chanteur et un grand danseur* ». Nous sommes convaincus que ce commentaire reste ineffaçable dans la mémoire de cet élève. Cette phrase peut faire de lui une vraie star. Finissons par cette image dans la 25^{ème} minute et 56 secondes quand la professeur écoute d'une façon attentive son élève. Ce dernier a montré un niveau respectable d'exactitude et de fiabilité dans son intervention.

Deux importantes remarques doivent être soulevées dans l'activité animée par la deuxième enseignante de la séquence 6, à savoir son déplacement restreint au sein de la classe et sa voix très sévère. Nous avons remarqué que cette enseignante ne se déplace pas beaucoup au sein de la classe. En effet, sa première venue au fond de la classe s'est produite après plus de vingt-six minutes. Or, l'activité a duré 38 minutes et 08 secondes. Elle a passé les sept premières minutes près de son bureau. Les autres déplacements ont été très réduits dans le temps et dans l'espace.

Concernant la deuxième remarque, elle parle à haute voix avec un ton sévère. Les messages qu'elle envoie sont courts en l'absence de tout geste ou « *mimique* » d'encouragement. Par exemple : « *répète Mariem* »⁹⁸², « *Merci bien ... oui* »⁹⁸³ et à la 19^{ème} minute 04 secondes, quand elle a voulu remercier un élève après qu'il ait répondu à sa question, elle lui disait « *bien.... Maintenant ...* ». Ces courts messages sont

⁹⁸⁰ - Club sportif sfaxien.

⁹⁸¹ - Séquence 7, 5^{ème} minute et 38 secondes.

⁹⁸² - Séquence 6, 5^{ème} minute et 31 secondes.

⁹⁸³ - Séquence 6, 6^{ème} minute et 27 secondes.

répétitifs du fait qu'on n'a pas entendu cette enseignante dire une longue phrase ou deux phrases successives bien qu'elle soit maîtrisard en Français.

Nous avons remarqué un manque flagrant d'encouragement au sein de la deuxième classe. Par exemple, à la neuvième minute et 53 secondes, une élève répète ce que son professeur dit : « *Patrick va au travail en métro* », après avoir fini cette tâche avec succès, nous avons remarqué que cette élève est devenue pleine de joie, mais elle ne l'a pas explicité. Ni son professeur ni ses camarades n'ont félicité son travail ou partagé sa joie⁹⁸⁴. A la douzième minute et 42 secondes, l'élève en se retournant sourit, elle sent une satisfaction de soi et elle se montre très contente, sauf que son enseignante n'est pas intéressée. Par contre, elle a félicité la réponse d'un élève par « *c'est bien* » sans rendre compte des nombreuses fautes commises⁹⁸⁵.

Le manque d'encouragement, voire son absence, a marqué la plupart des actions qui le demandent. Soulevons trois exemples : le premier s'est produit à la seizième minute et 26 secondes quand une élève est allée au tableau, elle a répondu correctement à la consigne, elle retourne à sa place sans que l'enseignante ne la regarde ou ne lui donne une quelconque importance. Le deuxième s'est produit à la dix-neuvième minute et 04 secondes, l'enseignante a remercié une élève en lui disant « *Bien.... Maintenant...* » sans la regarder ; l'élève est retournée à sa place pendant que l'enseignante continuait sa phrase « *on va parler des professions* »⁹⁸⁶. Le troisième exemple s'est produit dans la séquence entre les secondes 02 et 26 de la vingt-deuxième minute. En effet, pendant que l'élève récite en faisant beaucoup de fautes de prononciation, l'enseignante cherche dans un livre. Les autres élèves sont désintéressés, ils bavardent en cachette et jouent avec leurs affaires scolaires.

Comme nous l'avons montré ci-dessus dans le présent paragraphe, l'aide de l'enseignant ne doit pas dépasser l'encouragement. Alors que pendant un travail personnel, cette enseignante passe entre les élèves et donne des explications, des propositions et des réponses à haute voix⁹⁸⁷.

L'aide et l'encouragement ciblés et consciencieux de l'enseignant incitent les élèves à être plus coopératifs et opérationnels dans l'activité pédagogique. Les tâches

⁹⁸⁴ - Séquence 6, 9^{ème} minute et 55 secondes.

⁹⁸⁵ - Séquence 6, 16^{ème} minute et 24 secondes.

⁹⁸⁶ - Séquence 6, 19^{ème} minute et 4 secondes.

⁹⁸⁷ - Séquence 6, 28^{ème} minute et 34 secondes.

qu'ils réalisent se caractérisent par l'opérationnalité et la créativité. Bref, ils servent à une implication durable et fiable chez les apprenants-élèves.

12-6- La flexibilité de l'enseignant : Quel impact sur l'implication des élèves ?

On peut repérer deux importants résultats: l'implication et l'autonomie des élèves. Ce sont deux critères qui servent à rendre l'action d'apprentissage plus solide et plus consciencieuse. Devant la différence, voire la contradiction entre les pratiques pédagogiques et comportementales des deux enseignantes-exemples, deux différents résultats doivent être obtenus selon les analyses déjà faites.

Concernant l'autonomie, j'ai assisté dans la première séquence « séquence 7 » à plusieurs situations d'autonomie, autonomie dans la façon dont les élèves sont intervenus et autonomie concernant les sujets abordés. Les élèves se sentent à l'aise en intervenant. Regardons cette discussion qui s'est effectuée à la deuxième minute et 35 secondes, où une discussion passionnante s'est déclenchée sur les équipes sportives préférées. Les élèves n'ont trouvé aucun souci pour parler de leurs équipes sportives préférées. Les uns ont parlé de la CSS⁹⁸⁸, les autres de la ESS⁹⁸⁹ et les autres encore de la EST^{990, 991}.

Une autre discussion s'est déroulée aussi sur la façon dont on oublie ses soucis. L'un des élèves disait « *Je dors pour oublier mes soucis* »⁹⁹², une élève disait en souriant « *pour oublier mes soucis ... je danse* »⁹⁹³, un autre disait alors, à l'étonnement de ses camarades et de son professeur : « *je fais mes devoirs quand je sens le stress* »⁹⁹⁴. Son professeur lui a demandé en riant : « *C'est un loisir pour toi ?* »⁹⁹⁵. Il répond « *oui* ». Elle lui posait la question : « *Quelle matière ?* ». Il répond « *les maths* », « *Tu adores ça ?* », il répond avec une confiance en lui remarquable « *Oui* »⁹⁹⁶. Son camarade le regarde en souriant, les autres aussi.

Un autre exemple prouve cette confiance en soi, ainsi à la troisième minute et 38 secondes, un élève a dit : « *Notre belle Sfax souffre du gaspillage d'eau* ».

⁹⁸⁸ - Club sportif sfaxien – Sfax.

⁹⁸⁹ - Etoile sportive du Sahel - Sousse.

⁹⁹⁰ - Espérance sportive tunisien –Tunis.

⁹⁹¹ - Séquence 7, 2^{ème} minute et 35 secondes.

⁹⁹² - Séquence 7, 25^{ème} minute et 53 secondes.

⁹⁹³ - Séquence 7, 26^{ème} minute et 43 secondes.

⁹⁹⁴ - Séquence 7, 24^{ème} minute et 45 secondes.

⁹⁹⁵ - Séquence 7, 25^{ème} minute et 0 seconde.

⁹⁹⁶ - Séquence 7, 25^{ème} minute et 9 secondes.

L'enseignante lui demande « *Comment ?* », il défend son point de vue aisément. Un sentiment de satisfaction de soi est facilement remarquable.

Or, les élèves de la deuxième séquence n'ont pas présenté des signes d'autonomie. L'exemple significatif suivant peut le montrer. À la cinquième minute et 06 secondes, l'enseignante demande « *Amélie et Bruno vont à l'école ... en voiture ou à pied ?* ». Tous les élèves ont hésité à répondre clairement. Trois d'entre eux avaient la force de le dire avec une voix distincte « *en voiture* ». Notons aussi qu'aucun sourire n'a été repéré de la part de l'enseignante tout au long de l'activité qui s'est déroulée à la minute 35 et 08 secondes. J'ai remarqué quelques sourires en cachette chez quelques élèves⁹⁹⁷.

Parmi les principaux signes de l'implication, de la participation et de la créativité des élèves, nous avons bien remarqué une participation presque totale de tous les élèves dans la première séquence. On sentait les élèves libres et épanouis. Ils avaient la motivation nécessaire pour construire leurs apprentissages. Par conséquent, la leçon a atteint ses objectifs et est allée plus loin dans la formulation et la synthétisation des constats et des conclusions. Nous pensons que la dernière participation dans la première séquence peut donner un bon témoignage. Quand l'enseignante a demandé de faire une recherche comparative sur internet entre les plats tunisiens et les plats français, un élève dit : « *Les français aiment trop les fromages, ils ont 486 sortes de fromages* »⁹⁹⁸. Cette réponse cache une grande confiance en soi, une large connaissance sur un sujet qui est abordé pour la première fois à l'école primaire. Cet élève a trouvé le climat favorable pour expliciter ses connaissances. Cela sera l'objet d'une vraie concurrence entre le reste des élèves afin de gagner la satisfaction de leur enseignante. Or les élèves de la deuxième séquence n'ont jamais donné signe de créativité. Ils ont fait beaucoup d'efforts pour participer. Leurs participations se sont résumées à la simple réponse aux questions de leur enseignante.

Nous avons remarqué, dans cette deuxième séquence, plusieurs situations de démotivation et de manque d'implication. Cela s'est traduit sous forme de bavardage ou d'indifférence. Soulevons quelques exemples. A la quatrième minute et 30 secondes « *un élève qui s'assoit juste devant se met à jouer avec ses affaires scolaires, son camarade aussi* », la même situation est remarquée entre les 47 et 58 secondes de la

⁹⁹⁷- Séquence 7, 1^{ère} minute et 6 secondes.

⁹⁹⁸- Séquence 7, 34^{ème} minute et 9 secondes.

dix-septième minute quand beaucoup d'élèves sont en train de bavarder. Un élève ne cesse de jouer avec ses ciseaux pendant que l'enseignante est en train d'écrire l'exercice sur le tableau. Notre caméra a capté un élève qui est totalement désintéressé et en train d'écrire sur son cahier pendant que l'enseignante travaille avec quelques-uns au tableau⁹⁹⁹. Après quatre minutes, les quatre élèves qui se trouvent sur mon écran sont désintéressés par la récitation, ils jouent, ils fouillent dans des livres d'arabe en me regardant, la cinquième fait son devoir d'écriture.¹⁰⁰⁰

Trois autres exemples prouvent le bas niveau des élèves de la deuxième séquence. Le premier s'est produit à la vingt-troisième minute et 01 seconde. Les élèves ne comprennent pas les nombres en français, ils attendent que l'enseignante écrive le nombre de la page en chiffre sur le tableau pour qu'ils trouvent la page. Cet obstacle a fait l'objet d'un malentendu entre l'enseignante et ses élèves. A la vingt troisième minute et 42 secondes, l'enseignante répète quatre fois « *Prenez le cahier d'activité à la page 45* » sans que les élèves aient réellement compris, ils me regardent. Pour ce qui concerne le troisième exemple, après presque trois minutes, je tombe sur un élève qui n'a pas encore reconnu la page demandée par son enseignante, je lui ai montré en lui disant : « *on est là* »¹⁰⁰¹.

Un cas remarquablement significatif peut nous montrer l'impact de la flexibilité de l'enseignant pour qu'il incite ses élèves à être impliqué dans l'activité pédagogique, ainsi, cette élève avec le chapeau blanc, dans la première séquence, qui n'a pas participé jusqu'à la vingt et unième minute et 28 secondes malgré les efforts de l'enseignante pour la faire participer d'une façon implicite. Elle a levé le doigt pour la première fois à la seizième minute et 29 secondes. Après elle a insisté beaucoup pour participer jusqu'à la vingt quatrième minute et 07 secondes. Elle disait une petite phrase : « *je visite les documents* ». Elle corrige sa phrase après l'intervention de l'enseignante : « *Je visionne les documentaires* ». L'implication de cette élève a demandé un bon moment. L'enseignante n'a cessé de se comporter avec flexibilité afin de la motiver pour participer. Après être intervenue la première fois, elle a accéléré sa volonté pour dire quelque chose de plus. A la fin de la séance, elle est devenue active et impliquée comme ses camarades.

⁹⁹⁹- Séquence 6, 17^{ème} - 24^{ème} minutes.

¹⁰⁰⁰- Séquence 6, 22^{ème} minute et 47 secondes.

¹⁰⁰¹- Séquence 6, 27^{ème} minute et 44 secondes.

Il faut noter que les deux enseignantes ont bien planifié leurs activités. Les deux classes sont décorées d'une façon opérationnelle. Les murs sont aménagés et meublés par des panneaux portant les principaux constats déjà acquis. Autrement dit, les deux préparations matérielle et intellectuelle sont accomplies sauf que la deuxième enseignante aurait dû préparer ses tableaux avant d'entrer en classe. Elle a perdu beaucoup de temps en écrivant les exercices et les consignes pendant le déroulement de la leçon.

Flexibilité et implication, notre analyse dans cette présente hypothèse nous montre que la relation entre les deux est bien solide et dialectique. La flexibilité de l'enseignant sert à l'implication des élèves et vice versa. L'élève devient plus actif, spontané et créatif quand son enseignant montre plus de signes de flexibilité et de souplesse. La relation horizontale entre l'enseignant et ses élèves permet de faire naître un climat d'opérationnalité et de créativité, climat que l'on recherche dans les approches pédagogiques modernes qui visent une construction autonome et mature du savoir. Notre hypothèse est validée du fait qu'elle supposait que plus l'enseignant est flexible, flexible parce qu'il se représente positivement son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant, plus l'élève se montre motivé, impliqué et créatif.

CONCLUSION GENERALE

Résultats et Ouvertures

« Le Comment » et « Le pourquoi » sont les deux principales questions qui traversent toute activité pédagogique. « Le comment » concerne la façon dont les apprenants s'approprient le savoir visé. S'approprier un savoir c'est d'abord être convaincu, consciemment et/ou inconsciemment par sa pertinence, son utilité et sa faisabilité. C'est aussi avoir les compétences nécessaires pour le comprendre et lui trouver une place dans la carte des schèmes cognitifs. « Le comment » explique la façon avec laquelle l'apprenant transpose, avec ce qu'il possède de connaissances et de compétences individuelles, le savoir enseigné en un savoir approprié. Autrement dit, la transmission pédagogique, puisqu'elle commence par le savoir savant, ne s'arrête pas dans le savoir enseigné. Le chemin est encore loin pour que cette traduction soit finale et fiable. Le savoir approprié passe forcément par cette question « Comment ? ». Comment comprendre ? Pour le comprendre comment trouver les situations voisines qui peuvent éclaircir la définition ? Comment lui trouver un sens compatible avec le sien pour qu'il soit décodé ? Comment le décoder sans dévier le sens que le savoir veut atteindre ? Enfin, comment l'incarner en conservant, d'une part les spécificités de la carte cognitive de l'apprenant et, d'autre part, le vrai sens qu'il veut annoncer ? Bref, Comment faire pour que le savoir passe de l'extérieur à l'intérieur sans trop endommager ses principaux caractères ?

La question « pourquoi » se pose en ce qui concerne l'utilité du savoir. Pour quel objectif s'engager dans ce savoir ? Pourquoi participer et s'y impliquer ? Quel gain aurai-je ? Pourquoi se réveiller tôt et se préparer pour y arriver ? Est-il nécessaire de laisser la maison et les jeux avec les pairs ? Pourquoi comprendre et pourquoi réussir ? Que peut-on faire avec ce qu'on va apprendre ? Pourquoi doit-on réussir et pour quel motif avoir un rapport au savoir ?

L'activité pédagogique se base essentiellement, d'une part, sur l'appropriation de nouvelles compétences et, d'autre part, sur une action de réorganisation permanente des compétences déjà construites. Ce travail de réorganisation doit avoir une conscience

et une implication à un degré acceptable, c'est-à-dire que cette activité est purement individuelle et demande forcément un degré important d'autonomie. En effet, l'apprenant doit avoir et trouver un climat favorable à une tâche très importante et décisive telle que la construction de ses propres savoirs et savoir-faire.

La formation initiale et continue peut armer les enseignants par les dispositifs nécessaires qui contribuent à instaurer un climat favorable à l'apprentissage. Cet apprentissage s'effectue par le biais de variables intermédiaires telles que la médiation pédagogique, les techniques d'animation, un aménagement fiable de l'espace-classe et les conditions compatibles avec une communication positive et pertinente. Autrement dit, l'activité pédagogique ne peut jamais se résumer à une simple transaction de savoir ou à un contenu scolaire transmis et approprié. Elle est en réalité un univers guidé par une logique interne qui se tisse au fur et à mesure du temps et dont tous les composants laissent des empreintes. L'interaction entre ces différents facteurs forme une caractéristique propre à l'activité pédagogique du fait que chaque déclinaison de celle-ci reste unique.

L'enseignant d'un côté et les élèves de l'autre représentent naturellement les deux principaux protagonistes de l'activité pédagogique dans une interaction permanente. Les représentations qu'ils se font l'un de l'autre sont décisives dans la façon dont se construit l'activité pédagogique.

Dans ce travail de thèse nous avons tenté de repérer l'impact sur les représentations de l'enseignant des différents facteurs culturels, socio-économiques et politiques d'une part, le niveau de distinction que l'enseignant se fait des différents statuts de l'élève comme sujet social tels qu'apprenant comme sujet didactique, et enfant comme sujet psychologique, d'autre part ; puis nous avons essayé d'analyser l'impact de ces représentations sur les différents choix pédagogiques effectués en situation par l'enseignant. Nous voulons dire par choix pédagogique, toute décision que l'enseignant prend dans la classe de nature didactique, méthodologique et tout comportement communicationnel et relationnel. Les choix pédagogiques, comportementaux, relationnels et communicationnels seraient les résultantes des représentations que se fait l'enseignant d'une part, des différents facteurs socioculturels, économiques et politiques et, d'autre part, des différents statuts de l'élève-apprenant-enfant.

Pour valider cette présentation, nous avons tenté de proposer la problématique centrale suivante : « *Dans quelle mesure les représentations de l'enseignant envers l'élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant sont, d'une part, influencées par les changements politico-socioculturels, et, d'autre part, influencent-elles les pratiques enseignantes en termes de constructions de situations pédagogiques et de choix comportementaux et communicationnels ?* » ; notre hypothèse centrale était : « *Les représentations que l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant, influencées par la sphère politique et les facteurs économique-socioculturels, orientent ses choix pédagogiques en termes de comportements relationnels et communicationnels.* »

Afin de valider ou non cette hypothèse, quatre principales questions ont été posées. La première s'est intéressée au niveau de distinction qu'accordent les représentations collectives aux différents statuts de l'élève que se font les enseignants, les inspecteurs et les parents. La deuxième s'est intéressée aux éventuels impacts des facteurs historico-socioculturels, économiques et politiques sur les représentations que se fait l'enseignant de son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant. La troisième a eu comme objectif de détecter les éventuels impacts de ces représentations sur les choix pédagogiques en termes de comportements communicationnels et relationnels. La quatrième a essayé de trouver la relation entre le degré de flexibilité des enseignants en termes de comportements communicationnels et relationnels et l'implication des élèves.

Les résultats obtenus via les analyses quantitatives et qualitatives ont prouvé que :

- 1- Les représentations que se font les enseignants, les parents et les inspecteurs ne distinguent pas convenablement entre les différents statuts de l'élève tels qu'élève, apprenant et enfant. Proposition entièrement validée.
- 2- Les correspondances sociales, culturelles et économiques sont remarquables, or les correspondances politiques étaient moins significatives pour les raisons avancées. Proposition partiellement validée.
- 3- Les choix pédagogiques effectués par l'enseignant, en termes de comportements communicationnels et relationnels, dépendent de la façon dont il se représente son élève en tant que tel, en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant. Proposition validée

- 4- La flexibilité de l'enseignant a des répercussions sur le niveau de l'implication des élèves en classe. Proposition entièrement validée.

Nous pouvons en déduire que l'hypothèse centrale de départ est globalement validée.

Nous nous appuyons alors sur ce travail pour avancer les conclusions et propositions suivantes, l'orientation pédagogique de notre thèse nous autorisant à passer à une posture de nature plus prescriptive :

- 1- La question des représentations doit être abordée d'une façon profonde lors de la formation initiale et continue des enseignants du primaire (et – ajouterons-nous - du secondaire. Nous savons que c'est un sujet très vaste et très profond, mais les formateurs doivent en prendre conscience et effectuer à son sujet un processus de sensibilisation permanent.
- 2- Les enseignants doivent faire la distinction nécessaire entre les trois statuts de l'élève comme sujet social, de l'enfant comme sujet psychologique et de l'apprenant comme sujet didactique. Cette distinction va leur offrir une vision élargie de l'activité pédagogique.
- 3- L'Administration, les superviseurs pédagogiques et les enseignants doivent donner le maximum d'importance aux variables intermédiaires tels que la médiation pédagogique, la communication, l'espace scolaire, importance qui doit être accordée au niveau de la formation initiale et continue, de la planification et de la réalisation.
- 4- Il convient d'orienter le champ des préoccupations pédagogiques et éducatives des enseignants vers un intérêt psycho-anthropologique centré sur les enfants.
- 5- Il est nécessaire d'enraciner la culture des droits de l'enfant dans toute la société, notamment chez les parents, les enseignants et le corps des inspecteurs.
- 6- Il est impératif de valoriser toute pédagogie et approche pédagogique qui donnent à l'élève-apprenant un rôle primordial plus actif dans le processus de construction de ses propres compétences, comme par exemple en France l'expérience « La main à la pâte » (dont les conditions de transfert en Tunisie devraient être étudiées).

A la fin de ce travail, nous voulons insister sur le fait que, pour comprendre ou planifier une activité pédagogique, il faut avoir une profonde connaissance des différents facteurs historiques, politiques et socioculturels qui tissent ce qu'on appelle la logique interne de cette activité, d'où la limitation de nos analyses à la Tunisie avec ses particularités. Les représentations jouent un rôle qui, bien que caché, est primordial. Elles orientent d'une façon profonde consciemment et/ou inconsciemment l'activité pédagogique en termes de pratiques pédagogiques et enseignantes, choix comportementaux et relationnels et résultats. Les facteurs socioculturels, économiques et politiques ont un impact décisif dans ces représentations. Les représentations enseignantes qui distinguent convenablement entre les trois statuts de l'élève-apprenant-enfant servent à une compréhension plus profonde et fiable de l'élève et lui donnent plus d'occasion pour réussir. Nous parlons ici de la réussite dans le sens anticipatif du terme. C'est-à-dire que l'élève-apprenant-enfant trouve son plein épanouissement en s'impliquant dans un processus individuel de construction, la construction de ses propres compétences, capacités, connaissances, savoir et savoir-faire.

En le confrontant avec des situations problèmes significatives et proches du réel, l'apprenant-élève-enfant s'entraîne à construire de nouvelles compétences et savoir-faire propres à lui et qui lui offrent une explication exceptionnelle du monde. Cette explication individuelle le pousse à aborder la créativité qui est, selon nous, le sens extrême du mot « réussite ». Autrement dit, représenter l'élève en tant que tel, en tant qu'apprenant et en tant qu'enfant et le comprendre ainsi augmente la probabilité d'obtenir un être à part entière autonome, créatif et ambitieux, des qualités fines et nécessaires pour rendre à l'enfant un vrai capital stratégique et à l'enseignement un autre sens, différent du sens actuel : « *Donner plus de sens à l'enfant ... Donner plus de sens à l'enseignement* ». C'est le message que nous voudrions faire passer en Tunisie.

BIBLIOGRAPHIE :

Psychologie-sociale :

- ABRIC J.-Claude. *Les représentations sociales : aspects théoriques*. ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF. 1997.
- BARRERE Anne, *Sociologie de l'éducation*, Ouvrage publié sous la direction de René La Borderie, Nathan. Paris. 2002.
- AMOUDRU Nathalie, *Apprentissage et identité sociale, un parcours diversifié*, Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, 2000.
- BEN REJEB R, *Intelligence test et culture : le contexte tunisien*, L'Harmattan, Paris.2001.
- DELHAXHE. A, *Agir ses représentations*, Editions LABORD, Bruxelles. 1988.
- DURKHEIM Emile, Représentations individuelles et représentations collectives, *Sociologie et philosophie*, Paris, PUF, 1967.
- FLAMENT Claude, *Structure, dynamique et transformation des représentations sociales*, ABRIC J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, 1994. Paris, PUF.
- JODELET Denise, *Psychologie sociale des relations à autrui*, Sous la direction de MOSCOVICI Serge, Paris : Nathan, 2000.
- JODELET Denise. (dir.). *Les représentations sociales* (5° éd.), 1997. Paris, PUF.
- JODELET Denise. *Représentations sociales, un domaine en expansion*. (dir.), *Les représentations sociales* (5° éd.), Paris. PUF. 1998
- JODELET Denise. *Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie*. MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale* (7° éd. mise à jour), Paris, PUF, 1998. P363.
- KAËS René, *L'appareil psychique groupal*, Edition DUNOD. Paris 1976.
- KAUFMAN Jean-Claude, *Le cœur à l'ouvrage: Théorie de l'action ménagère, Essais & Recherches*, ARMAND COLIN-juin 2005.
- MARTIN-RODRIGUEZ Sylvie, *Les 10 plus gros mensonges sur l'école à la maison*, Escalquens (Haute-Garonne), Dangles, 2008.
- MAUCO Serge, *Psychanalyse et Education*, Paris, 1993, éditions Flammarion. Collection Champs, numéro 275-

- MOSCOVICI Serge, *La psychanalyse, son image et son public* (2° éd.), 1976, Paris, PUF.
- MOSCOVICI Serge. in FORGAS Joseph. P, *Perspectives on every day understanding*, Londres, Academic Press. (éd.) 1981
- MOSCOVICI Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. (2°éd.), Paris, PUF. 1976.
- MOSCOVICI Serge. *La psychanalyse, son image et son public* (3° éd.), 2004. Paris, PUF.
- RATEAU, Patrick, *Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe*, « *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale* », 26, 1995.
- VERGES P, *Représentations sociales de l'économie : Une forme de connaissance*, JODELET Denise. (dir.), *Les représentations sociales* (5° éd.), Paris, PUF. 1997.

Lire et écrire dans la recherche :

- APEL Karl Otto, *Éthique de la discussion*. Paris, PUF. 1994.
- CHARLIER Bernadette et PERAYA Daniel, (sous la direction de), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, De Boeck 2007.
- DE SINGLY. François, *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*, Collection 128, Edition NATHAN avril 2003.
- GADAMER Hans-Georg, *L'art de comprendre. Écrits II*. Paris, Aubier, 1991.
- GADAMER Hans-Georg, *Vérité et méthode*, Paris, Seuil, 1976.
- HABERMAS Jürgen, *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf, 1992.
- KAUFMAN. J. Claude, *Le cœur à l'ouvrage: Théorie de l'action ménagère*, ESSAIS & RECHERCHES, ARMAND COLIN-juin 2005.
- KAUFMANN. Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, 2^{ème} édition- juillet 2007.
- MOLINER Pascal, *Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales*, « *Bulletin de psychologie* », 387. 1989.
- ROBERT, André, BOUILLAGUET, Annick, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, Que sais-je? n°321, édition 9è mille, 2007.

Education, enseignement, formation et pédagogie :

- ABDENNEBI Azzouz. *Pour Un Système Educatif Efficient*. Edition Cérés- Tunis 1993.
- ALTET M et DEVELAY M, *La Formation des instituteurs dans les ISFM en Tunisie. Etat des lieux et perspectives*, Rapport d'expertise, Tunis 2004.

- ALTET M, *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris. 1994.
- AMOUDRU Nathalie, *Apprentissage et identité sociale, un parcours diversifié*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, 2000
- ANADON Marta, *L'enseignement en voie de professionnalisation Gohier, L'enseignant professionnel*, P.U. Québec. 1999.
- ARDOINO J et LOURAU R, *Les pédagogies institutionnelles*, PUF, collection « Pédagogues et Pédagogies » Paris. 1994.
- ARDOINO J et LOURAU R, *Les pédagogies institutionnelles*. PUF, collection Pédagogues et Pédagogies Paris. 1994.
- ARENDT Hanna, *La crise de l'éducation in La crise de a culture, huit exercices de pensée politique*, Paris, Gallimard, 1972, (traduction française P Lévy).
- ASPY David et ROEBUCK Flora, *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas »* Edition Actualisation, 1990
- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux. 2004(6^{ème} édition).
- ASTOLFI Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux. 2004(6^{ème} édition).
- AVANZINI Guy et GARDOU Charles, (sous dir), *Transformer L'Education*, Cahiers Binet Simon. Edition Xérès, 1995.
- BAILLAUQUES Simone, *Le travail des représentations dans la formation des enseignants*. In, L. Paquay, M.Altet, E.Charlier, P.Perrenoud. (dir). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck et Larcier, S.A. 1996.
- BARBIER J. M, *L'évaluation en formation*, PUF, Paris, 1985.
- BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail : Routines incertaines*, L'Harmattan. 2002. Paris.
- BARRÈRE Anne, *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants au secondaire ?*, Collection « *Le sens Social* » Presse Universitaires de Rennes. Edition novembre 2003.
- BARRÈRE Anne, *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants au secondaire ?*, Collection « *Le sens Social* » Presse Universitaires de Rennes. Edition novembre 2003.
- BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail : Routines incertaine.*, L'Harmattan, 2002. Paris.
- BEAUDOT Alain, *La créativité à l'école*, PUF, Paris, 1980.

- BEAUTE Jean, Les courants de la pédagogie contemporaine, Namur : Erasme, 1994. 69-Saint-Martin-en-Haut : Impr. des-Monts-du-Lyonnais.
- BECK Philippe ; préface de MAHEU Elisabeth, Eduquer sans punition : *La sanction éducative en pratique : avec 65 exemples pratiques de la petite enfance à l'âge adulte*, Saint-Julien-en-Genevois : Jouvence éditions, impr. 2013, cop. 2013.
- BEILLEROT J, *Savoir et rapport au savoir*, Editions universitaires, Paris. 1989.
- BEILLEROT. J, *Savoir et rapport au savoir*, Editions universitaires. Paris. 1989
- BEILLEROT. J, *Savoir et rapport au savoir*, Editions universitaires. Paris. 1989.
- BELAIR Louise, *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, ESF éditeur. Paris 1999.
- BELAIR Louise, *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, ESF éditeur. Paris 1999.
- BELAIR Louise, *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. ESF éditeur, Paris 1999.
- BEN REJEB R, Intelligence test et culture : le contexte tunisien L'Harmattan, 2001, Paris
- BENAÏOUN-RAMIREZ Nicole; préface de PERRENOUD Philippe, *Faire avec les imprévus en classe: représentations professionnelles et construction de la professionnalité*, Lyon : Chronique sociale, DL 2009.
- BLANCHARD Robert, *Comment éduquer son enfant : mémento pratique à l'usage des parents*, Toulon : les Presses du Midi, 1998.
- BONNICHON Gilles et MARTINA Daniel, *Métier d'enseignant : Dix (10) compétences professionnelles*, Paris- Vuibert DL 2008.
- BOURDIER-SAVIOZ Françoise, *L'erreur n'est pas une faute: pour une nouvelle approche des devoirs d'élèves*, Paris : L'Harmattan, DL 2008.
- BOURDIEU Pierre, *Systèmes d'enseignement et système de pensée*, *Revue internationale des sciences sociales*, 1967, pp 367-388.
- BOURREAU Jean-Pierre, SANCHEZ Michèle ; préface de CLERC Françoise, *Rendre la parole aux élèves: Clés pour les accompagner sur les voies de la réussite*, Lyon : Chronique Sociale, DL 2013.
- CIFALI Mireille, MYFTIU Bessa, *Dialogues & récits d'éducation sur la différence*, Nice : les Paradigmes, impr. 2006.
- CRAYA Marcel, *L'Ecole peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles (Paris). De Boeck université. 2000.

- CURONICI Chiara, JOLIAT Françoise et LC CULLOCH Patricia, *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*, Bruxelles : De Boeck, D.L. 2006.
- CURONICI Chiara, JOLIAT Françoise et LC CULLOCH Patricia, *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : De Boeck, D.L. 2006.
- DARCOS Xavier et MEIRIEU. Philippe, Débat animé par COURT Marielle, *Deux voix pour une école Descellée*. De Brouwer. 2003.
- ASPY David et ROEBUCK Flora, *On n'apprend pas d'un prof qu'on n'aime pas*, Edition Actualisation 1990,
- DEFAUD Nicolas et GUIADER (sous la dir), Cité par, « *Discipliner les sciences scolaires : les usages sociaux des frontières scientifiques* », Cahiers Politiques. L'Harmattan 2002.
- DEVELAY Michel, *De l'apprentissage à l'apprentissage*, ESF éditeur, 4ème édition. Paris. 1992.
- DEVELAY Michel, Donner du sens à l'Ecole, Collection : Pratiques et enjeux pédagogiques, Dirigée par Michel DEVELAY. Edition : Est Editeur (6ème édition : mars 2007) Issy-les-Moulineaux.
- DEVELAY Michel, Donner du sens a l'école, ESF/éditeur : Issy-les-Moulineaux 1996/ 6ème édition 2007.
- DEVELAY Michel, *Donner du sens à l'Ecole*, ESF/éditeur : Issy-les-Moulineaux. 1996/ 6ème édition 2007.
- DEVELAY Michel, *Peut-on former les enseignants ?*, ESF éditeur, 3^{ème} édition. Paris 1994
- DEVELAY Michel, *Peut-on former les enseignants ?*, ESF éditeur, 3ème édition. Paris 1994.
- Drouin-Hans- Anne-Marie, *L'éducation, une question philosophique*, Paris : Anthropos, 1998 - Paris : Impr. Jouve.
- FABRE Michel, *Penser la formation*, PUF, Paris ; 1994.
- FILLOUX Janine, *Du contrat pédagogique*, Paris : Ed. L'Harmattan, 1996.
- FOGARTY Patricia ; sous la direction de BERBAUM Jean, *L'adulte et la langue appliquée : prise de conscience accompagnée et gestion mentale des actes d'apprentissage*, Université Pierre Mendès France (Grenoble) 2002.
- FOURNIER Martine, sous la direction de, *Éduquer et former: connaissances et débats en éducation et formation*, Auxerre : Ed. Sciences humaines, impr. 2011.
- GABERAN Philippe, *Eduquer les enfants sans repères*, ESF éditeur. Paris. 2003.

- GATHER THURLER Monica, *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, ESF éditeur- 2000-
- GAYET Daniel, *Les relations maître-élève*, Paris : Economica, DL 2007 — 46-Mercuès : Impr. France Quercy.
- GILLIG Jean-Marie, *L'aide aux enfants en difficultés à l'école*, Nouvelle présentation. Dunod. Paris. DL 2006
- GILLIG Jean-Marie, *L'aide aux enfants en difficultés à l'école. Nouvelle présentation*, Dunod. Paris. DL 2006
- GILLY Michel ; préface de ZAZZO René, *Bon élève, mauvais élève*, Paris : A. Colin, impr. 1969.
- GILLY Michel, *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*, Presses universitaires de France, impr. 1980 — 41-Vendôme : Impr. des PUF.
- GIMENO José-Blat et Ricardo Marin IBANEZ, *La formation du personnel enseignant du premier et du second degré*, Presses de l'UNESCO- 1981.
- GORDON Thomas avec la collaboration de Noel BRUCH, *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*, Les éditions de l'homme, Québec .2005.
- GORDON Thomas. Avec la collaboration de BURCH Noel, *Enseignants Efficaces, Enseigner et être soi-même*. Les éditions de l'homme 2005.
- GUYTE F. *Constructivisme, socioconstructivisme et connectivisme [en ligne]. Relief, 15 octobre 2007.*
- HADJI Charles, *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, impr. 2012.
- HENAFF Françoise, LE GUERNIC Agnès, SALON Christiane ; préface de MONTAGNER Hubert, *Un élève est aussi un enfant: éducation, relations et émotions*, Paris : InterEditions, DL 2012.
- HIBER Michel, Préface de Jean-Marie Barbier, *Apprendre en Projets Chronique sociale*, Lyon 2005.
- KOZANITIS Anastassis, *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Bureau d'appui pédagogique- École Polytechnique Septembre 2005
- LANCE Daniel, *Vous avez dit élèves difficiles: éducation, autorité et dialogue*, Paris : l'Harmattan, DL 2007.
- LATRY Françoise ; sous la dir. de MOUGNIOTTE Alain, *L'influence de l'histoire de l'instituteur sur la relation maître-élève*, Lyon, [S.l.] : [s.n.], 2002.

- LEFEVRE Lucien, sous la dir. De, Snyders Georges, *L'observation psychopédagogique de l'élève par l'enseignant en milieu scolaire*, Lille : Atelier national de reproduction des thèses, 1982.
- LOMBARD Jean, *L'école et l'autorité*. (Études réunies et présentées par Jean Lombard).
- Lombard, Jean, *L'école et l'autorité*, Etudes réunies et présentées, Paris : L'Harmattan, impr. 2003.
- MALET Régis, *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris, 1998, L'Harmattan.
- MARCHAND Max, préface de Bourgey Louis, *Hygiène affective de l'éducateur*, Paris : Presses universitaire de France, 1956.
- MARTIN-RODRIGUEZ Sylvie, *Les 10 plus gros mensonges sur l'école à la maison*, Escalquens (Haute-Garonne) : Dangles, 2008.
- MAUCO Serge, *Psychanalyse et Education*, Paris, 1993, éditions Flammarion. Collection Champs, numéro 275-
- MEIRIEU Philippe, *Apprendre ...oui, mais comment ?*, Collection – Pédagogies [références] ESF- 2009.
- MEIRIEU Philippe, *Lettre à un jeune professeur*, ESF – 2005.
- MEIRIEU Philippe, *Pédagogie : le devoir de résister*, Issy-les-Moulineaux : ESF éd., DL 2007.
- MERLE Pierre, *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?*, Paris : Presses Universitaires de France, impr. 2005
- Ministère de l'Education et de Formation de Tunisie, *La Réforme de l'éducation et de l'enseignement scolaire- Loi n°80-2002 du 23/07/2002*, Imprimerie officielle de Tunisie 2002.
- MOLL Jeanne, préface de CIFALI Mireille, *La pédagogie psychanalytique: origine et histoire*, Paris : Dunod, 1989.
- MOLLO Suzanne, *L'école Dans La Société, psychologie des méthodes éducatives*, Collection dirigée par G. Ferry et J.C. Filloux. Edition DUNO – Paris 1974.
- MONDOT Jean-François, *Journal d'un prof de banlieue*. Flammarion. Paris 2000.
- NAOURI Aldo, *Eduquer ses enfants : l'urgence aujourd'hui*, Paris : O. Jacob, impr. 2008.
- NICOLAS-LE STRAT Pascal, *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris : l'Harmattan, 1996- 58-Clamecy : Impr. Laballery.

- PAPERT Seymour, *L'enfant et la machine à connaître : Repenser l'école à l'ère de l'ordinateur*, Dunod – 1994.
 - PASTRE Pierre, *Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle*. L'Harmattan, 2005.
 - PERRENOUD Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire, Du curriculum aux pratiques d'évaluations*, Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris. 1984.
 - PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences à l'école*, ESF éditeur. Paris. 1997.
 - PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences à l'école*, ESF éditeur. Paris. 1997.
 - PERRENOUD Philippe, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, ESF éditeur. Paris 2001
 - PERRENOUD Philippe, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*.ESF éditeur. Paris 2001
 - PERRENOUD Philippe, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris : ESF, impr. 2008.
 - PERRENOUD Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoir et compétences dans un métier complexe*. ESF éditeur. Paris. 1996.
 - PERRENOUD Philippe, *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. L'Harmattan. Paris. 1994.
 - PETITCLERC Jean-Marie, *Enfermer ou éduquer ? Les jeunes et la violence*, Paris : Dunod, DL 2004.
 - PIERREHUMBERT Blaise, *Elève cherche modèle: étude psychologique des désavantagés du système scolaire*, Cousset (Fribourg) : DelVal, 1991.
 - POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, *L'éducation postmoderne, Paris : Presses universitaires de France*, 2002 — 41-Vendôme : Impr. des PUF.
 - PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé*, PUF, Paris, 1986.
- PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'élève dans la classe*, Paris : l'Harmattan, DL 2005-14-Condé-sur-Noireau : Impr. Corlet numérique.
- RAY Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*, ESF éditeur. Paris. 1998. (3^{ème} édition 2002)
 - RAY Bernard, *Faire la classe à l'école élémentaire*, ESF éditeur. Paris. 1998. (3^{ème} édition 2002).
 - RAYOU P, *La grande école, approche sociologique*, Paris, PUF, 1999.

- REY Bernard, *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : élément de réflexion et d'action*, De Boeck. Bruxelles. 2004.
- REY Bernard, *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : élément de réflexion et d'action*. De Boeck. Bruxelles. 2004.
- ROBERT A et TERRAL H., *La formation des maîtres aujourd'hui*, PUF, 2000.
- ROQUET J-P, *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*, L'Harmattan, Paris, 2005.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, *L'EMILE OU DE L'EDUCATION*, Edition GARNIER Frères 1967. Présenté par Françoise et Pierre Richard.
- ROUSSEAU Jean Jacques, *L'EMILE OU DE L'EDUCATION*, Edition GARNIER Frères 1967. Présenté par Françoise et Pierre Richard.
- SALZBERGER-WITTENBERG Isca, Williams Gianna, OSBORNE Elsie, Préface DE MARGOT Waddell, *L'expérience émotionnelle d'apprendre et d'enseigner*, Larmorplage : Editions du hublot, DL 2012.
- SECA Jean-Marie, *Les représentations sociales*, Paris : A. Colin, 2001.
- SENORE Dominique, sous la dir. De MEIRIEU Philippe, *L'inspecteur, le maître et les élèves: Du pacte à l'alliance : pour une construction identitaire d'une éthique de l'acte d'inspection*, Lyon,: [S.l.] : [s.n.], 1999.
- TARDIF Maurice, LESSARD Claude et GAUTHIER. Clermont, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, PUF, Paris. 1998.
- TILMAN Francis Le Grain, *Penser le projet, Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice Chronique sociale*, Lyon 2004.
- TOCHON François. V, *L'enseignant novice/ L'enseignant expert*, L'Harmattan, Paris-1993.
- TOCHON François. V, *L'enseignant expert*, Edition NATHAN pédagogie, 1993.
- VALENTIN Christiane, *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*, ESF éditeur. Paris. 1997.
- VALENTIN Christiane, *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*, ESF éditeur. Paris. 1997.
- VIAL Jean, *Vers une pédagogie de la personne*, Collection l'éducateur, Presse universitaire de France 1975.
- WALTER Barbara, *La famille peut-elle encore éduquer ?*, Ramonville Saint-Agne : Érès, 1997.

Sociologie, Culture et Anthropologie :

- ABBASSI Driss, *Entre Bourguiba et Hannibal : identité tunisienne et histoire depuis l'indépendance*, Paris, Karthala, Aix-en-Provence, IREMAM, impr. 2005.
- ABDENNEBI Azzouz, *Pour un système éducatif efficient*, Cérès éditions-Tunis, 1993, Ouvrage réalisé avec le concours du ministère de la culture.
- AZZOUZ Azzedine, *L'Histoire ne pardonne pas : Tunisie : 1938-1969*. Paris, l'Harmattan, Tunis, dar Ashraf, 1988.
- BALUTEAU François, *Ecole et changement : Une sociologie constructiviste du changement scolaire*, Paris Budapest Torino. L'Harmattan. 2003.
- BEAUDIN Pauline, Tunisie, Terre de rencontre. Service des relations publiques et des communications Musée de la Civilisation, Sainte-foy, 1990.
- BEAUDIN Pauline. *Tunisie, Terre de rencontre*, Service des relations publiques et des communications Musée de la Civilisation, Sainte-Foy, 1990,
- CAMEAU Michel, *La Tunisie au présent*, Editions du CNRS, Paris, 1987.
- CAMILLERI, Carmel, *Jeunesse, famille et développement*, Editions du Centre National de la recherche Scientifique, Paris, 1973.
- CURONICI Chiara, JOLIAT Françoise et Mc CULLOCH. Patricia, *Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*, De Boeck, 2006,
- ELIAS, Norbert, *La société des individus*, Paris, Fayard- 1991c.
- GUILLAUME Gros, ARIES, Philippe, *Un traditionaliste non conformiste : De l'Action française à l'École des hautes études en sciences sociales, 1914-1984*, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Histoire et civilisations », Villeneuve-d'Ascq, 2008,
- Henri De MONTETY, *Vielles familles et Nouvelles élites en Tunisie. Document sur l'évolution du monde musulman*, fas, CHEAM. Paris ; 1940.
- JACQUARD. Albert, *Eloge de la différence. La génétique et les hommes*, Paris, Seuil, 1978.
- LARIVIERE Marie-Andrée, *Passé et présent : société urbaine en Tunisie : Un portrait social, culturel et économique*. Edition Chaire Unesco- Paysage et environnement, Université de Montréal. 2005.
- LAROUSSE Amri, sous la direction, *Les changements sociaux en Tunisie 1950 – 2000*, l'Harmattan – collection : logiques sociales. 2007.
- LETAIEF AZAIEZ, Tahar, *Tunisie : changements politiques et emploi (1956-1996)*, Edition de L'Harmattan, Paris, 2000.

- MARTINEZ Marie-Louise, *Vers la réduction de la violence à l'école- Contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne en philosophie de l'éducation*, Septentrion- Presse universitaire. 1996.
- MAULINI, Olivier, *La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école*, Educateur 3. 1999.
- MUCCHIELLI Alex, *L'identité*, Collection Que sais-je ? Edition PUF, Paris 2003.
- REBOUL Olivier, *Philosophie de l'éducation*, PUF. Paris. 1981.
- RENAUT Alain, *La fin de l'autorité*, Paris, Flammarion, 2004.
- SANTELLI Serge, *Médinas, l'architecture traditionnelle en Tunisie*. Dar Ashraf Edition, Tunis, 1992.
- SAUTOT JEAN-PIERRE, *Coordonné par Jouer à l'école : Socialisation, culture , apprentissage*, CRDP de l'Académie de Grenoble – 2006.
- SEGALEN Martine, *Sociologie de la famille*, 6è édition – ARMAND Colin- Paris 2006.
- SHORTER E, *Naissance de la famille moderne : 18ème – 20ème siècle*, Paris, Points Seuil, 1981 (Pour la traduction française).
- WULF Christophe, *Anthropologie de l'éducation*, L'Harmattan - 1999-
- WULF Christophe, *Anthropologie de l'éducation*, L'Harmattan - 1999-
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF éditeur. Paris. 1999
- SINGLY (de) F, *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan, 1993.
- SIROTA Régine (dir), *Eléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUF, 2006.
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF éditeur. Paris. 1999.

Enfant et Enfance :

- CHOMBART DE LAUWE. Marie-José, *Un monde autre : L'enfance*, Edition Payot-Paris 1979.
- GABERAN Philippe, *Eduquer les enfants sans repères*. ESF éditeur, Paris. 2003.
- FOURNIER Martine, *L'enfant du 21ème siècle, dans Sciences humaines*, sept.-nov. 2007,
- GUILLAUME Françoise, *L'enfant : Petit homme ou petit d'homme » L'Harmattan*, Paris. 2008.

- JANKELEVITCH Vladimir, *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien....*, Le Seuil, coll. « points », Paris. 1981.
- KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant*, Paris : R. Laffont, 1988.
- MERLE Pierre, *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?*, Paris : Presses Universitaires de France, impr. 2005
- PIAGET Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachataux et Niestlé, Neuchâtel et Paris. 1972.
- QUENTEL J-C, *L'enfant, Problèmes de genèse de l'histoire*, Bruxelles, De Boeck, 1997.
- REGINE Sirota, *Eléments Pour Une Sociologie De L'enfance*, Pur- Presse Universitaire De Rennes-2006.
- RENAUT A, *La libération des enfants, contribution philosophique à une histoire de l'enfant*, Paris, Bayard Calmann-Lévy, 2002.
- SNYDERS George, *La joie à l'école*, Paris : Presses universitaires de France, 1986

Histoire :

- AHMED Abdessalam, *Sadiki et les Sadikiens*, Cérés Production. Tunis. 1975.
- AYACHI Moktar Sous la direction de Mahjoubi. Ali, *Ecoles et société en Tunisie 1930-1958*. Université de Tunis 1, 1997.
- AYACHI Moktar, *La Zaitouna et les zaitounites dans l'histoire contemporaine de la Tunisie*, Tunis, Université de La Zitouna, Centre d'Édition Universitaire- 2003.
- AYACHI Moktar Sous la direction de MAHJOUBI. Ali, *Ecoles et société en Tunisie 1930-1958*, Université de Tunis 1. 1997.
- AYADI Taoufik, *Mouvement réformiste et mouvements populaires à Tunis (1906-1912)*, Publications de l'Université de Tunis, 1986, Tunis.
- BADRAN Margot, *Feminists, Islam and Nation: Gender and the Making of Modern Egypt*, Princeton, Princeton University Press, 1995.
- BEN MUSTAPHA Khairallah, *L'enseignement primaire des indigènes en Tunisie, dans Tunisie actualités Spécial*, 1973. Centre de documentation nationale. Tunis.
- BEN SALEM Belgacem, *L'histoire de l'enseignement en Tunisie*, L'Institut Supérieur de l'Éducation et de la formation Continue. Tunis.2005.
- CHABCHOUB Ahmed. *Ecole et modernité. En Tunisie et dans les pays arabes*, Paris, L'Harmattan. 2000.
- FAUCON Narcisse, *La Tunisie avant et depuis l'occupation : Histoire et colonisation*, Lettre-préface de Mr Jules Ferry, Paris. Challamel- 1893.

- LEVI G et SCHMITT J-C, *Histoire des jeunes en occident, de l'antiquité à l'époque moderne*, Seuil, 1996.

- LEVI G, SCHMITT J-C, *Histoire des jeunes en occident*, Paris, Seuil, 1996.

- MARROU Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris. Edition du Seuil. 1948.

- MARROU Henri-Irénée. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris. Edition du Seuil. 1948.

- MARTIN Jean François, *La Tunisie de Ferry à Bourguiba*, L'Harmattan, Paris-1993.

- SIINO François, *Une histoire de rechange, le nouveau temps bourguibien, Michel Camau et Vincent Geisser, Habib Bourguiba, La trace et l'héritage*. Paris, Karthala, 2004.

Bibliographie en Arabe :

- "المنير في السياسة و الأدب و الفنون" صحيفة عامة لمدير سياستها و رئيس تحريرها محمد الشاذلي المورالي، نشر دار النهضة، الجزء الأول/المجلد الأول من الحلقة الثالثة. السنة التاسعة. 1925/11/15. (32 صفحة).

- "التعليم" مجلة بيداغوجية نصف شهرية للتعليم الابتدائي. عدد 1 السنة الأولى. 1957/10/15. (88 صفحة). المدير المسؤول علي بوسلامة.

- "النشرة التربوية- التعليم الابتدائي" العدد العاشر/ مارس 1961. الجمهورية التونسية- كتابة الدولة للتربية القومية. منشورات الديوان التربوي. 66 صفحة.

- "النشرة التربوية- التعليم الابتدائي" العدد 60/ نوفمبر 1967. الجمهورية التونسية- كتابة الدولة للتربية القومية. منشورات الديوان التربوي. 50 صفحة.

- "النشرة التربوية- التعليم الابتدائي" العدد 65/ أبريل 1968. الجمهورية التونسية- كتابة الدولة للتربية القومية. منشورات الديوان التربوي. 48 صفحة.

- "النشرة التربوية- التعليم الابتدائي و التعليم الثانوي" العدد الخامس/ 1974. الجمهورية التونسية- وزارة التربية. منشورات القومي البيداغوجي. 152 صفحة.(français et arabe).

- "النشرة التربوية- التعليم الابتدائي و التعليم الثانوي (تعليم الحسابيات)" عدد خاص/ 1973. الجمهورية التونسية- وزارة التربية القومية. منشورات القومي البيداغوجي. 280 صفحة.(français et arabe).

- "النشرة الرسمية لوزارة التربية القومية" العدد الثالث-1973. الجمهورية التونسية- وزارة التربية القومية. منشورات القومي البيداغوجي. 47 صفحة.

- "وضع الأطفال في العالم 1991" غرانت ب جيمس عمان- قسم الإعلام والمعلقات الخارجية المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا (يونيسيف)

- "مخاوف الطفل"- القوصي عبد العزيز، الطيّب محمد عبد الظاهر- القاهرة- دار المطبوعات الجديدة-1985-

- "مجلة التعليم العربي" يصدرها شهريا معلمو العربية بالمكاتب الدولية- لسان النقابة و الجمعية الودادية لمعلمي اللغة العربية. تونس. العدد 4 من المجلد 9. فيفري 1936.

- "صدى المربي" نشرة داخلية تصدرها النقابة القومية للتعليم الابتدائي بتونس. جانفي 1971. 64 صفحة.
- "التعليم" مجلة بيداغوجية نصف شهرية للتعليم الابتدائي. السنة الثالثة. 1959/11/16. (88 صفحة). المدير المسؤول علي بوسلامة.
- "التعليم" مجلة بيداغوجية نصف شهرية للتعليم الابتدائي. السنة الخامسة. 1962/02/01. (44 صفحة). المدير المسؤول علي بوسلامة.
- "التعليم" مجلة بيداغوجية نصف شهرية للتعليم الابتدائي. السنة السادسة. 1963/04/01. (44 صفحة). المدير المسؤول علي بوسلامة.

Thèses de doctorat et Mémoires :

- AYACHI Moktar, sous la direction de MAHJoubi Ali, « *Enseignement néo-colonialiste (1949-1958) choix culturel de la Tunisie indépendante, contribution au débat sur la tunisification de l'enseignement et de la culture* » Université Paris VII. 1979.
- BERNARD Jean-Bruno - *L'enfant "aidé" à l'école : de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré* » - 2007 - lyon2 - Site : http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/notice.xsp?id=lyon2.2007.bernard_jb|TH.3&qid=sd_x_pcd-q&base=documents&id_doc=lyon2.2007.bernard_jb&num=&query=&isid=lyon2.2007.bernard_jb|TH.3
- CATALAN Marianne « *Scolarité féminine et émancipation en pays arabo-musulman ; l'école Louise-Renée Millet, 1900-1956* », DEA, université d'Aix-Marseille. 1993.
- LELONG Michel, Sous la direction de Le Tourneau. « *Le patrimoine musulman dans l'enseignement tunisien après l'indépendance* ». Lille Service de la reproduction de Thèses- 1971.
- HELALI Abdelhamid sous la direction de CAMILLERIE. Carmel, « *La perception du maître par les élèves et la représentation de cette perception par le maître. Essai sur la relation maître-élève en milieu scolaire tunisien* ». Université Paris VI. 1975.
- LADJILI Touhami sous la direction de FLAMENTM, « *Incidence respectives des concepts pédagogiques théorique et des modèles de comportement sur la formation des maîtres normaliens enseignants dans des écoles primaires en Tunisie* », Université de Provence. Aix-Marseille. 1978.
- MOREAU D, « *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation* » Thèse de doctorat, Université de Nantes. 2003.
- SRAIEB Nouredine, sous la direction d'Adam. A, « *La politique tunisienne de l'enseignement depuis l'indépendance (Evolution et Problèmes)* », Université de Provence Aix-Marseille. 1970.
- ZGHAL Jamil, sous la direction ROBERT André, « *L'enfant dans le curriculum éducatif tunisien Quelles représentations?:L'impact des représentations que*

l'enseignant se fait de son élève en tant que tel, et en tant qu'enfant, sur ses choix méthodologiques et sur ses pratiques pédagogiques en Tunisie », ISPEF Lyon2, 2008.

Revues et articles

Revues :

- ALTET Marguerite, « La professionnalité enseignante vue par les enseignants », Revue *Education et formation* DEP N° 37, Paris 1995.
- AYACHI Moktar, « *Ecoles et société en Tunisie 1930-1958*, Cahiers du C.E.R.E.S série histoire, n°11. Tunis 2003.
- BAKALTI Souad, « *L'enseignement féminin dans le primaire au temps de la Tunisie coloniale* », Revue de l'Institut des Belles Lettres Arabes.1990, 53, 166 : 249-273.
- BATAILLE Michel, « *Représentations et engagements : Des repères pour l'action* », Revue Internationale des Sciences de l'éducation N° 4/2000.
- BATAILLE Michel, « *Représentations et engagements : Des repères pour l'action* ». Revue Internationale des Sciences de l'éducation N° 4/2000.
- CHAMBOREDON Jean-Claude, PREVOT Jacques, « *Le métier de l'enfant* » Revue française de sociologie, vol XII, n°7, P 295-316. 1973.
- CHARLES-ANDRE Julien, « *Colons Français et jeunes tunisiens 1881-1912* », Revue française d'histoire d'outre mer ; Tom LIV. 1967. P93.
- CHEVALLARD Yves « *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* ». Revue française de pédagogie, Année 1986, Volume 76. Numéro 76.
- DURKHEIM Emile « *Représentations individuelles et représentations collectives* », Revue de métaphysique et de morale, tome VI. 1898
- HUBERMAN Michaël, « *Répertoire, recettes et vie de classe : Comment les enseignants utilisent l'information* », Education et recherche n°2, 1983.
- MALET Régis, « *La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique.* » Spirale, Revue de recherche en éducation. 1999. 24, 31–53.
- BEN ACHOUR Mohamed El Aziz, « *L'enseignement à Tunis au 19ème siècle* » C. A. T.P. n°89 198. PP 71-83 et PP 86/99.
- PAROT Françoise, « *Mais pourquoi ces enfants ne tiennent-ils plus en place ?* » in, *Enfant-problème*, Revue Le Débat, n°132, nov-déc 2004.
- QUENTEL Jean Claude, « *L'action de l'entourage sur le développement du langage de l'enfant* », Revues scientifiques, volume 30, n°30-1, 1997.
- SIROTA Régine, « *Les civilités de l'enfance contemporaine, l'anniversaire ou le déchiffrement d'une configuration*, « *Education et sociétés* » n°3. P31-54. 1999

Articles :

- ALECSO, « *L'éducation dans le monde arabe : l'apprentissage de l'authenticité et de la modernité* », Tunis 2006.
- BEDNARZ N, GAUDREAU L, PALLASCIO R et PARENT G. (dirs). « *L'enseignant, un professionnel* » (p. 115–135). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DUPUIS Marc « *La Cour des comptes dénonce le système scolaire français* », Article, LE MONDE pour Le Monde.fr, 12.05.2010.
- FORTIN Laurier, PLANTE Amélie, BRADELEY Marie-France « *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève* » Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Avril 2011.
- GAUCHET Marcel, « *De l'enfant du désir à la crise de l'individualisation, L'impossible entrée dans la vie* » Bruxelles, Temps d'arrêt, 2008.
- GAUCHET Marcel, « *La redéfinition des âges de la vie in Enfant-problème* », Revue Le Débat, n°132, nov-déc 2004.
- GAUCHET Marcel, « *L'enfant du désir in Enfant-problème* », Revue Le Débat, n°132, nov-déc 2004.
- GOHIER C, ANADON M, BOUCHARD Y, CHARBONNEAU, B et CHEVRIER J, « *La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. Revue des Sciences de l'éducation* » 27, 3–32, (2001).
- GOHIER C. et ANADON M. « *Le sujet une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : Au-delà d'un modèle sociologique du sujet* ». Dans C. Gohier et C. Alin (dirs). « *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle* ». Recherche et Formation (p. 17–28). Paris : L'Harmattan. 2000.
- GOHIER, C, ANADÓN, M, BOUCHARD, Y, CHARBONNEAU, B. et CHEVRIER, J. La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant : pour un modèle favorisant l'interaction plurielle. Dans A. Abou et M. J. Giletti-Abou (dirs). *Des enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation* (p. 115–135). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique. (2000).
- Gohier, C, ANADON Marta, Bouchard, Y., CHARBONNEAU, B. et Chevrier, J. « *Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction par les maîtres en formation* ». Dans M. Tardif et H. Ziarko (dirs). *Continuités et ruptures dans la formation de maîtres au Québec* (p. 280–299). Québec : Les Presses de l'Université Laval. (1997).
- GOHIER, C, ANADON, M, BOUCHARD, Y, CHARBONNEAU B et CHEVRIER J. « *Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant* ». Dans C. Gohier, (1999b).

- GOHIER, C, ANADON, M, BOUCHARD, Y, CHARBONNEAU, B et CHEVRIER, J. « L'identité professionnelle de l'enseignant : ce que des maîtres Québécois en disent ». Dans A, JEANNEL, J. P., Martinez et G., Boutin (dirs). Les recherches enseignées dans les espaces francophones 2, 117–136. (1999a).
- LORVELLEC Yves, « *Savoir et autorité* » PP 103-124. « *Critique de la modernité* » dirigé par TOURAINE Alain. Edition FAYARD (1992).
- MEIRIEU Philippe, « *Eléments pour une stratégie de la formation des maîtres différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?* », CRDP de Lyon, 1986 p107 à 122.

Sitographie :

- <http://www.education.gov.tn/index.php?id=380&lan=1>. Consulté le 12/ 01/2009.
- <http://www.edunet.tn/index.php?id=360&lan=1>. Consulté le 12/ 01/2009.
- Portail officiel Tunisie : <http://www.tunisie.com/> Consulté le 10/02/2009.
- Culture de Tunisie : <http://www.culture.com/> Consulté le 10/02/2009.
- Tourism Tunisia : <http://www.tourismtunisia.com/> Consulté le 10/02/2009.
- Tunisia Online : <http://www.tunisiaonline.com/> Consulté le 12/03/2009.
- CARRE P, L'appartenance : rapport au savoir et société cognitive [en ligne]. Université Paris X. 2000, http://www.u-paris10.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHER=2881 Consulté le 10/06/2009.
- Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ? [en ligne], Education permanente, n°152, octobre 2002. Disponible sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/11/PDF/Foucault_EP.pdf Consulté le 10/06/2009.
- Le monde diplomatique « Tozeur, ravagée par le tourisme » <http://www.monde-diplomatique.fr/2004/07/LLENA/11308> Consulté le 15/09/2009.
- Le monde diplomatique « Tozeur, ravagée par le tourisme » <http://www.monde-diplomatique.fr/2004/07/LLENA/11308> Consulté le 15/09/2009.
- <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/eleve/> Consulté le 12/01/2010
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/%C3%A9%C3%A8ve> Consulté le 12/01/2010.
- Monde Diplomatique – Tunisie : <http://www.monde-diplomatique.fr/index/pays/tunisie/> Consulté le 07/04/2010.
- http://www.meria.idc.ac.il/meria_translation/enhaili_adda.html/ Consulté le 07/04/2010.

- MEIRIEU Philippe, « L'élève au centre ? » Article extrait du dossier, EDUCATION : enjeux fondamentaux, dans les idées de mouvement; 2003, www.aideeleves/eleveaucentre.htm. Consulté le 25/04/2010.
- DEWEY Jean, cité par MEURET Denis, Éducation, Démocratie, Espérance : Une introduction à l'édition 2011 de la traduction en français de deux ouvrages de John Dewey, Démocratie et Éducation et Expérience et Éducation chez Armand Colin. Paris. Site <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/21/15/PDF/11020.pdf> Consulté le 13/05/2010.
- UNESCO Centre du patrimoine mondial : <http://www.whc.unesco.org/> Consulté le 27/08/2010.
- Intervention de Simone KORFF SAUSSE, psychanalyste au Colloque Enfant-roi ? Organisé le 31 mai 2007 à LLN, op. cit. http://www.oedipelesalon.com/article.php3?id_article=159_Simone_Korff_Sausse "Plaidoyer pour l'enfant-roi" Consulté le 11/09/2010.
- Association professionnelle des professeurs et professeurs d'administration au collégial : <http://www.appac.qc.ca/didactique.php> Consulté le 12/01/2011.
- <http://www.thefreedictionary.com/Child> Consulté le 01/02/2011.
- <http://www.thefreedictionary.com/Child> Consulté le 01/02/2011.
- <http://www.thefreedictionary.com/Child> Consulté le 01/02/2011.
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/connaitre.htm> Consulté le 10/04/2011.
- Portail officiel Tunisie : <http://www.tunisie.com/economie/index.html/> Consulté le 17/06/2011.
- Monde Diplomatique : La langue descende aux enfers de la Tunisie <http://www.monde-diplomatique.fr/2006/03/LABIDI/13253> Consulté le 17/06/2011.
- Voir le texte intégral sur le Site : <http://www.crdp-nice.net/editions/supplements/2-86629-368-1/GTR07> Consulté le 05/07/2011.
- De la Déclaration du 7 novembre 1987 <http://espace.tunisie.over-blog.com/article-4000612.html> Consulté le 14/07/2011.
- Religion et politique au Maghreb: les exemples tunisien et marocain http://www.ifri.org/files/PP_11_kmf_fregosi_zeghal.pdf/ Consulté le 17/07/2011.
- Invest in Tunisia : <http://www.investintunisia.tn/document/97.pdf/> Consulté le 18/08/2011.
- <http://www.psychologies.com/Famille/Etre-parent/Mere/Articles-et-Dossiers/Et-si-les-meres-preferaient-leur-fils/8> Consulté le 11/02/2010.
- Portail Religions : <http://www.portail-religion.com/> Consulté le 17/02/2012.

Propos très réputé explicité par Omar IBN ELKHATTAB : <http://ejabat.google.com/ejabat/thread?tid=7e1a05c5e4cf01a0> Consulté le 15/05/2012.

- CARTIER Sylvie, professeure adjointe Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal : « Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux ». Correspondance. VOLUME 5, NUMÉRO 3. FÉVRIER 2000 : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Cartier.html> Consulté le 15/05/2012.

- Université de Bourgogne (IREDU) et Institut universitaire de France : http://www.esu-psu-unef.com/DOC/09-UNIVERSITE/66-11_Caen_15points.pdf Consulté le 29/05/2012.

- http://fr.wikipedia.org/wiki/Coup_d%27%C3%89tat_du_7_novembre_1987 Consulté le 12/06/2012.

- Géotourisme - Le site de la géographie touristique en France et dans le monde - http://geotourweb.com/nouvelle_page_90.htm Consulté le 15/06/2012.

- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> Consulté le 15/06/2012.

- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Infant> Consulté le 02/08/2012.

- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Infant> Consulté le 02/08/2012.

- Dico-citations <http://www.dicocitations.com/dico-mot-definition/7899/apprenant.php> Consulté le 12/08/2012.

- Dossier « L'enfant roi » : <http://www.elle.fr/Maman/Mon-enfant/Education/L-enfant-roi-est-toujours-l-enfant-des-autres-2130236> Consulté le 02/12/2012.

- BRACONNIER Alain : <http://www.psychologies.com/Famille/Education/Autorite-Transmission/Articles-et-Dossiers/Parents-aimer-et-punir/Alain-Braconnier-psychanalyste-Quand-l-enfant-se-fait-tyran/Est-ce-un-probleme-lie-a-un-manque-d-autorite> Consulté le 02/12/2012.

- http://www.doctissimo.fr/html/psychologie/mag_2003/mag1024/enfants_tyrans_niv2.htm Consulté le 02/12/2012.

- FORTIN Laurier, PLANTE Amélie , BRADELEY Marie-France « Recension des écrits sur la relation enseignant-élève » Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Avril 2011 : http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf Consulté le 12/01/2013.

- Jean-Benoît Clerc, Patrick Minder, Guillaume Roduit (2006),

<http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf> Consulté le 15/01/2013.

- CLERC Jean-Benoît, MINDER Patrick, GUILLAUME Roduit (2006) : <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf> Consulté le 15/01/2013.
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> Consulté le 12/02/2013.
- THEVENET, Amédée (2001), cité par La motivation et l'implication du personnel. <http://www.etudier.com/dissertations/La-Motivation-Et-l'Implication-Du-Personnel/484075.html> Consulté le 12/04/2013
- THEVENET, (1992) et MICHEL (1989), cité par La motivation et l'implication du personnel. <http://www.etudier.com/dissertations/La-Motivation-Et-l'Implication-Du-Personnel/484075.html> Consulté le 12//04/2013.
- http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Philippe_Ari%C3%A8s&action=edit§ion=6
- <http://owni.fr/2010/10/11/les-pires-ennemis-de-la-presse-les-serial-editorialistes/> Consulté le 15/04/2013
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> Consulté le 15/05/2013.
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/connaitre.htm> Consulté le 17/05/2013.
- <http://www.ccg.org/french/s/p186.html> Consulté le 12/06/2013.
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Infant> Consulté le 02/08/2012.
- BERGSON, Henri, Mémoire et vie, textes choisis par Gilles Deleuze, Évol. créatr, 1907, P 118 : <http://www.cnrtl.fr/definition/implication> Consulté le 10/10/2013.
- http://kaliform.fr/definition_de_l_implication Consulté le 10/10/2013.
- <http://www.psychotravail.com/conflits-au-travail/resoudre-un-conflit-d-interet.html> Consulté le 10/10/2013.
- THIMISTER Benoit, <http://kaliform.fr/node/86> Consulté le 10/10/2013.
- <http://www.mercator-publicitor.fr/lexique-marketing-definition-implication> Consulté le 10/10/2013.
- <http://mb-soft.com/believe/tfo/judaism.htm> Consulté le 12/12/2013.
- <http://fr.scribd.com/doc/152877178/Analyse-de-la-situation-des-enfants-en-Tunisie-2012> Consulté le 12/01/2014.
- <http://www.juif.org/le-mag/160,comment-eduquer.php> Consulté le 13 /01/2014.

- LICHTI Josie et SCHNEIDER Malou, Les rites de la naissance- Extrait de Le puits et la cigogne - traditions liées à la naissance dans les familles juives et chrétiennes d'Alsace, Ed. Musée Alsacien. 2002 :
<http://judaisme.sdv.fr/traditio/naissanc/naissanc.htm> Consulté le 17/01/2014.
- <http://www.statistiques-mondiales.com/tunisie.htm> Consulté le 16/03/2014.
- <http://www.statistiques-mondiales.com/tunisie.htm> Consulté le 17/03/2014.
- Le Taux de Croissance Industrielle a marqué une baisse significative en 2011 : -6.4% et a atteint en 2012, 3.6% selon <http://www.statistiques-mondiales.com/tunisie.htm> Consulté le 17/03/2014.
- Séquences enregistrées par Le FFFOD, Forum Français Pour la Formation Ouverte et à Distance, intitulées Le FFFOD a posé quelques questions à Georges Siemens dans le cadre des journées du e-Learning en juin 2013 : <http://cursus.edu/institutions- formations-ressources/formation/20587/rencontre-georges-siemens-nous-parle-connectivisme/#.U-X4wvl5M2V> Consulté le 12/04/2014.
- <http://didapro.wordpress.com/2011/08/11/les-caracteristiques-de-lapprenant/> Consulté le 11/05/2014.
- CHEVALLARD Yves UMR ADEF, Aix-Marseille université, ENSL
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires_depuis_la_TAD_YC_.pdf Consulté le 12/06/2014.
- <http://www.education.gov.tn/index.php?id=380&lan=1>. Consulté le 12/ 01/2009.
- <http://www.edunet.tn/index.php?id=360&lan=1>. Consulté le 12/ 01/2009.
- Portail officiel Tunisie : <http://www.tunisie.com/> Consulté le 10/02/2009.
- Culture de Tunisie : <http://www.culture.com/> Consulté le 10/02/2009.
- Tourism Tunisia : <http://www.tourismtunisia.com/> Consulté le 10/02/2009.
- Tunisia Online : <http://www.tunisiaonline.com/> Consulté le 12/03/2009.
- CARRE P, L'appartenance : rapport au savoir et société cognitive [en ligne]. Université Paris X. 2000,
http://www.u-paris10.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHER=2881
Consulté le 10/06/2009.
- Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ? [en ligne], Education permanente, n°152, octobre 2002. Disponible sur http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/11/PDF/Foucault_EP.pdf Consulté le 10/06/2009.
- Le monde diplomatique « Tozeur, ravagée par le tourisme » <http://www.monde-diplomatique.fr/2004/07/LLENA/11308> Consulté le 15/09/2009.

- Le monde diplomatique « Tozeur, ravagée par le tourisme » <http://www.monde-diplomatique.fr/2004/07/LLENA/11308> Consulté le 15/09/2009.

<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/eleve/> Consulté le 12/01/2010

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/%C3%A9%C3%A8> Consulté le 12/01/2010.

- Monde Diplomatique – Tunisie : <http://www.monde-diplomatique.fr/index/pays/tunisie/> Consulté le 07/04/2010.

- http://www.meria.idc.ac.il/meria_translation/enhaili_adda.html/ Consulté le 07/04/2010.

- MEIRIEU Philippe, « L'élève au centre ? » Article extrait du dossier, EDUCATION : enjeux fondamentaux, dans les idées de mouvement; 2003, www.aideeleves/eleveaucentre.htm. Consulté le 25/04/2010.

- DEWEY Jean, cité par MEURET Denis, Éducation, Démocratie, Espérance : Une introduction à l'édition 2011 de la traduction en français de deux ouvrages de John Dewey, Démocratie et Éducation et Expérience et Éducation chez Armand Colin. Paris. Site <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/21/15/PDF/11020.pdf> Consulté le 13/05/2010.

- UNESCO Centre du patrimoine mondial : <http://www.whc.unesco.org/> Consulté le 27/08/2010.

- Intervention de Simone KORFF SAUSSE, psychanalyste au Colloque Enfant-roi ? Organisé le 31 mai 2007 à LLN, op. cit. http://www.oedipelesalon.com/article.php?id_article=159, Simone Korff Sausse "Plaidoyer pour l'enfant-roi" Consulté le 11/09/2010.

- Association professionnelle des professeurs et professeurs d'administration au collégial : <http://www.appac.qc.ca/didactique.php> Consulté le 12/01/2011.

- <http://www.thefreedictionary.com/Child> Consulté le 01/02/2011.

- <http://www.thefreedictionary.com/Child> Consulté le 01/02/2011.

- <http://www.thefreedictionary.com/Child> Consulté le 01/02/2011.

- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/connaitre.htm> Consulté le 10/04/2011.

- Portail officiel Tunisie : <http://www.tunisie.com/economie/index.html/> Consulté le 17/06/2011.

- Monde Diplomatique : La langue descente aux enfers de la Tunisie

<http://www.monde-diplomatique.fr/2006/03/LABIDI/13253> Consulté le 17/06/2011.

- Voir le texte intégral sur le Site : <http://www.crdp-nice.net/editions/supplements/2-86629-368-1/GTR07> Consulté le 05/07/2011.

- De la Déclaration du 7 novembre 1987 <http://espace.tunisie.over-blog.com/article-4000612.html> Consulté le 14/07/2011.
- Religion et politique au Maghreb: les exemples tunisien et marocain
http://www.ifri.org/files/PP_11_kmf_fregosi_zeghal.pdf Consulté le 17/07/2011.
- Invest in Tunisia : <http://www.investintunisia.tn/document/97.pdf> Consulté le 18/08/2011.
<http://www.psychologies.com/Famille/Etre-parent/Mere/Articles-et-Dossiers/Et-si-les-meres-preferaient-leur-fils/8> Consulté le 11/02/2010.
- Portail Religions : <http://www.portail-religion.com/> Consulté le 17/02/2012.
- Propos très réputé explicité par Omar IBN ELKHATTAB : <http://ejabat.google.com/ejabat/thread?tid=7e1a05c5e4cf01a0> Consulté le 15/05/2012.
- CARTIER Sylvie, professeure adjointe Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal : « Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux ». Correspondance. VOLUME 5, NUMÉRO 3. FÉVRIER 2000 : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Cartier.html>
Consulté le 15/05/2012.
- Université de Bourgogne (IREDU) et Institut universitaire de France : http://www.esu-psu-unef.com/DOC/09-UNIVERSITE/66-11_Caen_15points.pdf Consulté le 29/05/2012.
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Coup_d%27tat_du_7_novembre_1987 Consulté le 12/06/2012.
- Géotourisme - Le site de la géographie touristique en France et dans le monde - http://geotourweb.com/nouvelle_page_90.htm Consulté le 15/06/2012.
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> Consulté le 15/06/2012.
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Infant> Consulté le 02/08/2012.
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Infant> Consulté le 02/08/2012.
- Dico-citations <http://www.dicocitations.com/dico-mot-definition/7899/apprenant.php>
Consulté le 12/08/2012.
- Dossier « L'enfant roi » : <http://www.elle.fr/Maman/Mon-enfant/Education/L-enfant-roi-est-toujours-l-enfant-des-autres-2130236> Consulté le 02/12/2012.
- BRACONNIER Alain : <http://www.psychologies.com/Famille/Education/Autorite-Transmission/Articles-et-Dossiers/Parents-aimer-et-punir/Alain-Braconnier-psychanalyste-Quand-l-enfant-se-fait-tyran/Est-ce-un-probleme-lie-a-un-manque-d-autorite> Consulté le 02/12/2012.

- http://www.doctissimo.fr/html/psychologie/mag_2003/mag1024/enfants_tyrans_niv2.htm Consulté le 02/12/2012.
- FORTIN Laurier, PLANTE Amélie , BRADELEY Marie-France « Recension des écrits sur la relation enseignant-élève » Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Avril 2011 : http://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf Consulté le 12/01/2013.
- Jean-Benoît Clerc, Patrick Minder, Guillaume Roduit (2006), <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf> Consulté le 15/01/2013.
- CLERC Jean-Benoît, MINDER Patrick, GUILLAUME Roduit (2006) : <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf> Consulté le 15/01/2013.
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> Consulté le 12/02/2013.
- THEVENET, (1992) et MICHEL (1989), cité par La motivation et l'implication du personnel. <http://www.etudier.com/dissertations/La-Motivation-Et-l'Implication-Du-Personnel/484075.html> Consulté le 12/04/2013.
- http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Philippe_Ari%C3%A8s&action=edit§ion=6
- <http://owni.fr/2010/10/11/les-pires-ennemis-de-la-presse-les-serial-editorialistes/> Consulté le 15/04/2013
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> Consulté le 15/05/2013.
- <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/connaître.htm> Consulté le 17/05/2013.
- <http://www.ccg.org/french/s/p186.html> Consulté le 12/06/2013.
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Infant> Consulté le 02/08/2012.
- BERGSON Henri, Mémoire et vie, textes choisis par Gilles Deleuze, Évol. créatr, 1907, P 118 : <http://www.cnrtl.fr/definition/implication> Consulté le 10/10/2013.
- http://kaliform.fr/definition_de_l_implication Consulté le 10/10/2013.
- <http://www.psychotravail.com/conflits-au-travail/resoudre-un-conflit-d-interet.html> Consulté le 10/10/2013.
- THIMISTER Benoit, <http://kaliform.fr/node/86> Consulté le 10/10/2013.

- <http://www.mercator-publicitor.fr/lexique-marketing-definition-implication> Consulté le 10/10/2013.
- <http://mb-soft.com/believe/tfo/judaism.htm> Consulté le 12/12/2013.
- <http://fr.scribd.com/doc/152877178/Analyse-de-la-situation-des-enfants-en-Tunisie-2012> Consulté le 12/01/2014.
- <http://www.juif.org/le-mag/160,comment-eduquer.php> Consulté le 13 /01/2014.
- LICHTI Josie et SCHNEIDER Malou, Les rites de la naissance- Extrait de Le puits et la cigogne - traditions liées à la naissance dans les familles juives et chrétiennes d'Alsace, Ed. Musée Alsacien. 2002 :
<http://judaisme.sdv.fr/traditio/naissanc/naissanc.htm> Consulté le 17/01/2014.
- <http://www.statistiques-mondiales.com/tunisie.htm> Consulté le 16/03/2014.
- <http://www.statistiques-mondiales.com/tunisie.htm> Consulté le 17/03/2014.
- Le Taux de Croissance Industrielle a marqué une baisse significative en 2011 : -6.4% et a atteint en 2012, 3.6% selon <http://www.statistiques-mondiales.com/tunisie.htm> Consulté le 17/03/2014.
- Séquences enregistrées par Le FFFOD, Forum Français Pour la Formation Ouverte et à Distance, intitulées Le FFFOD a posé quelques questions à Georges Siemens dans le cadre des journées du e-Learning en juin 2013 : <http://cursus.edu/institutions-formations-ressources/formation/20587/rencontre-georges-siemens-nous-parle-connectivisme/#.U-X4wv15M2V> Consulté le 12/04/2014.
- <http://didapro.wordpress.com/2011/08/11/les-caracteristiques-de-lapprenant/> Consulté le 11/05/2014.
- CHEVALLARD Yves UMR ADEF, Aix-Marseille université, ENSL :
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Commentaires_depuis_la_TAD_YC_.pdf Consulté le 12/06/2014.