

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'implantation du modèle LMD :
point de vue des acteurs sur l'ancien et le nouveau curriculum ainsi que sur la
professionnalisation

par

Houssemeddine Fraj

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D)

Doctorat en éducation

Aout, 2019

© Houssemeddine Fraj, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'implantation du modèle LMD :

point de vue des acteurs sur l'ancien et le nouveau curriculum ainsi que sur la

professionnalisation

par

Houssemeddine Fraj

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-François Desbiens Directeur de la recherche
Université de Sherbrooke

Naila Bali Codirectrice de la recherche
Université de la Manouba

François Vanderclayen Membre du jury
Université de Sherbrooke

Adriana Morales Perlaza Membre externe du jury
Université Laurentienne

Georges Kpazaï Membre externe du jury
Université Laurentienne

Thèse déposée le 28 août 2019

SOMMAIRE

Dans cette thèse de doctorat, nous avons posé un regard sur la réforme de la formation à l'enseignement de l'ÉPS réalisée dans les Instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique (ISSEP) tunisiens depuis l'adoption du modèle Licence-Master-Doctorat (LMD) en 2006. Ce travail de recherche s'inscrit donc dans le cadre général de l'analyse des réformes de l'enseignement supérieur. Il vise à étudier les circonstances d'implantation du nouveau modèle de formation, à identifier les intentions de la réforme et à comprendre les fondements ainsi que les processus de développement et de mise en œuvre du nouveau curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie.

La présente recherche s'inscrit dans le champ de l'analyse des politiques éducatives (Lessard, Desjardins, Schwimmer et Ann, 2008; Green, Camili et Elmore, 2006). Elle repose sur un devis de recherche qualitatif à visée descriptive. La démarche méthodologique adoptée a mené à la cueillette des données par l'entremise d'entrevues semi-structurées individuelles (21) et d'entrevues de groupe (2) auprès de 29 informateurs (5 responsables ministériels, 10 responsables institutionnels, 6 enseignants chercheurs et 8 superviseurs pédagogiques) sélectionnés selon une stratégie d'échantillonnage non-probabiliste mixte. Les entrevues préalablement transcrites ont fait l'objet d'une analyse de contenu selon le modèle des catégories mixtes de l'Écuyer (1990). Une analyse fréquentielle comparative a aussi été réalisée afin de mieux comprendre les changements opérés depuis la mise en œuvre du LMD dans formation des enseignants d'ÉPS tunisiens.

Les résultats montrent les intentions liées à la réforme sont majoritairement d'ordre organisationnel et structurel et qu'elles se résument à une volonté d'harmonisation par rapport

aux standards de formation universitaire à l'échelle internationale. Les résultats permettent d'identifier une approche d'implantation verticale où les décisions stratégiques ont principalement émanées du plus haut niveau de l'État sans une véritable implication des institutions de formation.

Plus explicitement, l'implantation du LMD n'a pas reposé ni sur une analyse préalable de la réalité et des conditions dans lesquelles se déroulent les formations universitaires au sein des ISSEP, ni sur une étude des besoins en apprentissage des publics scolaires dans les établissements primaires et secondaires tunisiens. Outre cela, aucune consultation n'a été faite auprès des spécialistes, des experts et des formateurs des ISSEP. Cette approche d'implantation a été à l'origine d'un écart entre les intentions de la réforme et les besoins réels de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie.

Par ailleurs, l'insuffisance des délais fixés par les autorités politiques pour la mise en œuvre du LMD a donné lieu à une certaine précipitation dans les prises des décisions liées à la conception à l'implantation du nouveau curriculum de formation pour l'obtention de la LFÉP. Celui-ci a, dans un premier temps, été conçu en vase clos par les administrateurs de la DFR du ministère de la Jeunesse et des sports. Après quelques années de sa mise en œuvre, il a été révisé dans le cadre des réunions de Borj Essedria suite aux nombreuses critiques qu'il a reçues.

Toutes ces considérations nous amènent à déduire que le processus de conception et d'implantation des premières versions du curriculum de LFÉP s'est caractérisé par une certaine improvisation dans la prise de décisions. En clair, la réforme LMD n'a pas été préparée dans le terrain des ISSEP tunisiens. Pour preuve, les obstacles auxquels la réforme pouvait faire face y

compris la résistance n'ont même pas été anticipés. De même, les seuls fondements que nous avons pu identifier se résument à l'inspiration de curricula implantés dans des pays voisins et sous l'influence de l'ancien curriculum de formation qui, lui aussi, a été inspiré de l'ancien modèle de formation français. En d'autres termes, le curriculum de formation pour l'obtention de la LFÉP a été conçu sans la moindre référence à des orientations de valeurs ou à des modèles curriculaires en ÉPS ni à l'analyse des pratiques et du travail réel d'un enseignant d'ÉPS dans les milieux scolaires tunisiens. L'élaboration du nouveau curriculum de formation ne s'est pas non plus appuyée sur des documents d'orientations comme les référentiels de compétences ou des profils de sorties détaillant les compétences à développer et la vision du futur enseignant d'ÉPS que l'on souhaite former.

L'analyse comparative de l'ancien et du nouveau modèle de formation a aussi permis de constater une réduction considérable de la proportion du volet consacré à l'intervention éducative par rapport à la totalité du curriculum. En dehors du réaménagement curriculaire résultant depuis la mise en place du LMD, il semblerait que rien n'a changé dans les approches et les pratiques effectives de formation. C'est, par exemple, l'approche par les objectifs pédagogiques qui prévaut même si, originalement, le modèle LMD est construit en France, par exemple, autour d'une approche par compétences. Tout ce qui en résulte nous amène à penser que l'actuelle formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie est déprofessionnalisante et, par voie de conséquences, à parler d'une réforme manquée qui s'apparente plus à une opération de condensation de l'ancien curricula plutôt qu'à une refonte curriculaire reposant sur une conception renouvelée de la formation.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	29
PREMIER CHAPITRE. MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	36
1. LA DIMENSION INTERNATIONALE DU PROCESSUS DE BOLOGNE ET SON EXTENSION EN AFRIQUE	38
1.1 L'internationalisation du processus de Bologne	38
1.1.1 Les circonstances de l'implantation du modèle LMD en Afrique	40
1.2. Les circonstances de l'implantation du modèle LMD au Maghreb	46
2. LES CIRCONSTANCES DU PASSAGE AU MODÈLE LMD EN TUNISIE	48
2.1 Le système d'enseignement supérieur en Tunisie et l'implantation du modèle LMD	48
2.2 La formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie et l'implantation du modèle LMD.....	55
2.3 La formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie : de l'ancien modèle au modèle LMD.....	56
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE	66
4. PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	67
DEUXIÈME CHAPITRE. REVUE DOCUMENTAIRE.....	70
1. RÉFORMES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTATS-UNIS.....	73
2. RÉFORMES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC.....	83
3. RÉFORMES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU BRÉSIL.....	92
4. RÉFORMES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE.....	98
TROISIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL	114
1. AUTOUR DU CONCEPT DE RÉFORME ÉDUCATIVE	115
1.1 Les politiques d'éducation	118
1.1.1 Sources et étapes des politiques d'éducation	119
1.1.2 L'implantation des politiques d'éducation.....	121
1.2 Les réformes curriculaires.....	128
1.2.1 Réformes, changements et innovations.....	128

1.2.2	Raisons, origines et fondements des réformes curriculaires	131
1.2.3	Caractéristiques des réformes curriculaires actuelles	134
1.2.4	Défis et difficultés	137
1.2.5	Éléments structurants pour aider la conduite du processus de réforme	140
2.	AUTOUR DU CONCEPT DE CURRICULUM DE FORMATION.....	141
2.1	La conception nord-américaine et la conception francophone du curriculum.....	142
2.2	Vers une définition du concept de curriculum	145
2.3	Lien entre le curriculum et le social	148
2.4	Situation de la recherche curriculaire en Afrique	150
2.5	Développement d'un curriculum d'enseignement et/ou de formation.....	151
2.5.1	Le mode d'entrée dans le curriculum	156
2.5.2	La détermination des stratégies et les processus didactiques.....	157
2.5.3	Les directives du curriculum concernant l'évaluation des apprentissages ...	157
2.5.4	La rédaction du document curriculaire	158
2.5.5	L'évaluation a priori de la version originale du curriculum	158
2.5.6	La mise à l'épreuve du curriculum	158
2.5.7	Les essais préliminaires et l'étude de faisabilité.....	159
2.5.8	L'expérimentation du curriculum sur le terrain.....	159
2.5.9	L'implantation du curriculum et sa généralisation	159
2.5.10	L'évaluation du maintien de la qualité du curriculum dans le temps	160
2.6	Orientations de valeurs et modèles curriculaires	161
2.6.1	Les orientations de valeur en éducation physique.....	164
2.6.2	Les modèles curriculaires en éducation physique	176
3.	AUTOUR DU CONCEPT DE LA PROFESSIONNALISATION.....	183
3.1	Qu'est-ce que la professionnalisation ?	184
3.1.1	La professionnalité	187
3.1.2	Le professionnisme	189
3.2	Les dimensions de la professionnalisation et des savoirs professionnels	190
3.3	Des idées-forces à propos de la professionnalisation et de la formation professionnelle	192

3.4	La professionnalisation comme objectif et fondement de la formation à initiale l'enseignement.....	195
3.5	La formation professionnelle comme un système intégré	197
QUATRIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE À LA RECHERCHE.....		200
1.	LE DEVIS DE RECHERCHE.....	200
2.	ÉVOLUTION DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	202
3.	L'ÉCHANTILLONNAGE	203
4.	LA CUEILLETTE DE DONNÉES	210
4.1	Les techniques de cueillette de données	212
4.2	Le guide d'entrevue	217
5.	DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE	220
6.	L'ANALYSE DE DONNÉES.....	224
7.	LA RIGUEUR DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	227
7.1	Les critères de rigueur en recherche qualitative.....	229
7.1.1	La crédibilité (validité interne).....	229
7.1.2	La transférabilité (validité externe).....	232
7.1.3	La fiabilité (fidélité).....	234
7.1.4	La confirmation ou confirmabilité (objectivité).....	236
7.2	Les critères de rigueur méthodologique dans notre projet de recherche.....	237
7.2.1	Les stratégies assurant la crédibilité.....	237
7.2.2	Les stratégies assurant la transférabilité.....	243
7.2.3	Les stratégies assurant la fiabilité	245
7.2.4	Les stratégies assurant la confirmabilité	247
CINQUIÈME CHAPITRE. ANALYSE DE DONNÉES		248
1.	ANALYSE FRÉQUENTIELLE DES DONNÉES D'ENTREVUES	248
1.1	Comparaison entre les différentes catégories d'analyse d'entrevues.....	248
1.2	Analyse fréquentielle de la première catégorie : Le passage au modèle LMD.....	250
1.3	Analyse fréquentielle de la deuxième catégorie : La construction du nouveau modèle de formation	254
1.4	Analyse fréquentielle de la troisième catégorie : La comparaison entre les deux modèles de formation.....	256

1.5	Analyse fréquentielle de la quatrième catégorie : Appréciation du nouveau modèle de formation.....	259
1.6	Analyse fréquentielle de la cinquième catégorie : Répercussions de l'adoption du LMD.....	261
1.	ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES D'ENTREVUES.....	263
2.1	Le passage au modèle LMD.....	264
2.1.1	Les circonstances d'implantation du modèle LMD	264
2.1.2	Les visées et les intentions de la réforme LMD	272
2.1.2.1	Intentions structurelles et organisationnelles	273
2.1.2.2	Les intentions liées à la formation.....	282
2.1.3	La réception de la réforme	288
2.1.3.1	La position des ISSEP.....	288
2.1.3.2	La position des formateurs : Les enseignants chercheurs et les superviseurs pédagogiques	290
2.1.3.3	La position des autres acteurs impliqués et/ou concernés par la formation	292
2.1.3.4	La résistance à la réforme.....	293
2.1.4	Préparation et actions préalables à la réforme.....	298
2.1.5	Opérationnalisation	299
2.1.6	Lecture de la commande ministérielle	310
2.1.7	Problèmes et contraintes liées à l'implantation du système LMD.....	314
2.1.7.1	La rapidité et la précipitation du passage au nouveau système de formation	314
2.1.7.2	L'insuffisance des informations fournies par rapport au nouveau modèle de formation.....	315
2.1.7.3	Contraintes imposées par la cohabitation des deux systèmes ...	316
2.1.7.4	Absence d'encadrement des structures administratives	316
2.1.7.5	Insuffisance du personnel enseignant.....	317
2.1.7.6	Contraintes administratives	318
2.1.7.7	Compréhension et appropriation de la réforme.....	318
2.1.8	La formation des formateurs	319
2.2	Construction du nouveau modèle de formation	322

2.2.1	Instance, étapes et démarches liées à la construction du nouveau curriculum de formation	323
2.2.1.1	Instance de construction du nouveau curriculum et sélection des concepteurs.....	323
2.2.1.2	Étapes de construction du nouveau curriculum de formation ...	325
2.2.1.3	Démarches, approches, circonstances et conditions de construction du nouveau curriculum de formation	328
2.2.2	Les fondements de conception du nouveau curriculum de formation	330
2.2.2.1	Inspiration des curriculums de formation implantés dans des pays avoisinants.....	330
2.2.2.2	Inspiration de l'ancien modèle de formation.....	332
2.2.3	Les orientations générales en termes de programmes.....	333
2.2.4	Les conceptions de l'ÉPS véhiculées dans le nouveau curriculum.....	336
2.2.4.1	Les orientations de valeur dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS.....	338
2.2.4.2	Les modèles curriculaires dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS.....	341
2.2.5	Rôles des acteurs	344
2.2.5.1	Rôle des enseignants chercheurs	344
2.2.5.2	Rôle des superviseurs pédagogiques	345
2.2.5.3	Rôle des ISSEP.....	346
2.2.5.4	Rôle des instances supérieures et ministérielles.....	346
2.2.5.5	Rôle des instances supérieures et ministérielles.....	347
2.2.6	Contraintes, problèmes et défis liés à la confection du nouveau curriculum	348
2.2.6.1	Considérations sous-jacentes à la confection du nouveau curriculum	349
2.2.6.2	Influences et interventions externes	351
2.2.6.3	Une approche de travail questionnable lors des réunions de révision de la première version curriculaire	352
2.2.6.4	Insuffisance de la durée consacrée aux réunions de révision de la première version curriculaire	353
2.3	Comparaison entre les deux modèles de formation	354
2.3.1	Aspects distinctifs des deux modèles de formation	355

2.3.2	Les pratiques de formation et d'évaluation dans les deux modèles de formation	360
2.3.3	La formation pratique ou pédagogique dans les deux modèles de formation	364
2.3.3.1	Prépondérance de la formation pratique ou pédagogique	364
2.3.3.2	Les lacunes et les insuffisances de la formation pratique et pédagogique	367
2.3.4	Forces et limites des deux modèles de formation	371
2.3.4.1	Forces et limites de l'ancien modèle de formation.....	371
2.3.4.2	Forces et limites du modèle LMD.....	377
2.3.5	Le profil de l'étudiant en formation à l'enseignement de l'ÉPS entre l'ancien et le nouveau modèle de formation	381
2.3.5.1	Le processus de sélection des étudiants dans les deux modèles de formation	381
2.3.5.2	Profil des étudiants en LFÉP.....	388
2.4	Appréciation par les participants du nouveau modèle de formation à l'enseignement de l'ÉPS.....	392
2.4.1	Appréciations de la faisabilité et de la praticabilité du curriculum.....	393
2.4.4.1	Compatibilité du nouveau modèle de formation avec le contexte tunisien et avec le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS.....	393
2.4.1.2	Compatibilité du curriculum et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après la réforme avec le modèle LMD	397
2.4.2	Appréciations de la planification des unités d'enseignement	400
2.4.3	Appréciation de la réforme et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après l'implantation du modèle LMD	405
2.4.4	Appréciation du profil et de la compétence des enseignants formés dans le cadre du modèle LMD	409
2.5	Répercussions de l'adoption du LMD	414
2.5.1	Évaluation de la réforme	414
2.5.2	Les changements apportés sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS.....	417
2.5.3	Les retombées de l'implantation du système LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS.....	424

2.5.4	La congruence du curriculum avec les finalités de la formation à l'enseignement de l'ÉPS et avec les orientations de l'enseignement supérieur en Tunisie	431
2.5.5	Suggestions, recommandations et pistes de solutions.....	436
2.	ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'ANCIEN ET DU NOUVEAU CURRICULUM DE FORMATION	450
3.1	Analyse descriptive de l'ancien curriculum de formation	450
3.1.1	Le diplôme d'études universitaires en éducation physique.....	451
3.1.1.1	Le volet de formation à l'intervention éducative	451
3.1.1.2	Le volet de formation des sciences contributoires (sciences biologiques et aux sciences humaines).....	452
3.1.1.3	Le volet de formation pratique	453
3.1.1.4	Autres modules.....	454
3.1.2	Le diplôme de maîtrise en éducation physique	456
3.1.2.1	Le volet de formation à l'intervention éducative	456
3.1.2.2	Le volet de formation des sciences contributoires (sciences biologiques et sciences humaines)	457
3.1.2.3	Le volet de formation pratique	458
3.1.2.4	Autres modules.....	459
3.2	Analyse descriptive du nouveau modèle de formation	461
3.2.1	Les unités d'intervention éducative	462
3.2.2	Les unités de formation en sciences biologiques et en sciences humaines ..	463
3.2.3	Les unités de formation pratique.....	464
3.2.4	Les unités transversales.....	465
3.2.5	Les unités optionnelles.....	466
	SIXIÈME CHAPITRE. DISCUSSION.....	470
1.	LA RÉFORME DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉPS ENTRE PLANIFICATION, PRÉPARATION ET IMPROVISATION : ÉCARTS ENTRE LES BESOINS RÉELS DE LA FORMATION ET LES INTENTIONS DE LA RÉFORME...	471
1.1	Approches explicatives de l'adoption du modèle LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie.....	477
1.1.1	Le transfert du modèle LMD dans la formation des enseignants d'ÉPS tunisiens.....	477

1.1.2 L'emprunt du modèle LMD dans la formation des enseignants d'ÉPS tunisiens.....	479
2. LA CONCEPTION DU CURRICULUM DE FORMATION À L'OBTENTION DE LA LFÉP : QUELS FONDEMENTS?.....	488
3. LA FORMATION POUR L'OBTENTION DE LA LICENCE FONDAMENTALE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ENTRE PROFESSIONNALISATION ET DÉPROFRSSIONNALISATION	500
CONCLUSION	511
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	516
ANNEXE A. GUIDE D'ENTREVUE « LES REPRÉSENTANTS MINISTÉRIELS ».....	556
ANNEXE B. GUIDE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE « LES DIRECTEURS GÉNÉRAUX ET LES DIRECTEURS DE DÉPARTEMENTS DES ISSEP ».....	560
ANNEXE C. GUIDE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE « LES ENSEIGNANTS CHERCHEURS DES ISSEP »	565
ANNEXE D. GUIDE DE L'ENTREVUE DE GROUPE « LES SUPERVISEURS PÉDAGOGIQUES ».....	569
ANNEXE E. QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE	573
ANNEXE F. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT MODÈLE POUR « LES DIRECTEURS DES ISSEP », « LES ENSEIGNANTS CHERCHEURS » ET « LES RESPONSABLES MINISTÉRIELS »	574
ANNEXE G. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT MODÈLE POUR « LES SUPERVISEURS PÉDAGOGIQUES ».....	577
ANNEXE H. GRILLE DE CODAGE	580
ANNEXE I. ANALYSE FRÉQUENTIELLE DES DE L'ANCIEN ET DU NOUVEAU MODÈLE DE FORMATION.....	590
ANNEXE J. LES DIMENSIONS DE LA PROFESSIONNALISATION	606
ANNEXE K. FRÉQUENCE DU NOMBRE D'EXTRAITS PAR CATÉGORIE D'INTERLOCUTEURS.....	608

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les effets de la professionnalisation	195
Tableau 2. Les critères de sélection des institutions de formation	209
Tableau 3. Les critères de sélection des participants à la recherche	209
Tableau 4. Les critères et stratégies de rigueur de la démarche méthodologique.....	228
Tableau 5. Les critères de rigueur de la démarche méthodologique en recherche qualitative ...	237
Tableau 6. Nombre d'extraits par catégories	248
Tableau 7. Fréquence du nombre d'extraits de chaque catégorie de participants par catégorie.	249
Tableau 8. Comparaison fréquentielle entre les sous-catégories de la catégorie « Passage au modèle LMD ».	250
Tableau 9. Fréquence des extraits entre les sous-catégories de la catégorie « Construction du nouveau modèle de formation ».	254
Tableau 10. Comparaison fréquentielle entre les sous-catégories de la catégorie « Comparaison entre les deux modèles de formation ».	256
Tableau 11. Comparaison fréquentielle entre les sous-catégories de la catégorie « Appréciation du nouveau modèle de formation ».	259
Tableau 12. Comparaison fréquentielle entre les sous-catégories de la catégorie « Répercussions de l'adoption du LMD ».	261
Tableau 13. Le volet d'intervention éducative dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉPS.	452
Tableau 14. Le volet des sciences contributives dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉPS	453
Tableau 15. Le volet de formation pratique dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉPS	454
Tableau 16. Autres modules dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉPS.....	454
Tableau 17. Le volet d'intervention éducative dans le curriculum de la maîtrise en ÉPS	457
Tableau 18. Le volet des sciences contributives dans le curriculum de la maîtrise en ÉPS.....	458
Tableau 19. Les modules de formation pratique dans le curriculum de la maîtrise en ÉPS.....	459
Tableau 20. Autres modules dans le curriculum.....	459
Tableau 21. Le volet d'intervention éducative dans le curriculum de la LFÉP.....	462
Tableau 22. Le volet des sciences contributives dans le curriculum de la LFÉP.....	464

Tableau 23. Le volet de formation pratique dans le curriculum de la LFÉP	464
Tableau 24. Les unités transversales dans le curriculum de la LFÉP	465
Tableau 25. Les unités optionnelles dans le curriculum de la LFÉP	466

LISTE DES FIGURES

Figure 1. La carte de la connaissance ou la géographie épistémique de l'éducation physique	62
Figure 2. Cadre conceptuel de la recherche	115
Figure 3. Proportion de temps par secteur de formation (DUÉP).....	455
Figure 4. Proportion (%) de temps par secteur de formation (DUÉP).....	456
Figure 5. Proportion (%) de temps par secteur de formation (Maîtrise ÉPS).....	460
Figure 6. Proportion (%) de temps par secteur de formation (Maîtrise ÉPS).....	461
Figure 7. La proportion (%) de temps par secteur de formation (LFÉP).....	467
Figure 8. Proportion (%) de temps par modalité de formation (LFÉP)	467
Figure 9. Modélisation du processus de transfert des politiques éducatives	478
Figure 10. Modélisation du processus d'emprunt des politiques éducatives.....	480

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AA	Auto-actualisation
ADEA	Association pour le développement de l'enseignement en Afrique
APC	Approche par compétences
APS	Activités physiques et sportives
AUA	Association des Universités africaines
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CEDAO	Communauté économique des états de l'Afrique de l'Ouest
CMAC	Communauté monétaire de l'Afrique Centrale
ÉPS	Éducation physique et sportive
ÉSPE	Écoles supérieures du professorat et de l'éducation
FI	Formation initiale
IUFM	Instituts universitaires de formation des maîtres
LFÉP	Licence fondamentale en éducation physique
LMD	Licence-Master-Doctorat
MD	Maîtrise de la discipline
IE	Intégration écologique
ISSEP	Institut supérieur de sport et de l'éducation physique
JORT	Journal officiel de la république tunisienne
MÉQ	Ministère de l'éducation du Québec
MES	Ministère de l'enseignement supérieur
MJSÉP	Ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
OV	Orientation de valeur

PA	Processus d'apprentissage
PIB	Produit intérieur brut
REESAO	Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur d'Afrique de l'ouest
RS	Reconstruction sociale
UE	Union européenne
UEMOA	Union monétaire de l'Afrique de l'ouest

Dans le verbe connaître, il y a le verbe naître, c'est Victor Hugo qui l'a dit.

Te rappelles-tu le premier jour? Ce tout premier jour où tu es arrivé ici, en terre inconnue? Au gré des jours, au fil des cours, cette terre inconnue est doucement devenue ton pays de connaissances.

Ce pays est le berceau de tes ambitions. Maintenant que tu l'as conquis, l'heure est venue d'aller découvrir le monde.

Josée Beaudoin - Extrait du texte composé pour la Collation des grades de l'Université de Sherbrooke.

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes ont contribué à la réalisation et à la progression de cette thèse que j'ai entreprise il y a déjà quelques années et qui, finalement, s'achève cette année 2019. Je pense ici à mes ami(e)s proches qui se reconnaîtront ainsi que toutes les personnes que j'ai côtoyé depuis mon arrivée au Québec en 2013. Je vous en suis reconnaissant.

J'aimerais remercier mes parents pour toutes les valeurs et pour ce sens de l'effort et du travail bien fait que vous nous avez inculqués. C'est votre confiance inébranlable en nous qui nous a permis, à Hanen, à Charfa et à moi, d'aller au bout de nos rêves.

Jean-François Desbiens, quel honneur et quel plaisir que d'être accompagné par un directeur de recherche comme vous. Vous avez su me guider dans ce parcours d'une manière remarquable. Votre clarté d'esprit, votre disponibilité et vos conseils judicieux m'ont sans cesse permis d'apprendre, d'évoluer et de parfaire le travail accompli. Merci infiniment pour vos qualités tant humaines que professionnelles et académiques. Vous êtes un exemple pour moi.

Naila Bali, en une grande partie, c'est grâce à vous que je suis rendu ici aujourd'hui, merci d'être venue me chercher, dans mes jeunes années universitaires, afin de me permettre de replonger et de persévérer dans le monde de la recherche et du développement des connaissances. Merci pour votre confiance, pour votre présence, votre aide et pour ouverture d'esprit dont vous avez toujours fait preuve.

Un chaleureux remerciement à l'Université de Sherbrooke, au personnel administratif de la Faculté d'éducation, au personnel enseignant et à mes formateurs ainsi que mes collègues. Je suis fier de maintenant faire partie, à part entière, de la grande communauté Vert et Or.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude à mon pays, la Tunisie, pour la bourse d'État dont j'ai bénéficié.

Un grand merci à tous les participants qui ont accepté de participer à cette étude. Vous nous avez donné un accès privilégié à votre vécu et à votre vision de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie.

À vous Amel et Amar, votre combat m'a été inspirant. C'est d'ailleurs le plus noble des combats. Le combat de la vie.

INTRODUCTION

Les dernières décennies ont été le théâtre de changements d'envergure dans les curricula de formation et/ou d'enseignement de nombreux pays, à travers le monde. Les dispositifs pédagogiques universitaires connaissent des bouleversements sans précédent aux fins de s'adapter aux exigences des nouveaux standards économiques internationaux. Processus complexes et de longue haleine, les reconfigurations curriculaires touchent presque tous les niveaux éducatifs et représentent, en enseignement supérieur, une condition nécessaire pour la survie des universités en cette période de mondialisation, et donc de rude concurrence. Il est donc attendu que les *curricula* universitaires permettent à chaque étudiant de se former progressivement en acquérant un ensemble de compétences adaptées à ses capacités, à ses préférences disciplinaires et à son projet professionnel. Dans cette optique, les diplômes se doivent d'être facilement lisibles et transférables (Zoro, Bekro et Ehile 2006). En réponse à ces nouvelles exigences, les institutions d'enseignement supérieur d'Europe ont adhéré aux principes généraux du processus de Bologne. Amorcé depuis 1999, dans l'intention de créer un espace européen d'enseignement supérieur (EEES), commun aux pays membres de l'Union européenne (UE), le processus de Bologne a été conçu pour rendre les institutions universitaires de ce territoire plus compétitif à l'échelle internationale dans les domaines de la recherche, de la formation, de la production des brevets et de la gestion. Ce processus visait la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur capable de répondre aux enjeux de la concurrence en relevant les défis scientifiques et économiques lancés par les États-Unis, le Japon et quelques pays émergents comme la Chine et l'Inde. Ainsi, en signant la déclaration de Bologne en juin 1999, 29 pays de l'espace européen se

sont engagés à harmoniser leurs cursus de formation et à renforcer les voies de la coopération intergouvernementale en matière d'enseignement supérieur. Le but est de valoriser les équivalences au plan international, de favoriser la mobilité des étudiants et leur accès au monde du travail en Europe (Serbanescu-Lestrade, 2007). Soutenu par des partenaires puissants comme la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, la Banque mondiale et l'UNESCO, le processus de Bologne a dépassé les frontières de l'Europe et a été exporté à un certain nombre de pays non européens, notamment africains tels que le Cameroun, le Congo, le Sénégal, le Bourkina-Faso ainsi que les pays du Maghreb (Tunisie, Maroc, Algérie).

Partenaires historiques de l'Europe, plusieurs pays de l'Afrique ont adopté le processus de Bologne, dans sa version française *Licence-Master-Doctorat (LMD)*. Cette thèse est le résultat d'une recherche sur l'enseignement supérieur en Afrique du Nord, et plus précisément en Tunisie. Elle s'inscrit dans le cadre des recherches sur l'Afrique, continent qui semble plus que jamais au centre de discussions, de réflexions et de débats d'ordre éducatif. Elle traite des politiques d'enseignement supérieur, ainsi que de leur mise en œuvre dans les universités tunisiennes, notamment dans le domaine de la formation à l'enseignement de l'Éducation physique et sportive (ÉPS) en Tunisie.

La Tunisie est l'un des piliers fondateurs de l'union politique du Maghreb. Ouvert sur le monde méditerranéen, le pays a accueilli sur son sol un nombre inestimable de civilisations : phénicienne, romaine et arabo-musulmane. Premier pays du Maghreb à avoir été arabisé, la Tunisie a obtenu son indépendance en 1956 après 73 ans de protectorat français. Comparée à ses voisins marocain, algérien ou libyen, pourtant dotés d'une manne pétrolière qui lui fait défaut, la

Tunisie a généralement affiché des progrès économiques appréciables. Depuis l'indépendance, les pouvoirs publics en Tunisie ont fait de l'éducation l'une de leurs priorités suprêmes afin que son système éducatif puisse produire une base de capital humain compétent et capable de répondre aux besoins changeants d'un pays en voie de développement. Ainsi dans ce pays, l'éducation a toujours été considérée comme un facteur de développement économique majeur, et même en périodes de crises économiques, l'État a consacré environ 7 % du produit intérieur brut (PIB) par an à l'éducation, soit près de 25 % du budget général, ce qui la positionne en tête des pays du Maghreb à ce chapitre (Bouttemont, 2002). Après l'indépendance, la Tunisie a connu deux régimes politiques. L'ère du premier président de la République Habib Bourguiba (1957 - 1987), a permis de poser les jalons d'un *État moderne* à travers une série de réformes sociales visant la réduction des inégalités sociales (pauvreté) et les inégalités entre hommes et femmes, l'instauration d'une politique étrangère équilibrée et un accent mis et/ou une priorisation des secteurs de santé et de l'éducation nationale. En éducation, les priorités de Bourguiba étaient l'éradication de l'analphabétisme, la démocratisation de l'enseignement primaire et secondaire. Toutefois, l'accès à l'enseignement supérieur a été limité et sélectif. Cette limitation était imposée par la faiblesse des moyens de l'État et non pas par une politique visant l'excellence et la qualité de formation. Le règne de Zine El Abedine Ben Ali (1987-2011) a consolidé la politique de démocratisation de l'éducation en l'appliquant à l'ensemble de l'enseignement supérieur. Le nombre des diplômés d'études supérieures a augmenté d'une manière flagrante sans pour autant qu'il y ait un souci de qualité. Durant ces vingt-trois années, l'éducation et l'enseignement supérieur particulièrement ont été des outils de propagande politique. La grande majorité des dirigeants, des directeurs et des doyens des universités étaient nommés sur la base de leur appartenance et de leur loyauté au parti

politique au pouvoir et non pas des intérêts de l'enseignement supérieur. Dans bien des cas, ces derniers occupaient ces postes de gestion académique parce qu'ils aspiraient souvent à des postes politiques plus importants, ils n'apportaient donc rien de substantiel à l'enseignement supérieur. Ces universitaires-politiciens étaient jugés sur les services rendus au parti unique au pouvoir plutôt que l'être selon des critères de performance scientifiques et des objectifs préalablement définis. La gouvernance de Ben Ali a aussi été marquée par une absence totale d'une politique claire établie sur des données réelles et sur des études scientifiques solides bien argumentées en considérant les différents horizons (court, moyen et long terme). En l'occurrence, en France, la réforme LMD a été étudiée et implémentée sur une longue période et elle continue d'être l'objet de plusieurs ajustements. Alors qu'en Tunisie, l'ancien ministre de l'Enseignement supérieur, M. Lazhar Bououni (2004 - 2010), a pris la décision d'adopter le système LMD dans un laps de temps très court qui n'a pas dépassé deux ans sous prétexte d'harmonisation avec l'Europe, en particulier, stipulant qu'il était indispensable de s'aligner sur les diplômes européens.

Les mandats présidentiels de Habib Bourguiba et de Zine El Abedine Ben Ali ont aussi été marqués par l'absence de documentation et de données détaillées permettant de justifier les choix et les décisions et de mieux calibrer les stratégies. D'ailleurs, dans la présente étude, nous avons prévu faire une analyse documentaire, mais au moment de notre collecte de données, à l'exception de quelques textes réglementaires, nous n'avons pas réussi à accéder à des documents pertinents susceptibles de nous renseigner sur les intentions et les circonstances d'implantation du système LMD malgré que nous avons varié nos procédés de recherches et que nous nous sommes adressés aux différentes parties prenantes.

La Tunisie s'est donc inscrite dans le mouvement de Bologne en adoptant le système LMD qui consiste en un ensemble de mesures modifiant le système d'enseignement supérieur pour l'adapter aux standards internationaux. En apparence, cette réforme vise une universalisation et une modernisation de l'enseignement supérieur, elle se propose d'aligner les cursus de formation tunisien à ceux de la Communauté européenne, principalement en vue de faciliter la lisibilité des diplômes nationaux, condition *sine qua non* de mobilité des étudiants et de leur employabilité (Rekik, 2009). L'introduction du LMD en Tunisie remonte à plus de dix ans. Un état des lieux s'impose pour dresser un portrait de son ancrage, de ses répercussions et des réactions des parties prenantes vis-à-vis de ce système. C'est dans ce cadre général de réforme de l'enseignement supérieur que ce travail doctoral tentera de poser un regard sur le l'implantation du système 3-5-8 dans la formation à l'enseignement de l'éducation physique et sportive (ÉPS) dans les instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique (ISSEP) Tunisiens.

Cette thèse est structurée en cinq chapitres distincts, encadrés par une introduction et une conclusion.

Le premier chapitre fait état de la problématique de notre recherche. Le contexte duquel elle émerge et la recension des écrits sur laquelle elle s'appuie seront tour à tour présentés, suivis de l'énoncé de la question et des objectifs de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons les concepts qui circonscrivent notre recherche. Il est de coutume, dans un travail doctoral de construction classique, d'établir un cadre conceptuel. Cette thèse ne dérogera pas à cette règle. La conceptualisation est, à notre avis, une opération nécessaire à l'appréhension et à la compréhension d'un sujet dans une visée scientifique. C'est ainsi que notre

cadre de référence s'articule autour de trois notions centrales à savoir, les concepts de réforme éducative, de curriculum et de professionnalisation.

Le troisième chapitre, la revue documentaire, présente quelques expériences réformistes réalisées dans différents pays à travers le monde et pas seulement en Afrique ou en Europe. Ces exemples portent essentiellement sur la formation à l'enseignement, ils sont significatifs pour l'expérience tunisienne.

Le quatrième chapitre présente les choix méthodologiques effectués avant et pendant l'enquête de terrain, énonce les critères de scientificité de la recherche et décrit les critères de sélection de l'échantillon de recherche, les techniques de collecte et d'analyse des données ainsi que les établissements dans lesquels furent menées les enquêtes (deux parmi les quatre institutions de formation à l'enseignement de l'éducation physique et sportive). Notre recherche repose sur un devis de recherche qualitatif et a une visée descriptive. La collecte de données repose principalement sur la technique de l'entrevue qui demeure l'une des stratégies de collecte de données les plus utilisées en évaluation de programmes, tant sur le plan de la description et de l'appréciation du processus l'implantation que celui de ses retombées en recueillant directement les perceptions, opinions, sentiments et expériences de personnes impliquées. C'est ainsi que, pour notre étude, nous avons opté pour une stratégie d'échantillonnage non probabiliste mixte combinant à la fois l'échantillonnage par choix raisonné et l'échantillonnage par boule de neige. Nous avons sollicité la participation de tous les acteurs (vivants, actifs, désireux de participer) représentant la population impliquée dans la conception des programmes et dans la formation à l'enseignement à l'ÉPS en Tunisie (les représentants ministériels impliqués dans la réforme LMD,

les directeurs des ISSEP, les directeurs de département des quatre ISSEP, les enseignants chercheurs et les superviseurs pédagogiques rattachés aux ISSEP).

Le cinquième chapitre analyse les entretiens selon le modèle des catégories mixtes de l'Écuyer (1990) qui suppose des catégories préexistantes et des catégories inductives. Notre analyse consiste en une interprétation des représentations des acteurs, à partir d'une grille d'analyse préconstruite. L'enquête de terrain a été mise en tension à l'aide d'une analyse comparative de l'ancien curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS et du curriculum conçu suite à la réforme LMD. Cette analyse est basée sur des descripteurs et des indicateurs prédéfinis par le chercheur et son équipe de direction.

Le sixième et dernier chapitre prend la forme d'une discussion des aspects et des éléments majoritairement abordés dans l'analyse des données.

Ce chapitre sera suivi d'une conclusion générale incluant quelques recommandations en vue d'une meilleure formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie.

PREMIER CHAPITRE. MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Nombreuses sont les mutations qui affectent le fonctionnement des systèmes d'enseignement supérieur (Goudiaby, 2009). Au cours des dernières décennies, on a assisté, un peu partout dans le monde, à une effervescence d'analyses, à des appels au changement et à la mise en œuvre de nouveaux dispositifs de formation à l'enseignement. En effet, plusieurs groupes d'acteurs ont dénoncé la faible performance de leurs systèmes éducatifs. L'école et, par conséquent, la formation à l'enseignement ont alors été directement mises en cause. Aux États-Unis, par exemple, dans la foulée des travaux de Judge (1982), du groupe Holmes (1986), de Glifford et Guthrie (1988), de Wisniewski et Ducharme (1998), les facultés d'éducation ont été sévèrement critiquées pour leur approche de la formation jugée fragmentée et trop centrée sur l'apprentissage des disciplines scientifiques (Gauthier et Mellouki, 2006). En réponse à ces analyses, un grand nombre de pays se sont engagés dans des réformes curriculaires d'envergure, tant par nécessité de progrès au plan pédagogique que par un effet d'entraînement lié à des phénomènes de mode (Runner, 2007). En formation initiale à l'enseignement (FIE), l'objectif de ces réformes est de former des enseignants compétents et professionnels qui contribuent à un meilleur apprentissage des élèves (Tardif, Gérin-Lajoie, Lessard, Gauthier, Mujawamariya, Mukamurera, Raymond, Karsenti et Lenoir, 2001). Ces réformes semblent aussi une condition nécessaire pour la survie des universités en cette période de mondialisation, et donc de concurrence internationale (Gourene, Zoro Bi, Bekro et Ehilé, 2009). Cependant, entreprise humaine complexe de transformation et/ou de reconfiguration de certains aspects du système éducatif, une réforme demeure une démarche politique, même si ses motifs sont d'ordre pédagogique, économique ou

démographique (Perrenoud, 2004). Il s'agit de processus de changement où l'instance politique est déterminante. La parole n'est donc pas laissée uniquement aux experts (Cerqua et Gauthier, 2010). Clairement, une réforme est souvent impulsée par un pouvoir contrôlant un nombre considérable d'établissements, que ce soit par des voies hiérarchiques, par des procédures d'homologation, par un cadrage législatif ou encore par des mesures d'incitation assorties de moyens financiers (Perrenoud, 2004).

Pensé en Europe pour des raisons d'harmonisation de l'architecture du système européen d'enseignement supérieur, le modèle LMD est une référence incontournable quand il est question des réformes impulsées par des instances politiques et/ou financières. Il consiste en un ensemble de mesures modifiant le système d'enseignement supérieur en préconisant la mise en place d'une architecture qui correspond à trois paliers d'études: licence, master, doctorat. Le modèle LMD vise à développer la professionnalisation des études supérieures en améliorant la qualité de l'enseignement dispensé, l'orientation et l'accompagnement de l'étudiant. Ce système est, en effet, l'aboutissement du processus de Bologne soutenu par des organismes puissants comme la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, la Banque mondiale et l'UNESCO qui l'ont présenté comme une référence susceptible d'influencer tous les pays (Charlier et Croché, 2012). C'est ainsi que ce processus a rapidement connu un engouement qui a surpris tous les observateurs sur la scène internationale. Son influence a dépassé les frontières de l'Europe pour toucher toutes les autres régions du monde y compris l'Afrique (Charlier et Crocher, 2010) et le Maghreb.

1. LA DIMENSION INTERNATIONALE DU PROCESSUS DE BOLOGNE ET SON EXTENSION EN AFRIQUE

1.1 L'internationalisation du processus de Bologne

Charlier et Croché (2012) affirment que, pour ses initiateurs le processus de Bologne n'avait pour vocation que d'harmoniser les systèmes européens d'enseignement supérieur. En effet, « la reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes » (Déclaration de la Sorbonne 1998) furent évoqués, mais de façon secondaire. L'accent portait essentiellement sur les réformes des systèmes nationaux (Ravinet, 2009). Ce n'est qu'en 2001, que les ministres des 32 pays signataires de la convention ont reconnu qu'il était indispensable de renforcer l'attractivité de l'enseignement supérieur européen pour les étudiants d'Europe comme pour les étudiants internationaux (Communiqué de Prague, 2001). Au sommet de Berlin de 2003, les ministres européens de l'enseignement supérieur ont commencé à s'intéresser explicitement à la *dimension externe* du processus de Bologne, celle-ci désigne l'ensemble des effets que ce processus produit au-delà de l'espace européen (Croché, 2009). Au sommet de Bergen de 2005, les ministres ont rappelé que l'espace européen du supérieur devait être un partenaire pour les systèmes d'enseignement supérieur des autres parties du monde, stimulant un échange et une coopération équilibrée (Communiqué de Bergen 2005). Ils ont mandaté le groupe de suivi pour élaborer une stratégie afin mettre de l'avant la dimension externe du processus. Le rythme des initiatives visant à renforcer l'influence du modèle de Bologne dans le monde entier s'est accéléré lors du sommet de Londres en 2007. Les ministres ont clairement affiché leur ambition de faire de l'Europe la première destination d'études pour les étudiants des différents continents. Comme dans toute autre

conférence, les ministres européens ont accepté la présence de quelques observateurs externes, par exemple, à Londres, les invités venaient d'Australie, du Canada, du Chili et de Nouvelle-Zélande. La promotion du processus de Bologne s'est poursuivie à Leuven et à Louvain-la-Neuve en 2009. Les pilotes du processus ont coordonné un partenariat avec les autres régions du monde en organisant un *forum politique de Bologne* regroupant des représentants des pays signataires de la convention et d'autres pays n'ayant pas le statut de membres (Communiqué de Leuven, Louvain-la-Neuve 2009). En 2009, ce forum a accueilli des représentants de quelques pays d'Afrique, seul continent dont aucun pays n'avait été invité aux sommets bisannuels de suivi du processus (Charlier et Croché, 2012). L'Europe tente ainsi de structurer des programmes d'échanges avec les universités africaines. Mais il est à mentionner qu'elle ne s'est tournée vers celles-ci, qui constituent ses partenaires les plus naturels, qu'après avoir recherché d'autres collaborations avec les pays d'Asie, d'Amérique latine et du Nord (Charlier et Croché, 2010).

D'après Charlier et Croché (2010, 2012), l'intérêt international pour le processus de Bologne n'a pas fait surface spontanément, il a été soutenu par des alliés influents sur la scène internationale. Dès 2000, la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, la Banque mondiale et l'UNESCO, l'ont présenté comme une référence susceptible d'inspirer tous les pays. La Commission européenne a, par exemple, promu l'architecture de Bologne dans son appel à projets Tempus¹, visant à fournir à des universités appartenant aux pays membres de l'Union européenne les moyens de collaborer avec celles des zones Tacis (Europe de l'Est et Asie centrale), Cards

¹ TEMPUS. Programme d'appui à la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur et au développement économique et social des pays partenaires des Balkans occidentaux, de l'Europe orientale, de l'Asie centrale et de la Méditerranée.

(Balkans) et Meda (Maghreb et Proche-Orient). Mentionnons, par exemple, que 58 % des projets Tempus de 2005 ont financé des actions d'information ou des stratégies d'accompagnement visant à aider les bénéficiaires à adapter leur enseignement supérieur au modèle de Bologne (Commission européenne, 2005). L'alignement sur l'architecture des études supérieures en trois cycles ou l'adaptation aux développements du processus de Bologne sont ensuite devenus des objectifs explicites de la coopération avec les pays tiers (Commission européenne, 2004; Tempus, 2005).

1.1. Les circonstances de l'implantation du modèle LMD en Afrique

Les rencontres de la Sorbonne (1998) et de Bologne (1999) ont annoncé l'objectif de créer un système fondé principalement sur deux cycles, nommés pré-licence et post-licence (undergraduate and graduate). Le premier devait s'étaler sur trois ans et déboucher sur un diplôme. La durée du second n'a jamais été précisée de manière officielle, mais devait durer deux ans dans la plupart des cas. Ce modèle a reçu différentes dénominations selon les pays où il s'est implanté : 3-5-8, BA-MA (baccalauréat et maîtrise), LMD, etc. Alors qu'à la base, il était censé imposer une même architecture aux études supérieures des pays impliqués, il n'a donc pas permis la standardisation escomptée. En effet, si la majorité des États ont décidé que la durée des études soit de trois ans au premier cycle, d'autres ont plutôt décidé de l'étendre sur quatre ans. Le deuxième cycle, à son tour, s'étend sur un an, un an et demi ou deux ans, selon le pays (Charlier et Croché, 2012). En Afrique francophone, c'est la lecture française du processus de Bologne qui a été adoptée, soit le modèle LMD, largement inspiré du rapport *Attali 1998* commandé par Claude Allègre, ministre de l'Enseignement supérieur français à l'époque.

Ce qui est exporté en Afrique n'est pas le modèle de Bologne, mais certaines recettes françaises d'application. Ces dernières années, la France a présenté dans beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur de ses anciennes colonies sa réforme de l'enseignement supérieur, qu'elle assimile au processus de Bologne. Cette réforme, pensée en connaissant les particularités du système français, est loin d'y faire l'unanimité. (Charlier et Croché, 2012, p. 95)

Le Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone (AUA et *al.*, 2008) témoigne, à son tour, de cette orientation. Publié par l'AUA (Association des Universités africaines), l'ADEA (Association pour le Développement de l'Enseignement en Afrique) et le REESAO (Réseau pour l'excellence de l'enseignement supérieur d'Afrique de l'Ouest), ce guide représente une référence incontestée pour les universités et pour les gouvernements africains francophones vu la notoriété de ses éditeurs. Ses auteurs considèrent que le LMD est la seule expression accomplie du projet de Bologne, aucune place n'est laissée à l'examen de la manière dont d'autres pays européens l'ont mis en œuvre. D'ailleurs, aucun document officiel produit par les pilotes du processus de Bologne n'y est présent dans la bibliographie, seuls y figurent des travaux scientifiques et des guides pratiques rédigés au sein des universités africaines francophones où seules les modalités françaises d'application de Bologne ont été reprises. Dans le guide, le système LMD est fondé sur deux axes centraux : la semestrialisation et la capitalisation. Les formations s'organisent en semestres, l'année d'étude n'a quasiment plus de pertinence, ce qui vide de son sens la question du passage d'une année à l'autre. Le premier diplôme (licence) est de six semestres, le master (deuxième cycle) de quatre et le doctorat de six, chaque semestre (session) correspondant à une période de 14 à 16 semaines

d'enseignement et d'évaluation. D'autres fondements du projet LMD ont été mis en avant comme allant de soi comme, par exemple, le système de compensation qui n'a pas été mis en place dans tous les pays européens participants et serait même considéré comme inacceptable par certains d'entre eux (Charlier et Croché, 2012).

Dans une analyse du projet de Bologne et de son extension à d'autres régions du monde, Charlier et Croché (2012) indiquent, qu'à partir de 2000, des organisations africaines influentes comme la communauté économique des états de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Union monétaire de l'Afrique de l'Ouest (UEMOA) et la Communauté monétaire de l'Afrique Centrale (CMAC) ont incité les universités africaines à adopter le modèle appelé *Bologne*. Toutefois, celui-ci apparaît caricaturé, vidé des doutes de ses initiateurs. Il repose sur un catalogue de recettes incontestables, alors que chacun de ses éléments résulte, à la base, de négociations complexes et que la forme de chacune de ses modalités est à l'origine des rapports de force entre les acteurs qui l'ont initialement négocié.

Il est également à mentionner que, les normes du processus de Bologne n'ont pas été appliquées par référence à la version française (LMD) uniquement, mais elles ont fait l'objet d'une lecture africaine. À titre d'exemple, un crédit nécessite de 25 à 30 heures de travail étudiant² en Europe tandis qu'il vaut de 20 à 25 heures en Afrique. Entre autres, l'étudiant européen doit travailler 5400 heures pour maîtriser les compétences ciblées par son programme de premier cycle, alors que son homologue africain ne fait que 3600 heures. La différence entre les deux est égale à

² Un crédit correspond à 20h de travail, présentiel et personnel - Ce calcul est basé sur une année de 34 à 40 semaines et sur un nombre d'heures de travail par semaine de 40 à 42 heures.

1800 heures, soit l'équivalent d'une année de travail d'un étudiant européen. La deuxième distinction est la grande générosité du système de compensations en Afrique. Celui-ci permet à l'étudiant de réussir une année sans avoir obtenu la moyenne dans les disciplines centrales de sa filière d'études. Cette divergence entre les normes du modèle dit Bologne et la manière dont il a été appliqué en Afrique est l'une des raisons derrière l'interdiction de la reconnaissance automatique des diplômes africains en Europe (Charlier et Croché, 2012).

Le passage des universités africaines au modèle LMD était censé renforcer les opportunités de partenariats, tant pour les universités de l'Europe que pour celles de l'Afrique. Néanmoins, plusieurs facteurs, tels que la langue et la proximité culturelle entre les universités et les pays, restreignent systématiquement ce choix. Par conséquent, les partenariats s'établissent davantage en fonction des affinités entre les partenaires qu'en fonction d'une évaluation objectivée des besoins (Charlier et Croché, 2010). De même, les responsables des universités africaines sont conscients que le modèle de Bologne n'apportera pas de solution à leurs problèmes nationaux les plus aigus et les plus urgents (difficultés essentiellement financières et d'infrastructures, problèmes de gestion et du sureffectif étudiant, insuffisance de l'encadrement et de spécialistes pour certaines disciplines et domaines de formation). En effet, les préoccupations les plus pressantes des universités africaines francophones ne se résument ni dans la mobilité de leurs étudiants ni dans la coordination des curricula avec les établissements des pays voisins. La grande majorité de ces universités sont surtout confrontées à des afflux d'étudiants auxquels elles sont matériellement et concrètement incapables de faire face (*Ibid.*).

Du côté de l'Europe, par contre, renforcer l'attrait et la visibilité de son enseignement supérieur auprès du public étudiant en Afrique est d'une importance majeure étant donné que la demande de mobilité que ces derniers adressent aux institutions universitaires européennes semble intarissable. Dans son Recueil mondial de données sur l'éducation de 2006, l'UNESCO a clairement qualifié les étudiants africains *des champions de la mobilité* (UNESCO, 2006). Les chiffres sont spectaculaires : un étudiant de l'Afrique subsaharienne sur 16, soit 5,6 %, part étudier en dehors du continent, alors que ce n'est le cas que d'un étudiant nord-américain sur 250, soit 0,5%. La majorité de ces étudiants mobiles quitte le continent, essentiellement pour aller étudier en Europe (Charlier et Croché, 2010), notamment en France. Dans cette perspective, Charlier et Croché (2012), mentionnent que, grâce aux conditions académiques et techniques d'équivalence aux titres français, des étudiants gradués africains ont pu compléter leur cursus dans une institution d'enseignement supérieur française, y obtenir leur doctorat et retourner enseigner dans leurs établissements nationaux. Ils ont ensuite continué à alimenter les universités françaises de candidats brillants au troisième cycle, permettant ainsi d'assurer un renouvellement académique dans les universités françaises.

Charlier et Croché (2012) soutiennent que, pour promouvoir l'attractivité de son système d'enseignement supérieur auprès des étudiants africains, la Commission européenne a agi par le biais d'un certain nombre de programmes comme le projet Tuning³, déjà expérimenté en Europe

³ Le projet Tuning - Harmonisation de l'enseignement supérieur en Afrique, fait partie du partenariat stratégique Afrique-Union Européenne. Lancé en 2008, ce processus permet à des universitaires travaillant dans un groupe disciplinaire donné de conduire des consultations collaboratives avec les employeurs et autres parties prenantes afin d'élaborer des programmes de formation visant à améliorer les compétences des étudiants.

et en Amérique latine et le projet Erasmus-Nyerere⁴ qui visent à permettre à l'élite des étudiants africains de parfaire sa formation en Europe (Commission européenne 2010), ce qui a pour effet secondaire d'augmenter l'exode des cerveaux africains vers les laboratoires des pays de l'hémisphère nord (Maingari, 2011).

De tout ce qui précède, il résulte donc que le choix des pays de l'Afrique francophone pour le LMD n'a rien de commun avec le choix européen pour cette nouvelle organisation de l'enseignement supérieur. Clairement :

L'Europe envisageait de renforcer la visibilité et l'attrait de son enseignement supérieur sur la scène internationale, elle souhaitait dans le même temps contribuer à doter les diplômés d'une conscience européenne en les encourageant à opérer une part de leur cursus dans un autre pays que leur pays d'origine. Ces deux objectifs fondateurs ne sont pas à l'agenda des pays africains qui vont opter pour le LMD. Les moyens qu'exigerait l'organisation d'une mobilité intra-africaine des étudiants et des personnels ne sont pas actuellement disponibles et rien n'indique qu'ils le seront prochainement. Ces constats conduisent à la conclusion selon laquelle le transfert du modèle de Bologne vers l'Afrique est tronqué et amputé d'une partie essentielle de ce qui lui donnait du sens en Europe. (Charlier et Croché, 2010, p. 80)

⁴ Le programme Erasmus-Nyerere fait partie de la « Stratégie de l'UE pour l'Afrique : vers un pacte euro-africain pour accélérer le développement de l'Afrique », approuvée en octobre 2005 lors d'une réunion conjointe des Commissions européenne et africaine. Son objectif est de faciliter la mobilité des étudiants en Afrique et entre l'Afrique et l'Europe, notamment à travers le programme Mwalimu Nyerere inspiré d'Erasmus et de Nyerere-Erasmus Mundus, dont l'ancêtre, Erasmus World, avait été initié en 2002 par la Commission européenne. Il veut permettre à des étudiants africains brillants de parfaire leur formation en Europe (Commission européenne 2010).

Dans le cadre des efforts de modernisation de son système universitaire, et à l'instar de plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne comme le Sénégal, le Cameroun, le Burkina-Faso, le Tchad, etc., les pays du Maghreb (Tunisie, Maroc, Algérie) se sont eux aussi tournés, vers l'implantation de la réforme LMD au sein de leurs systèmes d'enseignement supérieur.

Comment, dans quelles conditions, et pour répondre à quels impératifs cette transition s'est-elle effectuée ?

1.2. Les circonstances de l'implantation du modèle LMD au Maghreb

Ahmed Ghouati (2012), chercheur maghrébin impliqué dans l'étude de la réforme LMD au Maghreb-Arabe, affirme que depuis la stratégie économique de Lisbonne, le processus de Bologne a été d'emblée pris en charge par la Commission européenne et confié, par la suite, aux États membres de l'Union européenne (UE) via des experts. Ce processus a permis à la Commission d'exercer un certain pouvoir sur les États nationaux surtout en matière de réforme éducative. Or ce mode institutionnel de pilotage a également été reproduit au moment de l'élargissement du processus aux trois pays du Maghreb : la Tunisie, l'Algérie et le Maroc.

Les pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie) ne pouvaient se permettre, en raison de l'importance de leurs liens historiques avec l'Europe, de rester en dehors de cette dynamique. Ils se sont donc, à leur tour, engagés dans un processus d'alignement progressif de leurs systèmes d'enseignement supérieur sur les fondements du processus de Bologne. (Benabdallah, 2010, p. 119)

L'élargissement du processus de Bologne au Maghreb s'est fait au nom de l'UE et par l'intermédiaire des Conférences des présidents d'universités (CPU) et de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) lors du premier séminaire tenu à Marseille en 2004. Dans le cadre de cet élargissement, le processus de Bologne a été destiné à la mise à niveau des systèmes d'enseignement supérieur maghrébins confrontés à une massification accrue. Mais en réalité, sur le fond, par le biais de cet élargissement la Commission européenne visait à :

- Procurer aux dirigeants maghrébins un cadre pour gérer les flux d'étudiants tout en généralisant des standards éducatifs de nature libérale, sous apparence technique et managériale;
- Répondre à ses besoins urgents en travailleurs hautement qualifiés (THQ), formés selon les mêmes standards internationaux;
- Inscrire les pays du Maghreb dans la division internationale du travail, en attribuant aux systèmes d'enseignement un rôle d'intermédiaire chargé d'attirer une partie de la demande africaine en formation supérieure (Ghouati, 2012) et donc de « servir d'exemple de relais politique dans l'élargissement plus au sud du processus de Bologne » (Ghouati, 2009, p. 68) et, effectivement, le Maghreb a servi de base et d'exemple dans l'élargissement du processus, étant donné que des rencontres ont eu lieu aussi bien en Afrique subsaharienne qu'au Moyen-Orient (Ghouati, 2009).

Du côté maghrébin, et sur le plan économique, les relations des trois pays du Maghreb ont toujours été privilégiées avec l'UE en général et la France en particulier. En ce sens, les statistiques compilées par Fethi (2005) reflètent que les deux tiers des investissements directs étrangers (IDE)

entrant au Maroc et en Tunisie et près de 50 % en Algérie proviennent de la zone UE et que l'examen des flux d'IDE entrants en Tunisie, par exemple, pour la période 1994-2002 fait ressortir une dominance d'investisseurs du Royaume-Uni, de l'Italie, de la France et du Portugal. En outre, la structure des IDE ne donne pas une nouvelle place au Maghreb dans l'économie mondiale, mais confirme plutôt sa dépendance à l'UE. De même, en 2006 la Banque mondiale reconnaît qu'en dépit de la libéralisation entamée, la performance du Maghreb (...) au cours des deux dernières décennies a été terne. Et c'est pour cette raison que les pays maghrébins ont poursuivi la libération de tous les secteurs y compris celle du secteur éducatif, conformément aux accords de partenariat avec l'UE et l'Organisation mondiale du commerce (OMC) (*Ibid.*).

Ces circonstances économiques ont donc été à l'origine d'interventions externes dans les politiques internes des pays du Maghreb, et donc dans leurs politiques éducatives à travers une redéfinition du rôle des systèmes d'enseignement « non plus en fonction de projets de société singuliers, dont les États seraient les porteurs et/ou les régulateurs, mais selon des impératifs économiques internationaux [...] l'élargissement du processus de Bologne au Maghreb nous semble répondre à de tels impératifs » (Ghouati, 2009, p. 63).

2. LES CIRCONSTANCES DU PASSAGE AU MODÈLE LMD EN TUNISIE

2.1 Le système d'enseignement supérieur en Tunisie et l'implantation du modèle LMD

Fondé et inspiré du modèle de formation français, le système d'enseignement supérieur tunisien tel que présenté par Ghouati (2011) est à vocation moderniste et progressiste.

Dès sa création en 1960, l'Université de Tunis devait remplir trois missions, à savoir: former des cadres supérieurs nécessaires au développement du pays, sauvegarder et promouvoir la *culture nationale*, et enfin contribuer au progrès de la connaissance pour la promotion de la recherche scientifique et l'organisation d'une coopération avec les organismes nationaux et internationaux ayant la même vocation. Pour atteindre le premier objectif, l'État a favorisé la massification des effectifs étudiants et la formation rapide d'enseignants du supérieur au moyen d'une coopération soutenue notamment avec la France et les USA en 1980. En effet, jusqu'à 1980, la formation de la quasi-totalité des enseignants tunisiens du supérieur s'est faite dans les universités françaises. (p. 108)

Ghouati (2011) met l'accent sur les relations que la Tunisie avait noué à l'échelle internationale, notamment avec la France. Il se réfère à Guiter (2007) qui développe une analyse de l'évolution générale de l'enseignement supérieur permettant de distinguer trois grands moments caractérisant les relations entre l'enseignement supérieur et du pouvoir politique. Ces trois étapes sont :

- L'influence, au début des années 1970, des courants politiques idéologiques connus sous l'appellation *gauche* et la revendication réelle d'une autonomie universitaire vis-à-vis du pouvoir politique;

- L'apparition d'une nouvelle génération d'étudiants islamistes⁵ et la montée de son influence idéologique, y compris dans l'action pédagogique universitaire, dès le début des années 1980;
- À partir de la prise du pouvoir par le général Ben Ali (1987), le parti du Rassemblement constitutionnel démocratique (RCD) qu'il a fondé en 1988, prend le champ universitaire en main de manière autoritaire par le biais d'étudiants et d'enseignants proches du régime.

De même, partant d'un constat critique, A. Ben Dhia, ministre de l'Enseignement supérieur à l'ère du président Habib Bourguiba (du 5 mai au 30 juillet 1986) considérait que l'université tunisienne se trouve, au milieu des années 1980, face à des difficultés qui entravent sérieusement son développement et qui risquent même de la paralyser (Ben Kahla, 2002). Suite à un diagnostic qu'il a effectué sur les principaux facteurs ayant influencé négativement l'état et le niveau de l'enseignement supérieur, Ben Dhia (1985)⁶, a dégagé quatre facteurs, dont deux d'ordre politique. Le premier se rapportait à la politisation de l'espace universitaire faisant que l'institution universitaire s'est éloignée des questions scientifiques et pédagogiques et est devenue un champ de distribution des cartes politiques. Le deuxième résulte, selon lui, l'éparpillement d'un pouvoir universitaire mal réparti et non délégué en fonction d'une logique claire et précise. Dans son rapport, le ministre parle d'une mauvaise définition des rôles et pouvoirs entre le secteur de l'enseignement supérieur et l'autorité de tutelle (Ben Kahla, 2002; Gouati, 2011). La mise en œuvre

⁵ Islamiste ne désigne pas radicalisme ou extrémisme religieux ici, il s'agit plutôt d'étudiants influencés par les méthodes d'enseignement héritées de la mosquée-université de la *Zeytuna* considérée comme la plus ancienne des universités musulmanes.

⁶ Ben Dhia, A. (1985). *L'université tunisienne : le temps des questions, l'âge des nouvelles options*. Publication du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Tunis.

progressive de quelques recommandations de Ben Dhia a permis de jeter des bases idéologiques et politiques afin d'inaugurer effectivement une époque où les critères économiques ont pris une importance singulière dans les nouvelles orientations de l'enseignement supérieur. Et ce n'est qu'à ce moment qu'il y a eu une convergence fondamentale avec les orientations économiques et idéologiques de la Banque mondiale (1998) pour une réforme ouvertement libérale soutenue par un prêt de 80 millions de dollars au système d'enseignement supérieur tunisien jusqu'en 2003 (Ghouati, 2011).

Dans les années 1990, comme tous les systèmes d'enseignement supérieur africains, celui de Tunisie doit, à son tour, faire face aussi bien au flux croissant d'étudiants à insérer, plus tard, dans le marché de l'emploi et aux exigences des mutations économiques et socioculturelles complexes survenues aux plans national et international. Pour répondre à ses ambitions, les choix de la politique tunisienne se sont résumés à: une diversification des filières censée promouvoir l'employabilité des diplômés, l'introduction progressive d'une nouvelle pédagogie universitaire et la restructuration des cursus selon le système LMD (Miled, 2007).

Il est à mentionner que ce nouveau régime a été introduit sous couvert d'une commission nationale au Maroc et en Algérie, alors qu'en Tunisie, son introduction en 2005 a été le fait de la présidence de la République (Ghouati, 2009).

Nous poursuivrons nos efforts pour la mise en œuvre des choix que nous avons décidés en vue de moderniser le système des diplômes universitaires dans notre pays, au niveau de la licence, du mastère et du doctorat (LMD), en harmonie avec les normes et systèmes les plus évolués. Nous appelons, à cet égard, à associer les

divers membres du corps enseignant et de recherche universitaire à l'identification des meilleures voies pour la concrétisation de cette orientation et la promotion de ce système.

Extrait du discours du Président Zine El Abidine Ben Ali à l'occasion de la célébration de la Journée nationale du Savoir. Carthage, le 13 juillet 2005.

L'implication personnelle du chef de l'État dans le choix et l'application de ce nouveau modèle académique suscite davantage de questionnements, lorsqu'on sait que l'autonomie des universités tunisiennes et les libertés académiques ont été très souvent limitées par le pouvoir politique. Mentionnons que la Tunisie a été invitée à la conférence de Leuven Louvain-la-Neuve qui fut l'occasion de lancer le forum politique de Bologne. Ce forum a réuni les représentants de haut niveau des États membres, ainsi que des représentants provenant de l'Australie, du Brésil, du Canada, de la Chine, de l'Égypte, de l'Éthiopie, de l'Israël, du Japon, du Kazakhstan, du Kirghizstan, du Mexique, du Maroc, de la Nouvelle-Zélande, des États-Unis, et de l'association internationale des universités (Nyéladé, 2013). Pourquoi est-on passé de l'ancien régime au régime LMD en enseignement supérieur en Tunisie ? Sur quelles bases et pour quels motifs a-t-on opté pour ce choix ?

Sur le plan institutionnel, la réforme LMD a été officiellement inscrite au Journal officiel de la République tunisienne (JORT) par le Décret n° 2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système LMD. Les dispositions du décret indiqué ne s'appliquent, toutefois, pas aux études d'ingénieur, d'architecture, de médecine, de pharmacie, de médecine dentaire et de médecine vétérinaire (JORT

du 22 septembre 2008) qui ont résisté à la réforme. Notons que, le système LMD a été introduit en cohabitation avec le système classique en 2006, et le passage définitif de toutes les structures au système LMD a été prévu pour 2012 excluant les disciplines ayant refusé le passage au système LMD « Le système LMD devait être généralisé à l'horizon de 2012 » (MES, 2006, p. 4).

Dans la note de cadrage portant sur la réforme LMD en Tunisie publiée en 2006, la Direction générale de la rénovation universitaire (DGRU) du Ministère de l'Enseignement supérieur (MES) a précisé les objectifs généraux du régime LMD en Tunisie. Ceux-ci se résument aux points suivants :

- Assurer pour toutes les parties concernées (étudiants, parents, professionnels, employeurs, etc.) une meilleure lisibilité des grades de formation⁷ et des paliers d'insertion professionnelle;
- Mettre en place un système de formation caractérisé par la flexibilité et la comparabilité internationale;
- Offrir à l'étudiant la possibilité de restructurer son parcours en cours de formation;
- Faciliter l'équivalence des diplômes;
- Favoriser la mobilité de l'étudiant à l'échelle nationale et internationale;
- Créer une nouvelle génération de diplômés polyvalents aptes à s'adapter à un contexte mondial changeant;
- Réformer les programmes et diversifier les parcours dans les créneaux porteurs;

⁷ Par lisibilité on désigne l'ensemble des procédés utilisés pour faciliter la comparaison des diplômes tunisiens avec les diplômes délivrés par d'autres universités situées dans d'autres pays.

- Créer des parcours de formation souples et efficaces, à caractère académique et appliqué, offrant à l'étudiant, à tous les niveaux, des possibilités d'insertion professionnelle.

Ces objectifs traduisent presque tous des intentions structurelles et organisationnelles. Les intentions de formation y compris la professionnalisation des formations ne figurent pas dans la liste des objectifs de la note de cadrage considérée comme l'un des documents de référence conçus pour cadrer le pilotage de la réforme LMD en Tunisie.

Le cadre formel de la formation à l'enseignement de l'éducation physique et sportive (ÉPS) en Tunisie présente plusieurs particularités distinctives comparé aux autres domaines de formations universitaires : formation tridimensionnelle (théorique, pratique, pédagogique), formation dispensée dans des établissements universitaires (les ISSEP) et dans des établissements d'enseignement scolaires (les stages de préparation à la vie professionnelle dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire) impliquant l'intervention de plusieurs catégories de formateurs (des universitaires et/ou des enseignants chercheurs, des professeurs d'éducation physique et sportive rattachés aux ISSEP chargés de la supervision pédagogique et des enseignants d'éducation physique et sportive rattachés aux établissements scolaires à titre de conseillers pédagogiques). Le profil de l'enseignant requis à l'issue de sa formation est celui d'un éducateur appelé à intervenir dans deux secteurs de l'activité des jeunes : 1) dans le secteur scolaire où il aura à contribuer par le biais d'une éducation motrice appropriée au développement morpho-fonctionnel, psychomoteur et psychosocial du jeune tunisien, 2) dans le secteur civil par l'encadrement des associations et sélections sportives et la recherche des meilleures performances au profit du sport national. De plus, les institutions chargées de la formation des enseignants d'ÉPS

tunisiens sont placées sous la tutelle du Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique et du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Malgré toutes ces spécificités, la formation des enseignants d'ÉPS tunisiens s'est affiliée, comme la plupart des autres disciplines, à la réforme structurale des grades et des titres universitaires dite LMD.

2.2 La formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie et l'implantation du modèle LMD

Selon Lachheb (2005), l'éducation physique a été présentée comme un moyen d'éducation du corps en Tunisie dans les écoles françaises et également dans les écoles franco-arabes. Lachheb se réfère à Patricia Hadjtaïeb qui affirme que dès le début de la colonisation française (1881), l'ÉPS a intégré les différentes structures scolaires réservées aux Français comme aux Tunisiens. Après l'indépendance (1956), le système colonial de gestion du sport et de l'ÉPS a été maintenu et reconduit. Il est demeuré fonctionnel jusqu'à l'époque actuelle et, comme le confirment Erraies et Ben Larbi (1986) la reproduction du modèle français est encore plus flagrante dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et sportive où les curricula sont largement inspirés des instructions officielles et des programmes français.

De même, l'influence coloniale a aussi été opératoire par la formation des premiers cadres sportifs tunisiens en France. De retour, ces derniers importent des idées, des conceptions, des modes de fonctionnement qu'ils souhaitaient mettre au service du développement dans leur pays. Et effectivement, ce sont justement ces mêmes cadres qui ont pris en charge la formation et la mise en application des dispositions retenues, la gestion de tout ce secteur en Tunisie, avec l'aide de techniciens français. Le recours au personnel enseignant français au titre de la coopération

culturelle est devenu, selon Ayachi (2003), une nécessité pour, au moins, une quinzaine d'années encore après l'indépendance (Lachheb, 2005).

L'empreinte française semble ainsi marquer l'histoire de l'ÉPS et de la formation à l'enseignement de cette discipline scolaire en Tunisie. D'après Lachheb (2005), les textes législatifs relatifs à son organisation sont aussi bien marqués par une vision du monde occidentalisée.

2.3 La formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie : de l'ancien modèle au modèle LMD

Avant de procéder à l'analyse des changements opérés suite à l'adoption du système de LMD pour la formation des enseignants d'ÉPS tunisiens, il nous apparaît judicieux de présenter les grandes orientations qui inspirent la conception et/ou la sélection de la pédagogie de la formation des enseignants. En ce sens, depuis le milieu des années soixante-dix, plusieurs typologies pour examiner les variations conceptuelles de la formation des enseignants ont été proposées (Doyle, 1990; Feinman-Nemser, 1990; Hartnett et Naish, 1980; Joyce, 1975; Kennedy, 1987; Kirk, 1986; Zeichner, 1983; Zimpher et Howey, 1987). Nous pouvons identifier cinq grandes orientations de la formation des enseignants ayant des implications importantes sur la conception et/ou la sélection de la pédagogie de la formation des enseignants. Chacune de ces orientations reflète une position différente vis-à-vis des objectifs et de la nature de la préparation des enseignants. On parle de : l'orientation pratique (artisanale), l'orientation technologique, l'orientation personnelle, l'orientation académique, et l'orientation critique (sociale).

Selon Erraies (1970), c'est exactement le 6 février 1957 que les responsables du département de l'éducation physique et sportive, à l'époque sous secrétariat d'État, fondaient l'Institut national d'éducation physique et sportive (INEPS) à El Omrane, dans l'intention de former les cadres d'ÉPS capables d'assurer, dans un premier temps, le remplacement des cadres étrangers partants, et dans un deuxième temps pourvoir aux besoins en matière d'ÉPS de la jeunesse tunisienne scolarisée. Dans l'optique de la tunisification des cadres, l'INEPS⁸ avait pour mission immédiate la formation d'enseignants tunisiens en matière d'éducation physique et de sport en vue de remplacer progressivement les enseignants étrangers (Zribi, 1990). « L'appellation Institut nationale de l'éducation physique est significative à l'esprit qui animait les responsables au moment de la création de cette institution. L'un des buts principaux de ceux-ci était de donner un caractère national à cette institution » (Erraies, 1970, p. 4).

Depuis sa mise en œuvre, la formation pour la profession enseignante en ÉPS n'a cessé d'évoluer et a produit plusieurs cadres aux statuts différents : d'abord des moniteurs en quelques semaines, ensuite des maîtres en quelques mois puis en deux années, les professeurs adjoints prirent la relève avec trois années de formation avant l'établissement d'une licence en quatre ans après le baccalauréat; les licenciés furent d'abord bivalents en matière d'animation socioculturelle,

⁸ L'institution est passée en 1980 à l'école Normale supérieure d'Éducation physique qui a été investie de la mission de former des professeurs d'éducation physique et de sport, puis en Institut supérieur du sport et de l'éducation physique (loi 1570-92 du 24/08/1992). À partir de ce moment, elle acquit le statut d'institution d'enseignants supérieure et de recherche spécialisée en sciences et technique des activités physique et sportive le décret 2444 de 2007 daté du 20 octobre 2007 a changé le nom de l'institution en « institut supérieur du sport et de l'éducation physique de Ksar-Saïd.

pour les besoins des maisons de jeunes, et en éducation physique pour ceux des lycées et des collèges, puis une maîtrise de quatre années de cursus spécialisé en éducation physique (Haouet, 1990). Enfin, une licence fondamentale en éducation physique prit place au sein des ISSEP tunisiens depuis l'arrivée du système LMD, jusque-là ces différentes formations se sont succédé en s'excluant l'une l'autre.

Compte tenu des caractéristiques du jeune Tunisien et des instructions officielles régissant l'enseignement de l'ÉPS dans le secondaire, la formation des professeurs d'ÉPS s'étalait sur quatre années. Elle consistait en : 1) un tronc commun de deux ans qui comporte une formation généralisée visant essentiellement l'enrichissement moteur et l'acquisition de connaissances dans les différentes sciences et techniques et 2) un deuxième cycle de deux années portées remarquablement vers la spécialisation visant outre l'affinement technique et tactique dans une discipline sportive donnée, l'initiation à la pédagogie appliquée et à la recherche scientifique (Zribi, 1990). Benzarti (1995) parle d'une formation tridimensionnelle englobant trois orientations différentes à savoir :

- Une formation théorique qui se manifeste dans l'étude d'un ensemble de matières qui font partie des sciences humaines telles que la psychologie qui permet d'étudier les différents processus de développement mentaux de l'enfance à la maturité, la sociologie, la théorie d'éducation physique et sportive, ainsi que des matières qui relèvent du champ des sciences biologiques comme la physiologie, l'anatomie, la biomécanique, l'hygiène et la nutrition, etc.
- Une formation pratique qui consiste à pratiquer un certain nombre d'activités sportives collectives (basket-ball, hand-ball, volley-ball, etc.) et individuelles (gymnastique, judo, lutte,

natation, etc.) dont le but est de permettre à l'étudiant de sentir les gestes et les techniques et de les apprendre pour pouvoir les enseigner ensuite aux élèves, ce qui lui permet d'expérimenter le degré de difficulté de tel ou tel exercice et de déterminer le niveau avec lequel on pourrait l'appliquer.

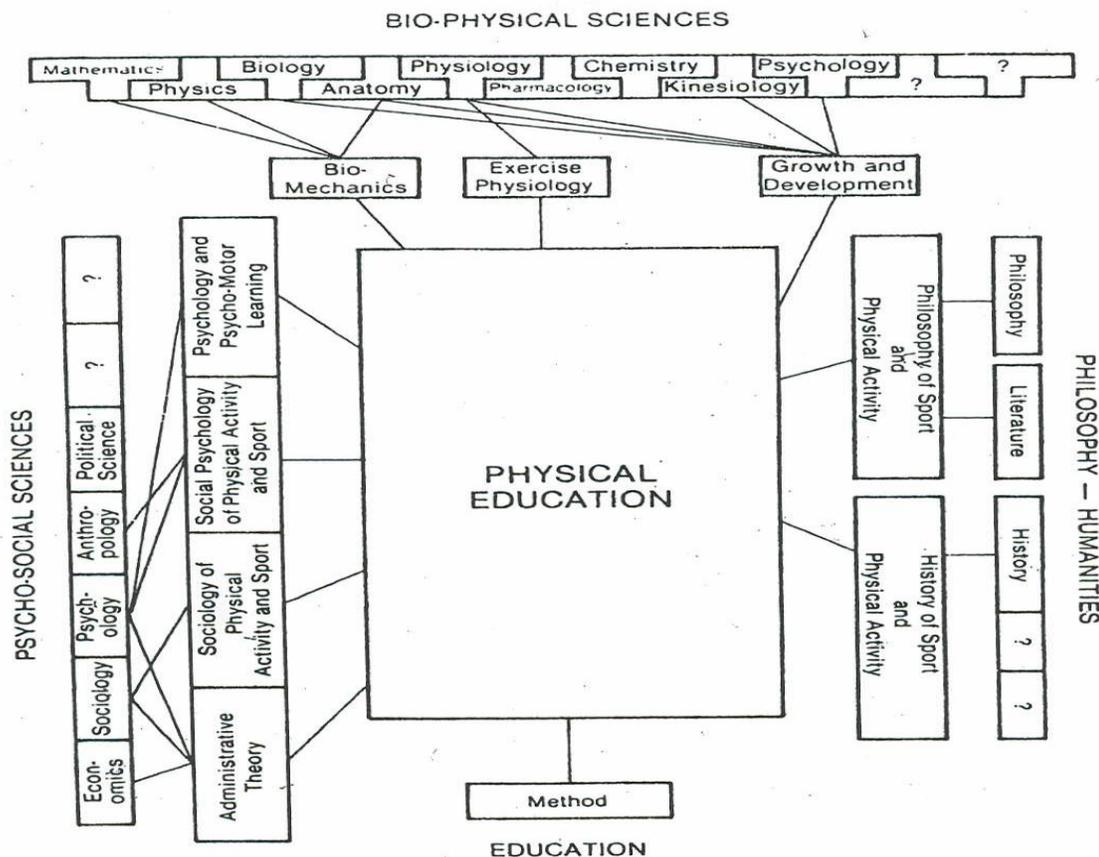
- Une formation pédagogique qui permet à l'étudiant de s'initier, petit à petit, à sa future profession et ceci en dirigeant un certain nombre de séances pendant les cours normaux (la pédagogie pratique) ou lors du stage pédagogique. Ainsi, cette orientation, qu'on peut juger capitale, fournit à l'étudiant l'occasion d'être responsable et, aussi, d'appliquer les connaissances théoriques et pratiques, qu'il a acquises, dans des situations tout à fait réelles.

Les Instituts supérieurs de sport et d'éducation physique (ISSEP) tunisiens dispensent donc aux futurs enseignants d'ÉPS une double formation : une formation dans les activités physiques et sportives parallèlement à une formation dans les sciences biologiques et humaines que les programmes officiels tunisiens dénomment *sciences contributoires*, étant donné qu'elles sont censées aider les futurs enseignants à mieux comprendre, puis à mieux apprendre les activités physiques et sportives sur le terrain, et par suite, à mieux les enseigner à leurs futurs élèves, au lycée (Bali, 2005). Cette formation avait le mérite d'être reconnue par l'Occident comme par l'Orient. Les maîtres tunisiens en ÉPS étaient acceptés pour faire des études graduées dans les universités européennes et nord-américaines et la Tunisie a été considérée comme l'un des exportateurs majeurs d'enseignants d'ÉPS vers les pays arabes en général, et les pays du Golfe persique en particulier. Cette reconnaissance du diplôme tunisien vient contredire l'un des arguments formulés par le MES quant à l'adoption du LMD, celui de la mise en place d'un système

de formation caractérisé par la flexibilité et la comparabilité internationale. Et ce fait nous amène à nous poser des questions concernant les raisons effectives de l'adoption d'un régime importé de l'Europe et imposé par le pouvoir politique. Quelles étaient donc les visées et les fondements de la réforme des programmes d'Éducation physique et sportive (ÉPS) selon une logique LMD? À quelle logique répondait-elle ? Comment cette ou ces visées ont été opérationnalisées sur le terrain des instituts supérieurs responsables de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie?

La réforme LMD a entraîné des bouleversements majeurs dans le modèle de formation à l'enseignement de l'ÉPS. En effet, comme nous le retrouvons sur le site officiel de l'ISSEP Ksar-Saïd (2014), la filière de la Licence fondamentale en éducation physique et sportive (LFÉP) vise essentiellement à permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances et des théories visant la maîtrise des principes fondamentaux des sciences du mouvement et de l'éducation physique. Elle se résume en un cycle de formation d'une durée de trois années : le contenu des cours des deux premières années (L1) et (L2) est pluridisciplinaire avec une initiation à la pédagogie pratique et une spécialisation à partir de la deuxième année. Le stage préparatoire à l'enseignement de l'ÉPS se fait en troisième année (L3). Ces savoirs théoriques et pratiques sont programmés à travers 35 unités d'enseignement. Notons, en parlant des unités d'enseignement, que depuis l'année universitaire 2008/2009 l'initiation à la recherche scientifique ne figure plus dans le nouveau curriculum de formation. L'évaluation des connaissances pour l'obtention de la LFÉP est basée sur : un régime d'évaluation mixte et un régime d'évaluation par contrôle continu exclusivement. Le diplôme national de Licence s'obtient par la capitalisation d'une moyenne générale de 10/20 et de 180 crédits à raison de 30 crédits par semestre. L'on se demande donc, quel est l'apport de la réforme LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie?

Même si l'on peut s'accorder sur le fait que le cadre formel des cursus de formation en éducation physique et sportive dispensée par les institutions tunisiennes répond aux normes établies par la communauté internationale (organisation cyclique des cursus de formation, modules, cours magistraux, travaux dirigés et pratiques, stages de préparation à la vie professionnelle, savoirs fondamentaux, savoirs appliqués, contrôle continu, contrôle final annuel ou semestriel, crédit, etc.), il convient de mentionner que l'implantation du système LMD n'a pas été accompagnée par une révision des objectifs de la formation ni de sa philosophie. Il semble donc que cette transition de l'ancien modèle de formation au modèle LMD n'a pas été vue comme une occasion de rénover l'organisation de la formation et les orientations du curriculum. En ce sens, à la lecture de la maquette de formation conçue pour la préparation à l'obtention de la Maîtrise en ÉPS et de celle du modèle LMD, on voit clairement que les orientations inspirant la conception des curricula sont presque les mêmes. Il s'agit d'une orientation académique et technosportive : 1) *académique* étant donné que la transmission des contenus théoriques est toujours au cœur de l'ordre du jour de la formation et 2) *technologique-sportive* puisqu'elle repose sur l'acquisition de principes et de pratiques dérivées d'études scientifiques et d'activités physiques et sportives. Ben Chaabane (2012) affirme, en ce sens, que l'étude des programmes de formation des enseignants en éducation physique, de 1970 à nos jours révèle, des contenus de savoirs théoriques gagnant en importance où dominent les disciplines dites fondamentales (Sciences humaines et sociales et sciences biologiques) et, d'autre part, des contenus techniques plus que jamais confirmés dans les savoirs pratiques (sports collectifs et sports individuels). Cette orientation correspond à l'un des modèles les plus anciens dans le domaine de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, celui décrit par Ross (1981).



Note. Figure tirée de (Ross, 1981, p. 45)

Figure 1. La carte de la connaissance ou la géographie épistémique de l'éducation physique

Ce modèle vise essentiellement à exposer l'étudiant à l'ensemble des savoirs accumulés au fil du temps et censés constituer le domaine. Au plan fonctionnel, il ne conduit pas spécifiquement au développement d'une expertise directement réinvestissable dans l'exercice d'un métier ou d'une profession. L'éducation physique est considérée comme une discipline carrefour, ce qui exige un effort de synthèse considérable, généralement, hors de portée d'un étudiant de premier cycle. Par ailleurs, la priorité est accordée aux sciences biologiques et aux sciences humaines et sociales et, avec un moindre degré, aux matières pratiques, au détriment des unités effectivement

dédiées à l'intervention éducative désignées ci-haut *method-education*. Mentionnons, dans cette optique, que l'implantation du système LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens s'est accompagnée d'une diminution du nombre d'années d'études (de quatre à trois années), une diminution du volume horaire global de 831 heures et d'une diminution de la proportion des unités de l'intervention éducative comparée aux unités de transmission de savoirs (sciences humaines et sociales, sciences biologiques) suite à la suppression de certaines matières comme la *pédagogie pratique*⁹ au sein des ISSEP. Le volume horaire du stage de préparation à la vie à la vie professionnelle a, quant à lui, passé de 182 heures dans l'ancien modèle de formation (Baccalauréat + 4) à 112 heures avec le système LMD. L'on se demande donc si on a passé d'un modèle de formation plus professionnalisant à un modèle déprofessionnalisant ?

L'implantation du système LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie s'est effectuée dans la précipitation sous prétexte d'alignement par rapport aux standards internationaux, Rekik (2009) parle, en ce sens, d'une « réforme à la hâte et dirigée *par le haut* » (p. 199). Pilotée par le Ministère de l'Enseignement supérieur en collaboration avec la Direction de la formation des cadres au sein du Ministère de la Jeunesse et des sports, la mise en œuvre s'est caractérisée par une absence de visibilité en amont et en aval de son processus souffrant déjà d'opacité. Ses objectifs n'ont pas fait l'objet d'une concertation, accusant ainsi un *déficit communicationnel* se traduisant par un *déficit en participation* des acteurs réels des systèmes universitaires et surtout des corps formateurs qui ont manifesté leurs réticences et

⁹ La pédagogie pratique est une matière dans l'ancien curriculum de formation où les étudiants enseignaient l'ÉPS à leurs collègues au sein des ISSEP.

mécontentements vis-à-vis des changements imposés par la réforme. De même, la mise en place du système LMD n'a pas été précédée par des études de terrain menées dans une optique à identifier les insuffisances au plan de l'ancienne formation, déterminer les besoins réels du milieu et vérifier la compatibilité du nouveau régime avec les conditions socioculturelles, matérielles et pédagogiques en Tunisie. La réforme n'a donc pas été pensée à partir de fondements scientifiques laissant ainsi place à l'improvisation dans la prise de décisions, à des choix curriculaires faiblement construits et à un manque d'appropriation de la réforme par les acteurs. Aussi, à l'exception d'une note de cadrage élaborée en 2006 par le Ministère de l'Enseignement supérieur pour définir les grandes lignes et/ou principes de la réforme LMD en Tunisie et du projet portant sur le régime des études et le régime des examens relatifs à la licence fondamentale en éducation physique publiée par la Direction de la formation et de la recherche au sein du Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique en 2006, et qui prend la forme d'une première version de curriculum, aucun autre document officiel n'a été élaboré pour orienter l'implantation du nouveau système dans les ISSEP tunisiens ni pour guider les actions de formation suite à sa mise en place, et jusqu'ici. Il semble donc que les ISSEP tunisiens n'ont pas encore introduit la notion de *référentiel de compétences* ou de *profil de sortie* dans leur méthodologie de formation. Les compétences professionnelles ne sont donc pas décrétées par l'un ou l'autre des deux ministères bien que l'un des objectifs centraux de la réforme est la professionnalisation de la formation. Notons, dans cet ordre d'idées, que la plupart des pays qui ont mis en place une formation à l'enseignement de l'ÉPS à visée professionnalisante ont structuré leurs programmes de formation autour d'un certain nombre de compétences établies selon leurs caractéristiques culturelles et socioéconomiques. Le Québec (Canada) a, par exemple, mis en place un programme de formation des maîtres de toutes

les disciplines incombant l'ÉPS organisé autour de 12 compétences professionnelles (MELS, 2012). La France, à son tour, s'est vue dotée d'un programme de formation structuré autour de 10 compétences professionnelles dans les anciens IUFM (BOEN n° 1 du 04/01/07). Ainsi, et dans l'absence des spécialistes et des professionnels du domaine, les questionnements autour du nouveau modèle de formation se multiplient et les réponses apportées par les décideurs, jusqu'ici, restent insatisfaisantes et insuffisamment documentées. En effet, on ignore toujours quel a été le processus de conception du nouveau curriculum de formation, de quelle façon sa mise en place et son implantation se sont opérées et à qui le leadership de concevoir le nouveau curriculum de formation a été confié. On se questionne donc sur les fondements de l'application de ce régime en Tunisie, notamment, en ÉPS. Comment le passage au système LMD s'est-il opéré ? Comment la conception du curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS s'est-elle effectuée ?

En faisant référence à la circulaire organique du 25/09/2003, Bettaieb (2011) précise que, la réforme en Tunisie était censée réaliser deux innovations majeures. La première consistait à transformer et stabiliser la structure des études universitaires en 3-5-8 à (3 années pour la licence, 5 pour le master et 8 pour le doctorat). Cette structure devait se généraliser sur tous les régimes d'étude, sauf pour les études en médecine, en architecture et en génie. La deuxième innovation est que la réforme était l'occasion d'une réforme pédagogique profonde en invitant les professeurs à enseigner *autrement* que par les méthodes magistrales; en les incitant à évaluer *autrement* que par le biais de la restitution des connaissances apprises par cœur, dans la plupart des cas et en encourageant les étudiants à apprendre *autrement*. Cependant, après quelques années de sa mise en pratique, le système LMD semble être loin d'atteindre ses objectifs de départ, étant donné que cette réforme s'est contentée d'agir sur la forme (semestrialisation, introduction des crédits, cursus

: 3-5-8), et d'occulter le fond, à savoir la réforme profonde des modes d'enseigner et d'apprendre à l'université (Bettaieb, 2001; Chabchoub, 2013). De plus, dans l'absence d'études d'évaluation ministérielles ou institutionnelles, la grande majorité des acteurs impliqués et/ou concernés par la formation universitaire à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie (enseignants chercheurs, formateurs, intervenants...etc.) s'accordent à l'effet que cette réforme n'a fait que reconduire les problématiques déjà existantes de l'enseignement supérieur. Chabchoub (2013), parle en ce sens, de la « résistance des enseignants qui n'aiment pas, pour la plupart, le changement » (p. 36).

L'on se demande donc quelles peuvent être les répercussions de cette formation renouvelée sur le profil de sortie et les compétences des futurs enseignants. Ainsi, quelles sont les retombées de ce passage sur la formation des futurs enseignants d'éducation physique et sportive ? Et en quoi le profil de l'enseignant d'ÉPS formé dans le nouveau régime se distingue-t-il de celui de l'ancien régime?

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Ce projet de recherche doctoral pose un regard sur la réforme de la formation des enseignants d'ÉPS dans les Instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique (ISSEP) depuis l'adoption du régime LMD en 2006. Il s'inscrit dans le cadre général de l'analyse des réformes de l'enseignement supérieur.

La présente étude poursuit un objectif général qui se décline en deux sous-objectifs d'importance égale. Elle cherche à comprendre la réforme des programmes de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, sous l'angle de ses fondements curriculaires antérieurs et

actuels, des processus engagés pour sa mise en œuvre et de ses retombées sur la professionnalisation de la formation initiale (FI). Plus précisément, la présente étude vise à : 1) identifier, décrire et analyser les processus de conception et de mise en œuvre du nouveau curriculum de formation des enseignants d'ÉPS suite à la réforme LMD de 2006 et 2) documenter les retombées de cette réforme sur la professionnalisation des enseignants d'ÉPS.

4. PERTINENCE DE L'ÉTUDE

Le domaine des recherches curriculaires demeure un champ de recherche peu exploité en Tunisie. En effet, dans un contexte marqué par une dictature politique à l'ère du président déchu Zine El Abidine Ben Ali (1987-2011), interroger les politiques de l'État était une opération d'une extrême sensibilité, voire même risquée. Ainsi, à l'exception de quelques travaux qui ont porté sur la gestion de la classe (Bouزيد, 2010), les styles d'enseignement ou l'ingénierie de la formation (Mrayah, 2010) dans le cadre du régime LMD, aucune étude publiée n'a, à notre connaissance, traité des politiques éducatives et n'a porté sur l'implantation de ce modèle de formation pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. De même, après quelques années de la mise en œuvre du système LMD, et malgré l'augmentation continue du nombre de licenciés en éducation physique et sportive, aucune recherche n'a, jusqu'à ce jour, été réalisée par les deux ministères concernés par la formation à l'enseignement de l'ÉPS pour évaluer la qualité de formation dispensée dans les Instituts supérieurs de sport et d'éducation physique (ISSEP), l'efficacité de ce système et les retombées de la réforme sur le plan de la professionnalisation des futurs enseignants. Quels sont donc les principaux écueils de la mise en œuvre du système LMD pour la formation à

l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie? Qu'est-ce qui distingue cette formation renouvelée de celle dispensée dans le cadre de l'ancien régime?

Patton (1987) considère que, pour connaître les effets d'une nouvelle politique éducative, il faut d'abord savoir comment celle-ci a été implantée. Il explique que si on ne sait pas comment la nouvelle politique a été mise en œuvre, nous n'avons pas les informations requises pour déterminer les facteurs ayant entraîné les effets observés. Il apparaît donc primordial de décrire comment une politique éducative a été adaptée aux contextes locaux si on veut vraiment examiner et analyser la transposition de celle-ci dans la pratique. Ce genre de recherches fournit des renseignements plus complets permettant de mieux éclairer les décisions des responsables du système éducatif (Jobin, 2010). C'est donc dans cette logique que notre recherche vient rendre compte du processus de mise en œuvre de la réforme LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie et de ses retombées sur la professionnalisation des futurs enseignants. Une fois publiés, les résultats de cette étude serviront, peut-être, de guide aux prochaines réformes curriculaires ainsi qu'aux ISSEP tunisiens dans leurs actions de formation et contribueront, par conséquent, à améliorer la formation pour l'obtention de la Licence fondamentale en éducation physique.

Afin de mieux cerner les éléments essentiels à notre recherche, les chapitres qui suivent présentent quelques expériences réformistes dans différents contextes à travers le monde ainsi que les concepts y étant liés.

Tout d'abord, une revue documentaire des quelques expériences de réforme de la formation à l'enseignement qui ont eu lieu aux États-Unis, au Canada en prenant le cas du Québec, au Brésil

et en France sera réalisée de même qu'un bref aperçu des changements opérés et/ou des critiques adressées à ces réformes. Ces expériences ont été retenues de par leur pertinence et de leur représentativité de différentes conceptions de formation à l'enseignement et de divers contextes internationaux. En Amérique du Nord, le cas des États-Unis est, par exemple, pertinent quand il s'agit de parler du mouvement de professionnalisation des enseignants. L'exemple du Québec au Canada témoigne de l'influence américaine sur les réformes de la formation à l'enseignement à travers le monde. Le cas du Brésil est assez représentatif de la situation en Amérique du Sud. Et le cas de la France offre un aperçu intéressant sur ce qui se passe dans le continent européen, il trouve sa pertinence de par les liens que ce pays entretient avec ses anciennes colonisations, dont la Tunisie.

Ensuite, nous poursuivrons avec la présentation du cadre conceptuel qui s'articule autour trois concepts centraux à savoir : 1) le concept de *réforme éducative*, qui relève des *politiques éducatives*; 2) le concept de *curriculum* où on abordera les étapes et les modalités de développement d'un curriculum de formation, les principales orientations de valeurs ainsi que les modèles curriculaires qui leur sont à l'origine et 3) le concept de *professionnalisation* qui constitue, de nos jours, un concept clé en matière de formation à l'enseignement.

DEUXIÈME CHAPITRE. REVUE DOCUMENTAIRE

Les dernières décennies ont été marquées par un ample mouvement de recomposition des mondes éducatifs et scolaires. En effet, sous l'effet de pressions tant exogènes qu'endogènes, on remarque une intensification des relations d'interdépendance entre les systèmes d'éducation et de formation qui s'exprime essentiellement en termes d'émergence de nouveaux acteurs dans l'espace public, de contractualisation des objectifs et de pilotage par la performance, d'imputabilité des institutions et des professionnels de l'éducation et de réformes organisationnelles et curriculaires (Malet et Mangez, 2013).

Ainsi, beaucoup de pays ont procédé à d'importantes réformes curriculaires notamment en raison des pressions causées par la société du savoir, la mondialisation et le jeu des comparaisons internationales sur l'école.

Nous assistons actuellement au phénomène de la mondialisation des réformes éducatives. Dans la foulée des grandes études comparatives internationales (PISA, TEIMS), dans celle des désirs des nations de se maintenir dans le peloton de tête ou encore de s'y hisser, les réformes des systèmes éducatifs abondent ces 20 dernières années tant au Nord qu'au Sud, à l'Ouest qu'à l'Est. (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2009, p. 1)

Depuis la fin de la dernière guerre mondiale et jusqu'aux années 1960, les systèmes éducatifs issus des efforts de modernisation et de démocratisation n'ont pas été épargnés non plus par leurs détracteurs. On reproche à la grande majorité d'entre eux d'être des fourre-tout, d'avoir

perdu de vue leur mission principale en même temps de n'avoir pas su prévenir ou résoudre les problèmes de la violence, de la drogue et du chômage, etc., qui caractérisent les sociétés. L'espoir de restreindre les inégalités sociales par le biais de l'éducation était au cœur des grandes réformes des années 1950 (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Ainsi, plusieurs pays se sont engagés dans une série de réformes profondes de leurs systèmes d'enseignement, du primaire à l'université. Ces réformes n'étaient pas limitées à l'éducation, elles englobaient toute la sphère publique et les grandes organisations sociales (santé, justice, services sociaux). C'est d'ailleurs dans le cadre de ces réformes que plusieurs nouveaux professionnels comme les psychologues, les travailleurs sociaux, les administrateurs, etc. ont été formés dans les universités. Les grands idéaux de ces réformes étaient « la démocratisation, l'égalité des chances, l'ouverture au pluralisme culturel, et l'accès à de nouveaux savoirs, notamment des sciences et des techniques » (Tardif et *al.*, 1998, p. 22). En formation initiale à l'enseignement, Anderson (1986) décrit bien le modèle de formation prédominant à l'époque :

Dans les programmes traditionnels de formation des maîtres, on expose aux étudiants des connaissances, selon un calendrier prédéterminé (dix semaines, un semestre...). Ces cours sont centrés sur divers thèmes tels que l'école et la société, le développement de l'enfant et de l'adolescent, la psychologie éducationnelle, la méthodologie de l'enseignement, et les matériels didactiques. Les étudiants qui réussissent une série de tests papier-crayon (portant le plus souvent sur des connaissances factuelles) et/ou qui ont réalisé de façon satisfaisante certains travaux se voient accorder une note attestant qu'ils ont suivi avec succès un enseignement en ces matières. Après cette formation théorique, les étudiants font des stages pratiques supervisés, qui leur valent des notes supplémentaires. Si elles sont suffisantes aussi, le diplôme d'enseignant est attribué.

Faut-il dès lors s'étonner que Harris (1972) ait pu décrire la formation traditionnelle des enseignants comme un « menu de cafétéria pédagogique permettant d'obtenir un nombre magique de notes censées garantir la compétence d'enseignement » (Anderson, 1986, p. 369).

De nombreuses critiques ont été adressées à ce modèle formation classique. Il a fallu attendre jusqu'aux années 1980 pour qu'on commence à s'intéresser à la formation des enseignants comme objet spécifique de recherche (Biddle et Anderson, 1986). Dès lors, les analyses se multiplient et les positions sur les dispositifs de formation foisonnent (Gauthier et Mellouki, 2006).

Depuis deux décennies, un nombre considérable de réformes ont transformé de manière importante les programmes d'enseignement et de formation à l'enseignement de différents pays aussi bien du Nord que du Sud (Biron, Cividini et Desbiens, 2004; Borges, 2007; Tardif et *al.*, 1998; Tardif et Lessard, 1999). Tardif et Lessard (2004) stipulent que ces réformes préconisent : l'établissement des curricula nationaux visant le développement des compétences professionnelles, l'implantation de cycles d'apprentissage ainsi que l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement (TIC); l'instauration de mécanismes d'évaluation dans une perspective de contrôle et de régulation de l'efficacité de l'enseignement; la redéfinition de politiques concernant la formation, l'évaluation et le développement professionnels des enseignants. Ces politiques ont une ampleur et un rythme variables selon les contextes d'implantation.

Ainsi, en partant de l'analyse faite par certains auteurs et spécialistes des réformes éducatives et des études curriculaires, ce chapitre s'efforce de présenter et de décrire quelques expériences internationales de réformes de la formation à l'enseignement (ou certains de leurs

aspects essentiels) entreprises ces dernières décennies dans divers pays comme les États-Unis, la province du Québec au Canada, le Brésil et la France. Ces réformes s'inspirent largement des conceptions internationales en matière de professionnalisation et de développement professionnel des enseignants (Tardif et *al.*, 1998).

1. RÉFORMES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AUX ÉTATS-UNIS

Les États-Unis représentent un véritable géant éducatif dont le système de formation et les idéologies éducatives et professionnelles inspirent et orientent l'évolution de l'ensemble des pays de culture anglo-saxonne, tout comme celles d'autres pays soumis d'une façon ou d'une autre à l'emprise culturelle et économique américaine. De plus, la vaste majorité des réformes de la FIE et les tentatives récentes pour professionnaliser l'enseignement proviennent principalement des États-Unis (Tardif et *al.*, 1998).

Précisons, d'entrée de jeu, qu'en raison du système de gouvernance décentralisé et privatisé des États-Unis, il existe de nombreuses propositions, rapports et différents documents, émis par les gouvernements étatiques ou fédéraux, les syndicats d'enseignants et/ou les fondations philanthropiques ou privées. Compte tenu de la variété des propositions de réforme et des rapports entre les États et les institutions aux États-Unis, une attention particulière a été accordée aux discours au niveau national dans la présente section.

Dans cette perspective, depuis les années 40 les États-Unis n'ont cessé de connaître des débats scolaires qui ont culminé une première fois vers la fin des années 50, avec le choc du *Sputnik*. L'ascendant technologique de l'URSS dans la course à l'espace, a fait ressurgir des

critiques contre le système scolaire, auquel on attribua cette apparente décadence. Les enseignants furent montrés du doigt comme les principaux responsables de cette situation, une réforme de leur formation a donc été engagée, dont le rapport Conant¹⁰ (1963) reste le témoin le plus notable. Ses principales recommandations consistaient en l'universalisation de la formation initiale des enseignants, ainsi qu'en la revalorisation de leur fonction (Robert, 1988). À la fin des années 1970, l'Amérique s'est engagée dans un vaste débat sur les buts, l'organisation et la performance de ses écoles. Le débat a été mené dans les législatures des États, les bureaux des gouverneurs et les conseils scolaires locaux à travers le pays et a inclus des sujets allant de la qualification et de la préparation des enseignants à l'apprentissage des élèves et du contenu du curriculum jusqu'à l'expérimentation de leurs performances dans les écoles (Elmore, 1990).

Lenoir (2002) avance que, suite à un grand nombre de rapports parus au tournant des années 80 dont « A nation at risk » du National commission on excellence in education (1983), les rapports du groupe de travail Carnegie sur l'enseignement en tant que profession « Carnegie Task Force on Teaching as a Profession » (1986), du Holmes Group (1986, 1990, 1995) et de la commission nationale sur l'enseignement et le futur de l'Amérique « National Commission on Teaching and America's Future » (1996), c'est essentiellement la formation des enseignants qui fut prise pour cible. Les facultés d'éducation ont donc été sévèrement attaquées pour leur approche de formation jugée fragmentée et trop centrée sur l'apprentissage des disciplines scientifiques (Gauthier et Mellouki, 2006). La formation initiale à l'enseignement, a également été considérée

¹⁰ Conant, J.-A. (1963). *The education of american teacher*. New York: Mc Grew-Hill.

« trop centrée sur l'instrumentalisation techniciste des futurs enseignants, inadéquate sur le plan des connaissances et, surtout, inappropriée par rapport aux besoins socio-économiques actuels, aux attentes de la population et aux caractéristiques de la clientèle » (Lenoir, 2002, p. 104). Un ensemble d'initiatives stratégiques a, par conséquent, été lancé pour concevoir des normes professionnelles, renforcer la formation des enseignants et les exigences de certification, accroître les investissements dans le perfectionnement professionnel et transformer les rôles des enseignants (Darling-Hammond, 2010). Dès lors, le concept clé en matière de formation des enseignants qui est proposé est celui de la professionnalisation (Gauthier et Mellouki, 2006). Lenoir (2002) mentionne, en ce sens, que les réformes entreprises ont poursuivi deux objectifs principaux : le premier suppose un rehaussement des standards de formation et le deuxième consiste à la mise en place d'une formation professionnelle basée sur un réel partenariat école-université. Un ensemble de mesures a, par conséquent, été adopté.

Un retour aux apprentissages de base (*back to basics*), la valorisation des enseignements scientifiques et technologiques au détriment des perspectives humanistes (Carbonneau, 1993), l'introduction de standards de formation plus élevés, la remise en cause de la formation de premier cycle universitaire (sous-graduée) jugée insuffisante (Clifford and Guthrie, 1988; Goodlad, 1990a), la mise en œuvre d'une formation professionnelle qui devrait se modeler sur la formation médicale (Holmes Group, 1990; Reed, 1993), une professionnalisation du corps enseignant impliquant une responsabilisation de leur pratique (Abbott, 1991), une accréditation des institutions de formation (Parker, 1993) et une évaluation externe régulière de la pratique professionnelle, l'instauration de *professional development*

schools, la promotion d'approches favorisant l'établissement de communautés d'apprentissage en classe et avec le milieu social environnant (Raymond et Lenoir, 1998), le développement d'un savoir professionnel de base (*pedagogical content knowledge*), la professionnalisation des formateurs universitaires (Labaree, 1992; Holmes Group, 1986) et une reconceptualisation des modèles de formation (American Council on Education, 1999), etc. (Lenoir, 2002, p. 105)

Les appels à la réforme scolaire aux États-Unis ont donc porté sur la révision du travail des enseignants et de leur formation en modifiant les conceptions de la pédagogie. Il y avait une préoccupation d'accorder aux enseignants plus d'autonomie, de privilège et de hausser leur statut (Popkewitz, 1994). Les documents de réforme ont, par conséquent, appelé à la professionnalisation des enseignants en reconnaissant l'enseignement en tant que profession, en prolongeant la durée de la formation, en améliorant le statut des enseignants et en augmentant leur rémunération (Yeom et Ginsburg, 2007). Ce mouvement de professionnalisation a, cependant, été marqué par une certaine confusion, dont une grande partie se concentre sur ce que signifie une profession et en quoi consiste professionnaliser un type particulier de travail. Pour certains, l'essence d'une profession est une formation avancée et, par conséquent, la façon de mieux professionnaliser l'enseignement consiste à améliorer les connaissances et les compétences des enseignants grâce au développement professionnel. Pour d'autres, l'essence d'une profession réside dans les attitudes que les praticiens manifestent dans leur travail. Dans cette optique, la meilleure façon de professionnaliser l'enseignement consiste à inculquer une éthique du service public et des normes élevées - un sens de professionnalisme - chez les enseignants. Selon un troisième courant de pensée, l'accent est mis sur les conditions d'organisation dans lesquelles les enseignants travaillent.

Dans cette optique, la meilleure façon de professionnaliser l'enseignement est d'améliorer les conditions de travail et de rémunération des enseignants. En partant de toutes ses considérations, il est souvent difficile de savoir si les critiques et les réformateurs de l'éducation se réfèrent aux mêmes choses lorsqu'ils discutent de la professionnalisation dans l'enseignement (Ingersoll et Merrill, 2011).

Dans son rapport *America's Teachers Ten Years After. A Nation at Risk*, Smith (1995) examine les changements qu'a connus aux États-Unis la profession enseignante du milieu des années 1980 au milieu des années 1990. L'auteur affirme que :

- Les enseignants d'aujourd'hui sont mieux formés qu'il y a dix ans - les enseignants des écoles publiques sont plus susceptibles d'avoir un diplôme supérieur qu'ils ne l'étaient il y a 10 ou 20 ans. Moins de 1 % de tous les enseignants avaient moins d'un baccalauréat en 1991 et une majorité avait un diplôme supérieur dans la même période.
- La majorité des enseignants des écoles secondaires publiques sont certifiés pour enseigner dans leur domaine d'affectation principal. *A nation at risk* témoignait que la moitié des enseignants de mathématiques, de sciences et d'anglais nouvellement recrutés n'étaient pas qualifiés pour enseigner ces matières et que moins d'un tiers des écoles secondaires Américaines offraient de la physique enseignée par des enseignants qualifiés. En 1990-1991, presque tous les enseignants des écoles secondaires publiques à plein temps ont été certifiés pour enseigner dans leur domaine d'affectation principal (c'est-à-dire dans le domaine où ils ont enseigné la plupart des cours).

- Les enseignants mettent à jour leurs compétences. Environ 15 % des enseignants des écoles publiques et privées de l'année scolaire 1991-1992 ont déclaré poursuivre un nouveau diplôme ou avoir terminé un programme d'études au cours de la dernière année. Certains enseignants développent leurs compétences en assistant à des ateliers organisés par des écoles ou des districts. Soixante pour cent des enseignants des écoles publiques et 49 % des enseignants des écoles privées ont déclaré avoir participé à des ateliers ou à une formation en service nécessitant 30 heures ou plus.
- Les salaires des enseignants des écoles publiques (ajusté en fonction de l'inflation) ont considérablement augmenté entre 1980 et 1994 - Les salaires des enseignants des écoles publiques ont augmenté de 20 % dans les années 1980 après une période de déclin dans les années 1970. Entre 1980 et 1994, le salaire moyen des enseignants des écoles publiques (en dollars de 1994) est passé de 30 528 \$ à 36 495 \$. Entre 1980 et 1993, le salaire moyen d'un enseignant débutant dans les écoles publiques a augmenté d'environ 17 %, passant de 21 028 \$ à 24 661 \$. Cette augmentation des salaires s'explique, en partie, par l'augmentation des niveaux d'éducation et d'expérience des enseignants, qui sont généralement des déterminants majeurs des salaires des enseignants dans les écoles publiques.
- Influence sur la prise de décision. *A nation at risk* a fait remarquer que les enseignants avaient peu d'influence sur des aspects décisionnels professionnels aussi cruciaux comme, par exemple, la sélection des manuels scolaires. En 1990-1991, peu d'enseignants du secondaire ont signalé que leurs écoles exerçaient une grande influence sur les politiques scolaires liées à la discipline, les étudiants et le curriculum. Les enseignants ont plus d'influence sur les pratiques en classe

que sur les politiques scolaires. Environ 1/3 des enseignants du secondaire ont indiqué qu'ils avaient un contrôle total sur le choix des manuels scolaires, du contenu du cours et de la discipline des étudiants. Ils indiquent qu'ils ont plus de contrôle sur les pratiques d'enseignement dans leurs salles de classe, telles que la sélection des techniques d'enseignement, le classement des élèves et la détermination de la quantité de devoirs.

En dépit des progrès réalisés, les chantiers de réforme de la formation des enseignants aux États-Unis présentent certaines incohérences. Celles-ci ont bien été résumées par Ingersoll et Merrill (2011).

- *La spécialisation.* Malgré le caractère central de la spécialisation dans la professionnalisation, il semble qu'elle n'a pas été bien reconnue chez les réformateurs de l'éducation, même chez les partisans de la professionnalisation des enseignants. Les enseignants des écoles privées sont beaucoup plus souvent assignés à enseigner des matières hors de leurs domaines de formation que les enseignants des écoles publiques; un peu plus de la moitié de l'horaire d'un enseignant au privé est dans des domaines pour lesquels ils ont une formation de base.
- *L'autorité.* La raison d'être de l'autorité professionnelle est de placer des niveaux de contrôle importants dans les mains des experts, ceux qui sont les plus proches et les plus informés du travail. La répartition du pouvoir, de l'autorité et du contrôle dans les écoles est l'une des questions les plus importantes des politiques de l'éducation contemporaine. En effet, cette question est au cœur de nombreuses réformes actuelles, telles que l'autonomisation des enseignants et la restructuration scolaire. Mais c'est aussi une source de contestation. Certains estiment que les écoles sont des organisations trop décentralisées dans lesquelles les

enseignants ont trop d'autonomie et de discrétion sur le lieu de travail. D'autres tiennent la position contraire : les écoles sont trop centralisées dans lesquelles les enseignants ont trop peu d'influence sur les opérations scolaires.

- *Le prestige.* L'enseignement demeure moins prestigieux que le droit, la médecine et l'ingénierie, mais il est plus prestigieux que la plupart des cols bleus, tels que les conducteurs de camions et des cols roses, comme les secrétaires. Le statut de l'enseignement a légèrement changé depuis le début des années 1970 jusqu'à la fin des années 1980. Adams (2003)¹¹ rapporte que les enseignants aux États-Unis souffrent du déficit de considération de leur travail; l'enthousiasme professionnel décline après cinq ans d'exercice et, après quarante ans, l'épuisement professionnel et moral grandit.
- *La compensation.* Les professionnels sont généralement bien rémunérés et bénéficient de salaires et de niveaux de prestations relativement élevés tout au long de leur carrière. L'hypothèse est que, compte tenu de la formation prolongée et de la complexité des connaissances et des compétences requises, des niveaux relativement élevés de compensation sont nécessaires pour recruter et retenir des individus capables et motivés. Les salaires des enseignants ont été un sujet très abordé parmi les réformateurs des enseignants.

¹¹ Adams, C. (2003). Third of teachers plan to quit. *In Report on keynote address to North of England Conference.* Document téléaccessible à l'adresse <<http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2633099.stm>>

Les postulats mentionnés ci-dessus témoignent qu'en dépit de nombreuses initiatives de réformes, les réformateurs ont souvent ignoré certaines caractéristiques associées à la professionnalisation. Yeom et Ginsburg (2007) postulent, par exemple, que les efforts déployés pour promouvoir un contrôle davantage centralisé des programmes de formation initiale et continue des enseignants, introduire un système d'accréditation pour les établissements d'enseignement et des programmes de certification au niveau national et pour contrôler la formation continue des enseignants au niveau local, réduisent, d'une façon ou d'une autre, l'autonomie des enseignants (et des formateurs d'enseignants), ce qui représente une évolution vers la déprofessionnalisation des enseignants. Dans ce même ordre d'idées, Ingersoll et Merrill (2011) suggèrent que la privatisation peut, à son tour, conduire à une conséquence involontaire - la déprofessionnalisation supplémentaire de l'enseignement, étant donné que, le travail d'enseignement dans les écoles privées est, d'une manière importante, moins professionnalisée que dans les écoles publiques. En outre, il existe de grandes différences au sein du secteur privé, souvent négligé dans les comparaisons publiques / privées.

En lien avec les pratiques d'enseignement, il semble les efforts de réformes n'ont pas provoqué des changements majeurs. En effet, au cours des années 1970, les leçons des enseignants étaient entièrement scénarisées, avec environ quatre pages de détails par jour pour préciser quoi dire, où se tenir dans les salles de classe, comment organiser la leçon et comment évaluer les élèves. Ces derniers manuels semblaient subordonner la lecture à l'enseignement de compétences spécifiques. Ces résultats sont soulignés dans les recherches actuelles sur les réformes du curriculum. Bien que ces réformes mettent l'accent sur l'enseignement de la résolution de problèmes, de l'auto-motivation des élèves et de l'apprentissage comme élaboration, le rôle

implicite de l'enseignant est affaibli par les structures de la classe qui mettent l'accent sur l'enseignement comme activité de gestion (McCaslin et Good, 1992; Popkewitz, 1994). Tardif, Lessard et Mukamurera (2001) ainsi que Tardif et Lessard (2004), rapportent que, dans une remarquable étude sur l'évolution de l'enseignement entre 1890 et 1990 aux États-Unis, Larry Cuban (1993), historien américain de l'éducation, a montré que la plus grande majorité des enseignants enseignent aujourd'hui à peu près comme leurs prédécesseurs le faisaient il y a un siècle.

Par ailleurs, si les réformes se sont assignées pour objectif la professionnalisation des enseignants et l'amélioration de leur statut socioprofessionnel en leur accordant plus d'autonomie, en augmentant leur rémunération et en renforçant leur spécialisation, certains auteurs s'accordent sur le fait que cette nouvelle vision de la profession n'a pas forcément amélioré les conditions d'exercice du métier. Malet (2009) affirme qu'un grand nombre de formateurs déplorent la dégradation des conditions d'exercice, l'appauvrissement des curricula, l'alourdissement des charges statutaires, leur image sociale s'améliore dans les deux pays. Ball (1987) avance que les enseignants deviennent, de plus en plus, responsables de leur travail, mais que les *incertitudes structurelles* affaiblissent leur statut. Dans une étude portant sur trois districts scolaires impliqués dans un effort visant à améliorer le professionnalisme des enseignants, Popkewitz et Lind (1989) indiquent clairement que les stratégies de réforme ont augmenté la charge de travail des enseignants et le niveau de suivi des pratiques des enseignants. Selon Ingersoll (2003), les enseignants américains ont une perception assez dépréciée de leur activité et qu'un des enjeux des gouvernants est de les retenir. Malet (2009) rapporte que selon les enquêtes nationales sur la perception par les enseignants de leur statut et de leur condition, aux États-Unis (NCES 2002,

Ingersoll 2002) les maîtres sont démoralisés, souffrant de la non-reconnaissance de leur action et d'une dégradation de leurs conditions de travail. Par conséquent, « à la fin des années 1990, 30 % des néo-enseignants étaient partis après cinq ans (Darling-Hammond 1999); en 2004, 50 % quittaient le métier après cinq ans, dont 22 % après deux ans (Johnson et *al.*, 2004) » (p. 94).

Malgré ce bilan équivoque, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de la formation à l'enseignement a été repris par un grand nombre de pays développés et en voies de développement, avec des décalages chronologiques plus ou moins importants et des efforts d'adaptation aux contextes sociaux culturels propres à chacune des sociétés où il a été implanté, commençant par le Québec au Canada.

2. RÉFORMES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC

L'étude de la situation du Québec (Canada), révèle à quel point est importante l'influence américaine, elle permet aussi de mieux saisir comment cette influence est infléchie en fonction d'un contexte marqué par une diversité régionale tant sur le plan des populations, des ressources que des idéologies (Tardif et *al.*, 1998).

Depuis les années 1960, le système éducatif québécois a fait l'objet de plusieurs réformes curriculaires : 1) les années 1970 : réforme des programmes-cadres; 2) les années 1980-1990 : réforme des programmes par objectifs comportementaux; c) les année 2000 : réforme des programmes fondée sur l'approche par compétences. Ces réformes, inscrites dans une certaine continuité, ont pour point de départ les travaux de la commission Parent (1960-1965) (Crahay et Forget, 2006, p. 68). Rappelons, tout d'abord, que depuis 1950, le Québec a procédé à une

importante réforme des programmes et des institutions de formation du personnel enseignant qui a posé les premiers jalons d'un nouveau modèle de formation en abolissant les écoles normales et en attribuant la préparation du personnel enseignant aux universités, la réforme des années 1960 a été un moment décisif dans la définition et l'opérationnalisation de ce modèle (Mellouki et Gauthier, 2005). Cependant, avant la grande réforme des années 1960, la formation des enseignants relevait essentiellement des autorités religieuses, réparties en diverses congrégations dont la vocation première était l'éducation des jeunes. Au début des années 1960, porté par un vent de démocratisation et d'ouverture sur le monde, le système scolaire québécois veut se doter d'écoles modernes, laïques et accessibles à tous. Cette nouvelle école exige un nouveau profil d'enseignants. Les autorités voulurent produire de véritables professionnels en leur fournissant une formation universitaire axée sur les compétences disciplinaires. Un permis d'enseignement est délivré à l'étudiant suite à trois années d'études spécialisées, complétées par une année de pédagogie et de stages. Pour recevoir un brevet permanent d'enseignement, ce nouvel enseignant doit, par la suite, faire deux années de probation dans une école, où il est évalué sur ses capacités à accomplir la tâche (Lepage et Karsenti, 2007).

En lien avec la formation des enseignants et leur professionnalisation, « le Québec appartient pleinement à la mouvance nord-américaine animée notamment par le *Holmes Group* (1990) et le réseau *Goodlad* » (Lessard, 1998, p. 105). Ainsi, dans les années 1990, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) exige des universités une révision complète des contenus des programmes et de l'organisation de l'enseignement (Lepage et Karsenti, 2007; Morales Perlaza et Tardif, 2015). « Le concept clé en matière de formation des enseignants qui est alors proposé est celui de la professionnalisation essentiellement axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et

l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en des référentiels » (Tardif et *al.*, 1998, p. 27). En ce sens, Lenoir (2010b) affirme qu'en 1994, le portait de la formation initiale à l'enseignement change radicalement. Sur le plan structurel, avec un large appui des universitaires œuvrant en formation à l'enseignement le ministère de l'éducation impose sa mainmise sur l'acceptation et l'évaluation des programmes de formation. De plus, la formation universitaire est passée de trois à quatre années et requiert dorénavant un minimum de sept cents heures de stages en milieu de pratique réparties sur ces quatre années, « désormais étalée sur quatre années axées sur les disciplines enseignées au secondaire et sur une formation psychopédagogique et didactique, la réforme se verra dotée d'un accroissement de la formation pratique qui devra comporter au moins 700 heures de stage » (Lepage et Karsenti, 2007, p. 229). Sur le plan du contenu, la réforme de 1994 pose comme axe directeur la professionnalisation de l'enseignement et impose, sur le plan opérationnel, une approche par compétences en identifiant trente-six compétences attendues de la part des futurs enseignants (Lenoir, 2010b).

Lessard (1997) considère que la réforme a permis d'améliorer la qualité des candidats inscrits en formation initiale à l'enseignement à travers le rehaussement des exigences d'admission et l'élargissement des critères d'évaluation : « reconnaissons que quatre années de formation, ce n'est pas rien et que nous avons là à notre disposition une plage considérable pour former des étudiants et les accompagner dans leur processus de maturation professionnelle » (p. 256). Ce constat n'empêche pas que les réformes des années 1990 aient essuyé des critiques virulentes. La plupart de celles-ci ont été synthétisées dans une étude de Tardif (2001) intitulée « Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace ». Dans son rapport, Tardif mentionne que,

du point de vue des acteurs (universitaires, enseignants, etc.) et des organisations (facultés, écoles, etc.) impliqués, les réformes ont un caractère paradoxal, d'une part, elles sont très ambitieuses, et d'autre part, les ressources qui leur sont habituellement consacrées sont assez faibles faisant référence aux compressions budgétaires de la dernière décennie. Les moyens n'ont donc pas toujours été à la hauteur des ambitions réformistes. Pour bien des acteurs, les réformes ont été souvent implantées trop rapidement. Il semble également que les réformes ont été implantées de manière verticale et qu'elles n'ont pas été testées au préalable. « À notre avis, les réformes devraient être négociées et pilotées en partenariat avec les acteurs et les organisations qui les mettent en œuvre; elles devraient également donner lieu à des phases de rodage, voire à des expériences préalables sur des unités plus petites (par exemple, une université et quelques écoles), de façon à mieux observer leurs difficultés d'implantation et d'évaluer leurs conséquences *in concreto* » (p. 1). Concernant, l'établissement de partenariats entre les facultés d'éducation et les formateurs universitaires d'un côté, et les milieux scolaires de l'autre côté, Tardif mentionne que : « Malheureusement, ces partenariats ont été réalisés jusqu'à maintenant sans prendre la mesure exacte des transformations qu'ils appellent dans les pratiques et les carrières aussi bien des formateurs que des enseignants. En réalité, la formation pratique, qui s'est à la fois allongée, alourdie et complexifiée, s'est tout simplement ajoutée à la tâche des acteurs, mais sans modifier la nature et l'orientation de leurs autres tâches, fonctions et missions » (p. 1). Par rapport aux contenus et aux conceptions curriculaires, Tardif fait remarquer qu'en dépit des réformes professionnalisantes des années 1990, la conception qui « place les disciplines académiques au centre du curriculum » (Goodlad et Su, 1992, p. 698) a continué à exister et à prédominer en FIE. L'auteur explique qu'elle reste dominée par : « une conception épistémologique de type

pluridisciplinaire, basée sur la fermeture, le cloisonnement, le morcellement et, bien souvent, par la linéarité des contenus et des pratiques tant sur le plan de l'organisation des curriculums, même si une place plus importante a été allouée à la formation en milieu de pratique – que sur le plan de son actualisation en classe par les enseignants » (p. 3). Clairement, cela signifie que la FIE « est organisée selon un modèle où l'université dispense des connaissances théoriques, des méthodes et des habiletés, où les écoles procurent les lieux d'application de ces savoirs et où il revient au candidat de les intégrer » (p. 3).

Tardif (2001) avance que les réformes des années 1990 ne semblent pas avoir modifié réellement la composition du corps professoral en éducation, ni d'ailleurs les clivages et lignes de partage pouvant exister en son sein entre les disciplines, entre les champs, les fonctions, les statuts, etc. Elles ne semblent pas non plus avoir modifié effectivement les croyances et les pratiques pédagogiques des formateurs, qui continuent d'enseigner comme ils ont toujours fait et comme ils ont appris à enseigner lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants à l'université. Bref, « de façon imagée, on pourrait dire que les réformes en FIE ont bien agité la soupe institutionnelle, mais en conservant les mêmes éléments de base et sans rien changer à la recette! » (p. 2).

Suite aux nombreuses critiques des réformes de la réforme de 1994, le gouvernement du Québec a mené une vaste consultation populaire au cours des années 1995 et 1996, les *États généraux sur l'éducation*. Cette initiative a donné lieu à la publication en 1997 d'un énoncé de politique éducative qui précise, notamment, les orientations pédagogiques et culturelles qui devaient guider la refonte des programmes des écoles primaires et secondaires au Québec (Gauthier et Mellouki, 2005). Un nouveau document d'orientation dans l'intention d'harmoniser

les programmes de formation initiale des enseignants avec la réforme des programmes d'études en phase d'implantation dans les écoles a également été publié (Lepage et Karsenti, 2007). En clair, en février 2001, le MEQ imposa aux universités un référentiel de douze compétences professionnelles (Morales Perlaza et Tardif, 2015). Les universités québécoises ont alors disposé de deux années pour mettre à jour leurs programmes de formation et pour leur faire franchir toutes les formalités institutionnelles jusqu'à leur présentation au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Reprenant toutes les composantes structurelles imposées par la réforme de 1994, le référentiel de compétences prône officiellement la consolidation de la professionnalisation du métier d'enseignant soutenue par une approche par compétences (APC) (Lenoir, 2010). Le référentiel laisse aux universités et à ses partenaires du milieu scolaire les modalités d'évaluation, sans préciser le rôle que les divers intervenants pourraient y jouer (Lepage et Karsenti, 2007). Élaboré par deux universitaires et une responsable de la formation initiale du personnel enseignant rattachée au Ministère de l'Éducation, ce document présente un cadre de référence générale sur les orientations de la formation à l'enseignement. Il « part d'une analyse de l'évolution de la pratique de l'enseignement (chapitre 1), présente les orientations générales adoptées par le Ministère de l'Éducation (chapitre 2), énumère et précise les douze compétences professionnelles à la base du métier, leurs composantes et le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale (chapitre 3), fournit des indications sur les profils de sortie pour chacun des programmes de formation concernés (chapitre 4) et identifie quelques balises relatives à l'élaboration des programmes (chapitre 5) » (Lenoir, 2010b, p. 43). Dans le document d'orientation, le MEQ déterminait deux orientations générales pour cette formation : 1) dispenser une formation professionnelle aux étudiants en enseignement et 2) former des maîtres cultivés. À

partir de ces orientations, le ministère définissait un référentiel de douze compétences professionnelles à développer chez les futurs enseignants avec des directives pour appliquer ses recommandations comme, par exemple, l'assouplissement de la structure universitaire traditionnelle, la sélection des candidats sans faire référence aux seuls résultats scolaires, la mise en place d'une approche programme, etc. (Jobin, Gauthier et Bidjang, 2009).

Les nouvelles orientations données par le MEQ à la formation des maîtres suite à la réforme de 2001 ont provoqué un certain nombre de changements dont il est difficile de faire un bilan à ce jour, puisque nous ne disposons pas de données suffisantes. On peut toutefois dégager quelques incidences de cette réforme sur la formation et l'exercice du métier d'enseignant au Québec. En ce sens, il est vrai que le référentiel a permis d'aborder la formation davantage comme un tout intégré, structuré autour d'une finalité professionnelle et de rechercher une plus forte articulation entre les différentes composantes, disciplinaires, pédagogiques et didactiques, de la formation, d'un point de vue à la fois théorique et pratique (Legendre et David, 2012). Toutefois, dans une étude portant sur la mise en place de l'approche par compétences professionnelles en formation à l'enseignement au Québec, Jobin et *al.*, (2009) affirment que 76 % des formateurs questionnés en 2001 se disaient favorable à l'endroit de l'approche par compétences professionnelles. Ceci a beaucoup d'importance étant donné que l'adhésion des formateurs représente sans doute la condition première pour la réussite de la mise œuvre de cette approche « En somme, on peut retenir que, de façon générale, les formateurs de maîtres qui ont participé à cette étude semblaient adhérer aux orientations ministérielles de 2010 » (Jobin, 2010, p. 236). Cependant, ce n'est pas la majorité des formateurs qui a bénéficié d'une formation, c'est plutôt 64 % des superviseurs pédagogiques, 34 % des chargés de cours et 37 % des professeurs (Jobin et *al.*, 2009). Dans son étude, Jobin

(2010) présente des pourcentages presque similaires, il rapporte que la grande majorité des formateurs interrogés déclare ne pas avoir reçu une formation (environ 50 % des superviseurs pédagogiques ainsi que 80 % des chargés de cours et des professeurs). Pour ce qui est de la durée de la formation, celle-ci n'a pas dépassé une durée totale de quelques heures par jour (Jobin, 2010; Jobin et *al.*, 2009).

Par ailleurs, bien qu'il ait fait l'objet d'une consultation auprès des partenaires du monde de l'éducation, le référentiel de compétences québécois, ne résulte pas d'une concertation des différentes facultés d'éducation. Celles-ci ont dû revoir leurs programmes à la lumière des orientations générales proposées par le MEQ pour ensuite les soumettre pour approbation au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), sans avoir été partie prenante de la réforme (Legendre et David, 2012). Signalons qu'il n'existe pas d'ordre professionnel des enseignants sur le territoire québécois. C'est le CAPFE qui a la mission d'évaluer et d'agrée la qualité de tous les programmes de formation sanctionnés par l'obtention d'un brevet d'enseignement. Les balises servant de référence à l'élaboration et à l'évaluation des programmes sont considérées assez larges. Par exemple, les programmes de formation doivent être d'un minimum de 120 crédits; ils doivent proposer une formation pratique d'au moins 700 heures. Le Comité d'agrément doit s'assurer que les programmes permettent le développement des douze compétences professionnelles fixées dans le référentiel ministériel (Desjardins et Dezutter, 2009). En revanche, il est évident que les formateurs n'interprètent pas tous le référentiel de la même façon et qu'ils conçoivent différemment la manière de l'opérationnaliser dans leurs pratiques de formation. En effet, ce n'est pas parce que les compétences semblent clairement formulées qu'elles font l'objet d'une compréhension partagée. En clair, les formateurs universitaires n'ont pas tous la

même conception de l'apprentissage et de l'enseignement, et ils ne mettent pas forcément l'accent sur les mêmes facettes de la profession (Legendre et David, 2012). À cet effet, les résultats de l'étude de Jobin et *al.*, (2009) ont révélé que seulement 34,5 % des participants ont dit avoir procédé à des changements complets ou, du moins, assez consistants dans leurs pratiques pour s'adapter aux exigences de l'approche par compétences professionnelles, 36,9 % disent avoir effectué des modifications partielles, 13,5 % ont fait des modifications superficielles et plus de 15% n'ont apporté aucun changement à leurs pratiques. Selon Jobin (2010), plusieurs formateurs ont confirmé qu'ils rencontraient des difficultés au moment d'appliquer l'approche par compétences dans la pratique, « ces difficultés ralentiraient et même paralyseraient l'action de sorte que certains formateurs doutent de ce que, dans les faits, cette réforme a réellement apporté aux étudiants » (p. 236).

Desjardins et Dezutter (2009) expliquent que, l'analyse de la programmation des activités dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire au Québec démontre, que malgré les appels à une défragmentation des formations, la structure des programmes continue d'adopter un format assez conforme à la tradition académique universitaire. Entre autres, le référentiel de compétences professionnelles, comme base et fondement de la restructuration des curricula, n'a pas empêché le maintien d'une proportion souvent importante de cours qui, selon leur descripteur, sont plus centrés sur l'acquisition des connaissances. Et pourtant, les résultats de la recherche de Jobin et *al.*, (2009) indiquent que, du point de vue des formateurs ayant participé à l'étude, les nouveaux enseignants formés dans le cadre des programmes de formation par compétences auraient probablement une moins bonne maîtrise des contenus disciplinaires que leurs prédécesseurs formés dans les anciens programmes et qu'ils seraient peut-

être moins bien préparés pour évaluer les apprentissages que leurs prédécesseurs. Desjardins et Dezutter (2009) font aussi remarquer que les activités de formation théoriques évoquent rarement le rapport entre les contenus à acquérir et l'activité professionnelle des futurs enseignants.

De tout ce qui précède, il résulte qu'il ne semble pas y avoir un consensus par rapport aux retombées de la réforme de 2001. Gauthier, Biron, Mellouki et Oullette (2003) considèrent que selon les participants consultés à leur étude « les nouveaux programmes de formation manquent de cohérence » (p. 85), et que bien qu'elle soit bonne dans l'ensemble, la formation initiale manque de souplesse dans ses modalités. Certains intervenants scolaires interrogés vont jusqu'à dire que les nouveaux enseignants ne seraient pas suffisamment préparés à remplir certaines fonctions qui leur incombent, comme par exemple, la gestion d'une classe. Cependant, Jobin et *al.*, (2009) pensent que les nouveaux enseignants formés dans le cadre des programmes de formation par compétences seraient probablement « mieux préparés pour exercer l'acte d'enseigner que leurs prédécesseurs, ils seraient peut-être mieux préparés pour gérer une classe et ils seraient peut-être mieux préparés pour faire face aux besoins particuliers des élèves (comme les élèves en difficulté et les élèves de communautés culturelles) » (p. 869).

3. RÉFORMES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU BRÉSIL

Un peu à l'image des États-Unis, le Brésil est considéré comme un géant éducatif. Il représente un véritable creuset pour des expériences nouvelles de formation à l'enseignement. Sa situation est représentative des pays d'Amérique latine et d'Amérique centrale, ainsi que d'un nombre considérable de pays confrontés, un peu partout dans le monde, à une problématique du

développement de l'éducation partagée entre des modèles provenant des sociétés industrielles avancées et des modèles inspirés des expériences et des ressources locales (Tardif et *al.*, 1998).

Historiquement, le mouvement de formation des enseignants brésiliens est passé par trois grandes phases. La première commença avec l'avènement de la République (1889) et s'est prolongée jusqu'à la fin de 1950, recommandant une formation fondamentale pour l'organisation des masses. L'éducation passe pour être perçue comme un service public sous la responsabilité de l'État, devant former les citoyens civilisés pour la fortification de la société. La deuxième phase s'étend jusqu'aux années 1980. Elle est centrée principalement sur une conception techniciste de la formation professionnelle. Cette phase s'est consolidée avec l'arrivée des militaires au pouvoir en 1964 et l'établissement d'un régime autoritaire et bureaucratique. La troisième phase apparaît clairement suite à l'installation de la Nouvelle République en 1985, quand est proposée l'idée de la formation supérieure pour l'enseignement des années primaires (Valle, Scheibe et Gaspar Da Si, 2010). En 1996, la loi des directives de base de l'éducation nationale (Loi 9.394, 1996) insiste sur l'idée d'universalisation de la formation à l'enseignement en affirmant que la formation des maîtres doit être de niveau universitaire et souscrire à une vision professionnalisante du métier d'enseignant (Borges, 2007).

Dans son analyse de l'évolution de la formation à l'enseignement au Brésil, Lüdke (2005) affirme qu'au cours des années 1970, la psychologie a été la discipline dominante en tant que fondement théorique de la formation à l'enseignement, valorisant la compréhension du développement des élèves ainsi que les principes proposés par les théories de l'apprentissage. Le professeur devait donc maîtriser ces principes et élaborer des méthodes et des ressources en vue

d'assurer l'apprentissage et le développement de ses élèves. Durant la même période (années 1970), les ressources empruntées à la technologie éducative qui cherchaient l'efficacité de l'organisation scolaire sont entrées en jeu. La technologie éducative et l'enseignement par objectifs ont mis au service des enseignants une panoplie d'instruments et de solutions pour les assister davantage dans l'exercice de son métier. Sous cet aspect, les enseignants sont perçus comme des techniciens, capables de préparer et gérer les classes et les ressources favorisant à l'apprentissage de ses élèves. Cette perspective techniciste a orienté plusieurs propositions curriculaires partout dans le pays. Depuis 1980, l'aspect professionnel du travail enseignant a bien évolué, même si ça demeure éloigné de la construction accomplie d'une identité professionnelle enseignante. La dernière décennie a marqué une consolidation de la dimension professionnelle de l'enseignant. Le débat s'est également enclenché un peu partout dans la société civile, et quelques organisations éducatives et syndicales comme l'Association nationale pour la formation des professionnels de l'éducation (ANFOPE) et la Confédération nationale des travailleurs en éducation (CNTE) se sont consolidées. Ces deux organisations ont travaillé activement pour la valorisation de la profession enseignante. Le gouvernement, à son tour, s'est déclaré favorable à l'aspect professionnel du travail des enseignants. Il ébauche une politique générale sur la formation pour l'enseignement. Cette reconnaissance, qui a toujours été réclamée au long de l'histoire de l'éducation au Brésil, constitue un moment clé des discussions et des propositions des deux associations mentionnées. Certaines initiatives et/ou évènements, comme le *Plan décennal pour l'éducation pour tous* lancé en 1993, et la Conférence nationale de l'éducation pour tous en 1994, tenue à Brasilia ont montré un rapprochement entre les initiatives du ministère de l'Éducation et celles des organismes représentant la société civile dans la défense des droits des professeurs. Le plan décennal (1993-

2002) propose un ensemble d'intentions pour l'Union et pour les États. Parmi ces points se trouvaient quelques idées fondamentales sur la professionnalisation de l'enseignement telles que : l'indissociabilité de la formation initiale et de la formation continue du professionnel de l'éducation; la généralisation de la formation des enseignants de tous les ordres à l'enseignement supérieur; l'importance d'intégrer les politiques sur la formation des professeurs de tous les ordres et les modalités d'application, évitant des actions ponctuelles et désarticulées. Les plus récentes directives brésiliennes sur la formation des maîtres traduisent ces intentions de professionnalisation. De Souza Neto, Medeiros Sarti et Cerignoni Benites (2013) rapportent que ces directives ont considérablement augmenté le nombre d'heures consacrées aux stages dans les programmes de formation à l'enseignement. Désormais, la formation des maîtres pour l'enseignement primaire prévoit 400 heures de stages supervisés obligatoires, en vue d'offrir aux étudiants, en plus des expériences pratiques en enseignement, des moments de réflexion sur les pratiques enseignantes et sur les théories éducatives (Brasil, 2002). De même, les programmes de formation des maîtres (*Licenciatura et Pedagogia*), qui sont régis par les directives curriculaires nationales pour l'éducation de base (Edital, 04 de 1997, Résolutions 01 et 02 de 2002 et Résolution 01/2005), insistent sur l'idée que la FIE doit établir des liens très étroits entre la théorie et la pratique, rejoignant en cela les tendances internationales. Ces directives précisent cinq types de connaissances et/ou compétences qui doivent être intégrées à la formation des futurs enseignants:

- 1) des connaissances à propos des enfants, des adolescents et des adultes;
- 2) des connaissances concernant les dimensions culturelles, sociales et politiques de l'éducation;
- 3) une culture professionnelle générale;
- 3) des connaissances générales sur l'activité pédagogique enseignante et
- 5) des connaissances expérientielles et contextuelles portant sur les actions des enseignants. On

voit ici l'idée que l'enseignant est un professionnel et que la nature de son travail est définie en fonction de son activité elle-même conçue comme un travail d'interactions humaines avec les élèves (Borges, 2007).

Par ailleurs, la loi de 1996 sur les directives et les bases de l'éducation nationale (LDB), prévoit la suppression des écoles normales : tous les professeurs du primaire et du secondaire seront, par conséquent, recrutés avec un niveau universitaire. Les écoles normales sont transformées en instituts supérieurs de l'éducation, c'est-à-dire en écoles professionnelles préparant des candidats qui n'ont pu aller à l'Université à enseigner à l'école maternelle et élémentaire. Ils dispensent également une formation pédagogique pour les étudiants diplômés qui choisiraient l'éducation de base après leur cursus universitaire. Bref, ils assurent la formation continue des professionnels de l'éducation (Bastos, 2009). Depuis son implantation, cette loi a dû faire face à une diversité de conceptions, une pluralité d'institutions et une variété des filières de formation des professionnels scolaires. Ses directives ont donné lieu à une nouvelle institutionnalisation de la formation des enseignants au Brésil, comprenant des instituts supérieurs d'éducation et des cours normaux supérieurs (Valle et Scheibe, 2007; Valle, Scheibe et Silva, 2010). La loi de 1996 laisse donc la possibilité que la formation de ces professionnels soit effectuée dans les écoles normales du niveau lycée. Ces différents espaces de formation créent des profils de formation différenciés, ce qui contribue à complexifier la mise en œuvre des processus de formation. Valle et Scheibe (2007) ainsi que Valle, Scheibe et Silva (2010) considèrent qu'en raison de leurs pauvres caractéristiques pédagogiques, ces nouvelles instances éducatives contribuent à une dévalorisation de l'enseignement et mettent à l'épreuve l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la démocratisation de l'éducation. Dans leurs programmes de

formation, elles réduisent les temps et la durée des cours, simplifient le travail pédagogique et rendent difficile la construction d'une identité pour les professionnels de l'enseignement, même si ce mouvement n'a pas été adopté par les universités publiques qui, lors de leurs changements curriculaires, tendent au maintien de la durée des cursus ou même à leur allongement. Cury (1996) affirme que la LDB de 1996 a laissé subsister de vieux problèmes relatifs au niveau de formation dans la mesure où elle laisse subsister trois espaces de formation différents (les universités, les instituts supérieurs de formation de maîtres et les écoles normales), en encourageant la dualité entre le pédagogue comme spécialiste de questions de l'éducation, et l'enseignant/éducateur chargé de la mise en œuvre des programmes scolaires (dans Mederos de Arùjo Frutuoso, 2009). Scheibe (2009) pense que, le modèle imposé par les réglementations de la loi de 1996, se présente comme séparé de l'enseignement universitaire, comme une simple préparation technico-professionnelle n'ajoutant pas grand-chose à la formation (dans Valle, Scheibe et Silva, 2010).

En formation à l'enseignement pour l'éducation primaire, le Conseil national d'éducation a défini, en 2001, un cursus de formation des enseignants, qui doivent désormais obtenir une licence. Le volet pédagogique doit comporter un noyau de contenus de base articulant théorie et pratique. Le volet théorique est construit à partir de fondements philosophiques, historiques, politiques, économiques, sociologiques, psychologiques et anthropologiques nécessaires à la réflexion critique dans les divers secteurs de l'éducation de la société contemporaine. La formation demeure, par conséquent, très académique, et l'initiation pratique au métier n'est pas prioritaire (Bastos, 2009).

4. RÉFORMES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EN FRANCE

Premier partenaire éducatif de la Tunisie, la France est aussi l'un des initiateurs du Processus de Bologne qui est à l'origine du système LMD. Compte tenu de ces deux spécificités, l'étude des actions de rénovation menées dans la formation des enseignants en France sera extrêmement intéressante dans la présente recherche. Durant les dernières décennies, la France a connu plusieurs réformes de la formation à l'enseignement. Dans la présente section, nous mettrons l'accent sur deux réformes d'ampleur parmi celles-ci : la réforme des années 1990 et celle des années 2010 dites *de la mastérisation*.

Avant les années 90, la formation des maîtres en France a été confiée aux écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (ENI), aux centres pédagogiques régionaux (CPR), aux écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) (Guglielmi, 1998) et aux centres de formation des professeurs de l'enseignement technique (CFPET) (Garry, 2007). Chacun de ces établissements était chargé de former une catégorie d'enseignants pour un niveau déterminé. Ils avaient leur propre structure et leurs propres modes de fonctionnement (Guglielmi, 1998). À partir de 1990, les anciennes institutions de formations ont été supprimées et deux tendances dominent la nature des réformes et l'évolution actuelle : 1) l'universalisation du recrutement des enseignants (niveau licence) et de leur formation (formateurs universitaires, dans un institut universitaire) et 2) la professionnalisation de la formation initiale et continue (Altet, 1998). Dès lors, la FIE en France (enseignement public et enseignement privé) a été assurée par des établissements d'enseignement supérieur : les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Les IUFM se présentent sous la forme d'un réseau dont la structure repose sur les anciennes écoles normales d'instituteurs

et d'institutrices (Guglielmi, 1998). Avec ces instituts, le système de formation de tous les enseignants a été unifié (Altet, 2010a). Dorénavant, la durée pour la formation à l'enseignement en France est de cinq ans répartis comme suit : durant les trois premières années, on prépare une licence dans le cadre du LMD puis, si l'étudiant choisit de devenir enseignant, il intègre l'IUFM (Garry, 2007). Il est à mentionner que, la création des IUFM en 1990 répondait à plusieurs urgences, dont : la crise du recrutement des enseignants, l'harmonisation des statuts des enseignants du premier et second degré, ainsi que la nécessité d'armer les futurs enseignants d'une formation professionnelle susceptible de les aider à faire face à la complexification de l'activité enseignante, surtout avec l'hétérogénéité croissante des publics scolaires (Brisard et Malet, 2004). Professionnaliser la formation signifie qu'il est primordial de considérer que la pratique professionnelle est l'objet même de la formation et non pas un simple moment d'application des théories étudiées durant les séances préalables à l'exercice du métier (Altet, 2010b). Lapostolle et Chevaillier (2009) postulent que la création des IUFM reposait sur le constat qu'il était nécessaire de faire évoluer la formation des enseignants qui doivent faire face à de réels bouleversements des conditions d'exercice de leur métier.

C'est le rapport Bancel, intitulé « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres » remis au ministre Jospin en 1989, qui est à l'origine de la création des IUFM. Le rapport insiste sur la participation de tous les acteurs du système à la formation. Il évoque également la définition des objectifs de la formation et les compétences à travailler ainsi que l'importance donnée à l'articulation entre des connaissances universitaires et les savoirs faire pratiques. L'alternance est au cœur du dispositif (Copé, 2010). Les IUFM ont été créés par la Loi d'Orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989. La loi définit clairement les missions de ces

nouvelles institutions: formation professionnelle initiale, formation continue, recherche en éducation, formation préprofessionnelle (Garry, 2007). Notons que, la création des IUFM en France s'inscrit dans le mouvement d'universitarisation de la formation des enseignants déjà amorcé dans d'autres pays européens, tels que le Royaume-Uni (Brisard et Malet, 2004). Avec les IUFM, c'est un nouveau cadre de référence pour la formation à l'enseignement qui est institué. Ce cadre est conçu autour de quelques notions fondamentales : la formation professionnalisante se structure autour d'un nouveau curriculum basé sur l'alternance comportant un référentiel de dix compétences, des dispositifs d'analyse de pratiques, l'enseignant professionnel, et le mémoire professionnel (Altet, 2010a). Plus explicitement, avec la création des IUFM, la formation de tous les enseignants est devenue de calibre universitaire pour les savoirs académiques, générale pour les connaissances relatives à l'institution et au système éducatif, pédagogique pour la connaissance de l'enfant et de l'adolescent ainsi que pour la connaissance des méthodes et des techniques d'apprentissage, professionnelle dans la conduite de la classe et l'analyse des pratiques. C'est cette philosophie qui sera mise en avant dans la formation initiale des maîtres en liant théorie et pratique (Guglielmi, 1998). Bref, les IUFM ont repensé la formation en enclenchant un vrai processus de professionnalisation en rupture avec la formation académique modélisante antérieure (Altet, 2010a).

La durée de la formation à l'IUFM est de deux ans. La première année est consacrée à la préparation d'un concours de recrutement de la fonction publique (pour les établissements étatiques) ou l'équivalent pour les établissements privés sous contrat avec l'État (enseignement privé). Dans la deuxième année (après réussite au concours) les étudiants deviennent enseignants stagiaires et poursuivent une formation professionnelle en alternance entre l'institut et un

établissement scolaire (Garry, 2007). Bref, depuis la création des IUFM, la formation initiale à l'enseignement en France s'organise autour de quatre principes fondamentaux : a) former tous les enseignants dans le même établissement; b) orienter la formation par un référentiel de dix compétences conçu à partir de la pratique enseignante; c) placer la formation des maîtres dans l'université et au centre d'un système d'interactions et d) articuler la formation à la recherche dans le cadre d'un institut universitaire comprenant des formateurs de toutes catégories, de terrain ou de l'université (Altet, 2010a). En effet, différents types de formateurs s'y côtoient : formateurs affectés à plein temps, enseignants-chercheurs des universités, formateurs des anciennes écoles normales, enseignants nommés dans les établissements scolaires ou membres des corps d'inspection (Brisard et Malet, 2004).

Malgré les progrès qu'ils ont entraînés en matière de formation aux métiers des enseignants, les IUFM ont fait l'objet de nombreuses critiques. Sur le plan institutionnel, définis par la loi de 1989 comme établissements publics administratifs (EPA), les IUFM ne bénéficiaient pas du statut des universités et des autres établissements publics à caractère scientifique (Fraisie, 2010), mais étaient plutôt rattachés aux universités grâce à une convention. « Ce statut singulier des IUFM qui en fait une institution rattachée à l'Université tout en étant sous tutelle étatique est d'autant plus ambigu que l'Université perd le monopole dont elle jouissait traditionnellement dans la préparation des concours » (Estelle et Malet, 2003, p. 63). Également, les IUFM n'étaient pas habilités à décerner des diplômes et leurs directeurs n'étaient nommés qu'après approbation du ministre. Il semble donc que l'État, employeur et recruteur, n'entendait pas renoncer à son rôle dans le domaine de la formation des enseignants. Par ailleurs, ce sont les recteurs d'académie qui, jusqu'en 2007, présidaient les conseils d'administration des IUFM et c'est le ministère de

l'Éducation nationale qui, en tant qu'employeur, continuait de valider la qualification professionnelle des étudiants stagiaires à la fin de leur parcours de formation professionnelle d'une année (Fraisie, 2010). Gelin (2010) considère que les IUFM n'ont pas pu jouer entièrement la carte de l'universitarisation, qu'ils ont eu du mal à se positionner vis-à-vis de l'employeur et que leur mise en place a été une demi-mesure, d'ordre politique, qui ne s'appuyait pas sur une demande profonde, ni des usagers, ni des cadres. Dans cette même perspective, Fraisie (2010) qualifie l'universitarisation de la formation des maîtres avec les IUFM de limitée étant donné que les enseignants-chercheurs de statuts universitaires ont demeurés très minoritaires parmi les personnels de ces institutions. En effet, on reproche aux IUFM le faible niveau de leurs formateurs. Ces derniers sont nombreux, issus d'horizons très différents qui vont des professeurs d'université à l'instituteur en passant par les catégories d'inspecteur pédagogique régional et de professeur du second degré sans compter les autres intervenants extérieurs. Ils ont souvent été nommés à l'époque des écoles normales et n'ont pas reçu une formation spécifique pour enseigner dans les IUFM (Guglielmi, 1998). Les stagiaires des IUFM reprochent à leurs formateurs de s'être éloignés du terrain, ce qui altère leur légitimité. Dans une enquête réalisée en (2007), 66 % des opinions exprimées par les stagiaires du secondaire agrégés renseignent que les formateurs sont jugés incompetents et inexpérimentés (Altet, 2010b). Les critiques n'ont pas épargné les publics qui fréquentent les IUFM. En effet, les étudiants des IUFM sont hétérogènes en âge et leurs parcours universitaires et professionnels sont très variés au moins en ce qui concerne ceux qui se dirigent vers les concours de recrutement des professeurs des écoles. Ces profils impliquent un effort additionnel d'accompagnement individualisé qui s'est avéré difficile à atteindre en raison de l'augmentation des effectifs étudiants. Cette population se destinant aux métiers de l'enseignement

est accusée d'être beaucoup plus guidée par la recherche d'un métier que motivée par l'enseignement (Guglielmi, 1998).

La durée de formation fut, à son tour, critiquée. Guglielmi (1998) estime deux années de formation ne sont pas suffisantes pour donner une formation achevée et suggère de renforcer la formation initiale par la formation continue. Dans ce même ordre d'idées, il est également apparu qu'une année de formation professionnelle était tout à fait insuffisante pour permettre de bien outiller les jeunes enseignants à l'exercice du métier. Ces derniers ressentaient fortement cette insuffisance face à la complexité du métier et, faute d'éléments d'analyse suffisants, ils avaient tendance à remettre la responsabilité sur la formation professionnelle et non l'ensemble du cursus, et ce d'autant plus que l'année de stage était vécue comme une contrainte forte (Rayou et Van Zanten, 2004; Gelin, Rayou, Ria, 2007; Gelin, 2010). Ils sont également très critiques envers le cours magistral, la restitution de connaissances et toutes les autres méthodes d'enseignement (Lochmann, 2007). Dans certaines disciplines dont la formation à l'enseignement de l'EPS, la formation générale a aussi fait l'objet de vives critiques. On lui reproche son aspect trop général, son éloignement des réalités concrètes du terrain, la redondance de connaissances relatives aux comportements généraux des élèves apportées durant le cursus universitaire (Jelen et Nuytens, 2011).

C'est ainsi que l'année 2008 marqua une rupture avec le dispositif de formation et de recrutement des enseignants déjà en vigueur suite à la volonté de Nicolas Sarkozy alors chef de l'État de relever à bac + 5 le niveau requis pour devenir enseignant. Cette volonté politique s'est accompagnée de changements majeurs (Perrault, 2013). En 2010, une autre réforme de la

formation à l'enseignement a été mise en chantier (Copé, 2010) pour donner satisfaction aux syndicats qui demandaient cette élévation du niveau de recrutement depuis plusieurs années (Guglielmi, 1998). Appelée *de la mastérisation*, cette réforme est rentrée en vigueur en septembre 2010. Elle stipule que les futurs enseignants doivent réussir l'un des concours et détenir un master, puis ils seront professeurs stagiaires pendant un an, mais à temps complet. Les universités ont proposé des maquettes de master à vocation professionnalisante préparant aux métiers de l'enseignement avec une initiation à la recherche. Ils doivent aussi ouvrir d'autres débouchés que l'enseignement (pour les étudiants qui n'ont pas le concours) (Copé, 2010). En clair, le dispositif de formation retenu est le suivant : les étudiants doivent obtenir un master, ce qui correspond à deux années de formation universitaire après l'obtention de la licence. Il peut s'agir des *masters recherche* dans les Unités de formation et de recherche (UFR) *disciplinaires* ou de *masters enseignement, éducation et formation* (MEEF) ouverts par les IUFM (Guglielmi, 1998). Le site web du Ministère de l'éducation nationale en France précise que l'objectif de la réforme est d'améliorer la formation des futurs enseignants et de leur faire acquérir une plus grande qualification professionnelle ¹². Il est à noter que la décision de hausser le niveau de qualification des enseignants s'inscrit dans le cadre des recommandations européennes, dans le sillage du processus de Bologne. Elle est relayée par la loi d'orientation et d'avenir de l'école et par le Président de la République (Lapostolle et Chevaillier, 2009). Ainsi, la réforme de la *mastérisation* traduit la poursuite de l'objectif d'unification des métiers de l'enseignement, la tendance à l'allongement de la durée des études, la reconnaissance de l'importance du métier, ainsi qu'une

¹² <http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-recrutement-des-personnels-enseignants-education.html>

volonté de créer les conditions de la réalisation d'un espace éducatif européen (Fraisie, 2010). Elle a pour but de renforcer la formation universitaire des enseignants, surtout dans le domaine des spécialités qu'ils vont enseigner, en revanche, elle permettait également à l'État de renforcer son contrôle sur la formation, notamment par une réforme des concours de recrutement dans lesquels les épreuves professionnelles étaient valorisées (Lapostolle et Chevaillier, 2009).

Malgré les progrès réalisés, la réforme dite de *mastérisation* a suscité de nombreuses protestations. Dans son rapport remis à Laurent Wauquiez, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Jolion (2011) reconnaît, ce que tous les observateurs avaient bien noté, que la réforme n'avait pas un but d'amélioration du système existant, mais qu'elle a principalement été amorcée pour des raisons budgétaires sans aucune concertation avec les acteurs concernés.

Copé (2010) confirme l'absence de concertation et explique qu'au moment de son implantation, personne n'a pu voir de ligne directrice claire ni d'explicitation d'objectifs.

Des textes se succèdent, ils sont quelquefois contradictoires ou bien non corrélés. Il n'y a aucune visibilité de ce qui va se passer l'an prochain. Ceci a pour conséquence une dérégulation totale de la formation à la fois pour les masters à visée professionnelle et pour la première année d'enseignement en tant que stagiaires des lauréats 2010. Les premières maquettes de masters d'enseignement ont été élaborées au début de l'année 2009 sans avoir connaissance des épreuves des concours. Elles ont été reprises en 2010 sans connaître la place et le volume des stages. On attend encore d'autres circulaires. (p. 9)

Copé (2010) postule que la réforme poursuit des objectifs multiples. Fraisse (2010) avance que, dans bien des cas, il devient de plus en plus difficile de distinguer de manière absolue *master recherche* et *master professionnel*. Lapostolle et Chevaillier (2009) trouvent, que former à la recherche; préparer les étudiants aux concours; les préparer à entrer directement dans le métier dès lors qu'ils seront reçus aux concours sont des objectifs difficilement conciliables.

L'un des objectifs de la réforme était l'unification de la formation à l'échelle nationale. Cependant, de fortes divergences apparaissent d'une université à l'autre dans la mise en place des masters (Lapostolle et Chevaillier, 2009). Ceci s'explique par le fait que les négociations pour l'élaboration des maquettes de master se passent très différemment d'un institut de formation à un autre, d'une université à l'autre et d'une discipline à l'autre, ce qui donne des maquettes très différentes notamment en termes de volumes horaires donnés aux disciplines et même de la variété des unités d'enseignement (Copé, 2010).

La professionnalisation des enseignants qui était censée être menée à bien par les IUFM a manifestement évolué. Toutefois, elle a pu, par certains aspects, rester insuffisante, ainsi qu'en témoigne la place limitée réservée à la formation générale et transversale dans les plans de formation des IUFM. En effet, les épreuves des anciens concours de recrutement des enseignants, ainsi que les exigences du terrain, ont conduit à n'attribuer qu'une place minimale à ce volet de la formation (Lapostolle et Chevaillier, 2009). Jolion (2011) va même jusqu'à dire que la qualification professionnelle est le parent pauvre de cette réforme. Certains syndicats d'enseignants et regroupements d'étudiants jugent insuffisants les stages prévus en mastère insuffisants et que la formation produit des professeurs qui vont enseigner alors qu'ils n'auront presque pas vu d'élèves

de leur vie. Dans cet ordre d'idées, Guglielmi (1998), affirme que, depuis 2010, la grande majorité des lauréats sont issus de masters dans lesquels il n'y a pas une formation pédagogique et, dans la plupart du temps, sans aucun stage en établissement. Un très grand nombre de débutants découvrent, par ailleurs, les élèves et le métier le premier jour de leur année post-concours. Jolion (2011) conclut que cette réforme porte en elle des écueils qui ne pourront être levés par de simples ajustements.

Suite à la prise de conscience des défaillances de la *masterisation*, une autre réforme a été programmée. C'est ainsi qu'après l'élection de François Hollande à la présidence de la République, le nouveau ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon lance la réforme de l'éducation et de la formation des maîtres en organisant, de juillet à octobre 2012, une vaste concertation alors baptisée *Refondons l'école de la République* (Garnier, 2015). La réforme de la formation des maîtres s'inscrit dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République¹³ dite loi Peillon, votée le 25 juin 2013. La réforme s'est traduite par :

- La création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) comme composantes de l'université, en remplacement des IUFM. Les ESPE formeront dorénavant l'ensemble des futurs enseignants, qu'ils se destinent à exercer en maternelle, à l'école élémentaire ou au collège, ainsi que les futurs conseillers principaux d'éducation¹⁴.

¹³ <http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole.html>.

¹⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid72795/espe-l-ambition-de-la-reforme.html>.

- La mise en place de nouveaux Masters « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) », qui se déclinent en quatre mentions : Premier degré, Second degré, Encadrement éducatif et pratique et ingénierie de la formation. Il est à noter que la loi de refondation de l'école a rétabli la formation en alternance en Master 2. En effet, la première année (M1) de ce master sert à préparer le concours de professeur *le CAPES* et la deuxième année (M2) est dévolue à l'alternance entre la formation et les stages.
- La mise en place de nouveaux formats de concours de recrutement des enseignants. La formation à l'enseignement en France est donc en évolution permanente. Elle a fait l'objet de plusieurs réformes. Depuis les années 1990, elle a emprunté la voie de la professionnalisation faisant une rupture avec les modèles de formation traditionnels. L'arrivée des ESPE a renforcé les intentions de professionnalisation de la formation des enseignants. Créées en remplacement des IUFM, et en réponse aux défaillances de la *mastérisation*, ces institutions de formation ont pour mission d'organiser et d'assurer la FI des futurs enseignants et des personnels d'éducation tout en participant à la formation continue. Leur offre de formation s'inscrit dans un processus de construction professionnelle du futur enseignant qui commence à partir de la licence et qui dure tout au long de sa vie professionnelle. La nouvelle formation des enseignants français valorise également une étroite association et des partenariats solides entre formation universitaire, formation professionnelle et recherche dans les domaines de l'éducation et de la formation.

Pour résumer, à l'issue de tout ce qui précède, partout en Occident, du Brésil aux États-Unis, en passant par le Canada jusqu'à la France, se sont opérées au cours des dernières décennies,

des transformations majeures de la formation à l'enseignement. Comme il a été démontré précédemment, la majorité de ces réformes s'appuie sur un certain nombre de fondements conceptuels identiques, faisant appel à la professionnalisation, à l'approche par compétences, à l'approche programme, à la transversalité, à l'interdisciplinarité, sinon à la transdisciplinarité, à l'éducation à la citoyenneté, à la perspective constructiviste, etc. (Lenoir, 2002).

Qu'en est-il des réformes dans le contexte tunisien?

Dans le rapport d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de la région MEDA¹⁵ élaboré dans le cadre du projet Tempus, Rezig (2004) rappelle les réformes éducatives menées dans le contexte tunisien depuis l'indépendance en 1956. Selon lui, la Tunisie a vécu deux réformes structurelles majeures. La première porte le nom de Mahmoud Messaadi. Adoptée en 1958, celle-ci marqua la naissance du système éducatif tunisien moderne à travers des principes comme : l'éducation ouverte sur les connaissances universelles (notamment scientifiques et technologiques) et non pas exclusivement fondées sur les sciences religieuses, l'enseignement obligatoire, la gratuité de l'enseignement et le soutien social apporté par l'État à la population étudiante (bourses, hébergement, transport, etc.). La deuxième réforme a été initiée trente années plus tard (1989), dans un contexte de transition politique, deux ans après le coup d'État mené par le deuxième président de la République, Zine El Abidine Ben Ali en 1978. Confrontée à des problèmes nouveaux, cette réforme a apporté de nouvelles visions et de nouveaux paradigmes. Elle a été recentrée sur le citoyen et la citoyenneté. Parmi les principes fondamentaux de cette

¹⁵ La région MEDA regroupe les pays méditerranéens partenaires de l'Union européenne : Algérie, Chypre, Égypte, Israël, Jordanie, Liban, Malte, Maroc, Palestine, Syrie, Tunisie et Turquie.

réforme, nous citons essentiellement que le système de l'enseignement supérieur a été ouvert sur les standards internationaux et les processus d'accréditation. Le discours du président de la république en juillet 2003 à l'occasion de la célébration de la Journée nationale du Savoir le 11 juillet 2003 annonça de nouvelles orientations : « Nous voulons que nos universités puissent accueillir le plus grand nombre possible de nos jeunes et qu'elles soient aptes à les préparer aux métiers d'avenir, selon des normes mondialisées » (Zine El Abidine Ben Ali – Carthage, 2003).

Au terme de la réforme de Mohamed Charfi, ministre de l'Éducation en poste en 1989, la formation des enseignants a été repensée. Une nouvelle école normale, calquée sur le modèle français, a été chargée de former, pendant deux ans les instituteurs, tandis que les professeurs du secondaire ne pourront désormais exercer qu'à la condition d'avoir obtenu un diplôme sanctionnant deux années d'études supérieures (Bouttemont, 2002). La troisième réforme d'envergure en Tunisie a consisté en l'implantation du modèle LMD faisant l'objet de la présente recherche.

Pour mieux comprendre ces réformes, il serait pertinent de mentionner que dans le contexte africain en général, au début des processus d'indépendance (depuis le début des années 1900), la question prioritaire fut celle de l'africanisation des programmes éducatifs. Il s'agissait de rompre avec les aspects hérités des programmes coloniaux. Les ministères concernés ont donc essayé de développer une politique de définition des programmes endogènes, en considérant que la scolarisation était un des principaux moteurs de construction nationale (Ndoye, 2009). L'éducation en Afrique a dû être adaptée aux contextes locaux à la veille de l'indépendance des pays africains. Les efforts d'africanisation ont permis une évolution considérable. En revanche, en raison de

l'insuffisance des ressources humaines et matérielles, l'enseignement supérieur en Afrique francophone demeure très influencé par les conceptions et les modalités de formation coloniales, que ce soit sur le fond ou sur la forme. Il semble donc qu'il soit encore difficile de rompre avec l'héritage colonial. L'indépendance politique ne signifiait nécessairement pas la fin des liens entre les anciennes métropoles et les parties africaines de leurs empires. En conséquence, un grand nombre de formations proposées ne sont pas en adéquation avec les réalités locales des pays africains et les contenus de ces formations sont, dans la plupart des cas, largement inspirés des modèles coloniaux. En Afrique du Nord, la Tunisie ne fait pas l'exception. En effet malgré les efforts de réformes visant la *tunisification* de l'éducation nationale, les programmes de formation à l'école primaire et secondaire et même à l'université sont restés calqués sur les programmes français. À titre d'exemple, suite au mouvement d'arabisation amorcé par le gouvernement de Habib Bourguiba, l'Arabe est devenue la langue d'enseignement au primaire et au secondaire, tandis que, l'enseignement supérieur a été et demeure jusqu'à aujourd'hui, majoritairement en langue française. Ainsi, ayant suivi leur scolarité primaire et secondaire en arabe, les apprenants tunisiens se voient étudier en français à l'université sans nécessairement avoir une maîtrise suffisante de cette langue avec toutes les difficultés que cela peut supposer.

De nombreux pays africains comme la Tunisie ont donc été de véritables laboratoires d'expérimentation de nouvelles approches émanant de l'extérieur des contextes locaux et nationaux. En effet, différentes approches, provenant souvent des pays du Nord, ont été testées pour examiner si elles permettaient une amélioration de la qualité des apprentissages. Parmi celles-ci, l'approche par compétences qui s'est largement distinguée ces dernières années sur le continent africain. Comme l'a indiqué Rogiers (2008), cette notion a marqué son apparition pour la première

fois dans les curricula africains dans les années 1990. Et si on ne peut pas vraiment affirmer que cette approche a été imposée par les organisations internationales (telles que l'UNESCO, l'UNICEF, la Banque mondiale ou l'Union européenne), on peut toutefois souligner que ces organisations ont joué un rôle de catalyseur dans sa diffusion en Tunisie, par exemple (Lauwerier et Akkari, 2013).

Les critiques adressées à la formation des enseignants aux États-Unis ont fait écho dans plusieurs contextes supranationaux. Au Québec, par exemple, pour améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants ainsi que les conditions d'exercice de la profession, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1991 sur l'état et les besoins de l'éducation a fait référence aux rapports américains parus au tournant des années 1980 comme le rapport de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching « The Condition of Teaching - A State by State Analysis (1983) », le rapport de la Commission on Excellence in education « A Nation at Risk (1983) » et le rapport du Holmes Group intitulé « Tomorrow's Teachers (1986) ». Les conceptions américaines ont également influencé les réformes de la formation à l'enseignement au Brésil, en France et même en Afrique. Plusieurs tentatives de réformes et de changement des modèles de formation des enseignants ont adhéré au mouvement de professionnalisation de la formation à l'enseignement. La professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation des enseignants est devenue une tendance internationale des trois dernières décennies ayant des significations, des enjeux et des interprétations différentes d'un contexte à un autre. Cette tendance n'est donc pas uniforme, la professionnalisation, notons-le, est loin de faire l'objet d'unanimité. Ses modalités d'opérationnalisation et ses implications diffèrent d'un contexte à un autre. Au Brésil, malgré les efforts de réformes et de changement de paradigmes, la formation demeure,

majoritairement, très académique, avec des divergences, parfois, flagrantes, entre les provinces, d'un côté, et entre le secteur privé et le secteur public de l'autre côté. En France, la multiplication des réformes témoigne des difficultés d'implantation et de mise en œuvre d'un modèle de formation professionnalisant, la professionnalisation, semble-t-il, peine à être intégrée dans les programmes d'action qui ciblent la formation des enseignants. En Afrique, majoritairement calquées et/ou inspirées des modèles de formation des anciens colonisateurs, les formations à l'enseignement sont, dans la plupart des cas, non adaptées aux contextes locaux, voire même déprofessionnalisantes. Dans certains contextes, l'enseignement n'est pas encore reconnu par la société comme une profession.

TROISIÈME CHAPITRE. CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre nous exposerons les définitions et les modèles des concepts clés exposés implicitement jusqu'ici.

Pour commencer, nous présentons le concept de *réforme éducative*, ses significations, origines et caractéristiques. Vu sous cet angle, il nous semble pertinent de la circonscrire le concept de réforme dans le cadre des *politiques éducatives* qui relèvent des *politiques publiques*.

Dans un deuxième lieu, nous exposons différentes acceptations de la notion de curriculum ainsi que les différentes modalités et/ou étapes de développement d'un curriculum de formation/enseignement. Nous présentons, par la suite, les différents modèles curriculaires ainsi que les orientations de valeurs inspirant la construction d'un curriculum de formation en éducation physique. Cette section sera clôturée par un aperçu de la situation des recherches curriculaires sur le continent africain.

En troisième lieu, nous abordons le concept de professionnalisation de la formation à l'enseignement.

Notons que les trois concepts mentionnés sont d'importance égale pour nous et qu'ils s'articulent l'un par rapport à l'autre de façon cohérente et complémentaire quand il s'agit de parler d'une réforme de formation à l'enseignement. En clair, engager une réforme éducative suppose, dans la plupart des cas, une refonte des curricula de formation, et donc des contenus et de l'organisation de la formation. Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, la professionnalisation est au cœur des dernières réformes de formation à l'enseignement à travers le monde.

Nous résumons les éléments centraux de notre cadre conceptuel dans le schéma ci-dessous :

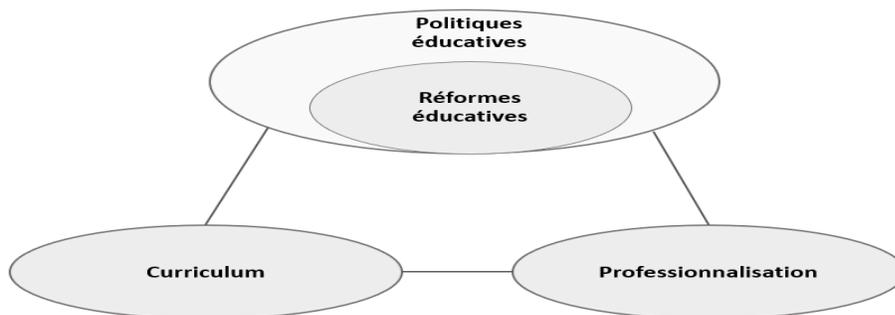


Figure 2. Cadre conceptuel de la recherche

1. AUTOUR DU CONCEPT DE RÉFORME ÉDUCATIVE

Dans le cadre de la présente section, nous engagerons la réflexion, dans un premier temps, sur les politiques éducatives. Cette réflexion rendra possible une meilleure compréhension du concept de réforme éducative. En effet, l'éducation, en général, constitue la substance d'une politique publique (Carpentier, 2010), Beillerot et Collette (2003) affirment que l'éducation et la formation sont, conventionnellement, des objets politiques. Codd (1988) précise que les politiques éducatives sont des politiques publiques et présentent, jusqu'à un certain point, les mêmes caractéristiques de celles-ci. Une politique d'éducation relève donc du domaine public et plus précisément de l'État (Liataud, 2003). Mais qu'est-ce qu'une politique publique ?

Les définitions des « politiques publiques » sont nombreuses. Les auteurs éprouvent de la difficulté à bien définir ce concept. L'une des définitions les plus intéressantes demeure, à notre avis, celle de Carpentier (2010).

Une politique publique est le produit d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale et possède un caractère coercitif. Elle réfère à un ensemble de décisions interreliées prises par un groupe d'acteurs politiques. Elle implique et affecte plusieurs acteurs. C'est une série d'actions ou d'inactions que des autorités publiques choisissent d'adopter. Elle vise à résoudre un problème ou un groupe de problèmes d'ordre public. Elle possède un contenu qui correspond à une définition du problème, à une déclaration de buts, à la désignation de mesures concrètes afin d'atteindre ces buts et aux choix des instruments et/ou ressources. (p. 56)

Il existe plusieurs types de politiques publiques (Carpentier, 2010). Taylor et ses collaborateurs (1997) classent celles-ci selon qu'elles sont distributives ou redistributives, réglementaires ou dérèglementaires, substantielles ou procédurières, symboliques ou matérielles, rationnelles ou incrémentielles, et descendantes ou ascendantes. Ce classement dépend, essentiellement, de l'allocation des ressources et des bénéficiaires, du degré d'engagement lié à leur mise en pratique, et de l'existence ou non d'étapes normatives dans leur développement (Rui, 2010). Les études de cas de Lemieux (2009), montrent, quant à elles, que les politiques publiques sont variables d'un secteur à l'autre. L'auteur distingue entre : a) les politiques normatives; b) les politiques réglementaires; c) les politiques institutionnelles; d) les politiques qui visent à réguler la distribution des supports matériels (y compris les supports monétaires); e) les politiques où la distribution de l'information qui fait problème (les politiques d'accès à l'information et les politiques de protection de l'information et/ou des renseignements personnels se trouvent dans

cette catégorie) et f) les politiques qui visent la distribution des relations d'affinité, de rivalité ou de neutralité entre les acteurs.

Quels sont les processus de réalisation des politiques publiques ?

Généralement, dans une optique *gouvernétique*¹⁶, il existe trois processus récurrents de réalisation des politiques publiques. Ces processus sont généralement mêlés les uns aux autres dans des activités concrètes contribuant à la régulation des affaires publiques. *Le processus d'émergence* correspond à la prise en charge de problèmes publics par le système politique, en vue de soumettre les normes qui présideront à la régulation. *Le processus de formulation* se déroule à l'intérieur du système politique. Il consiste à formuler des mesures qui pourront être appliquées aux situations à réguler dans l'environnement externe ou dans l'environnement interne. *Le processus de mise en œuvre* consiste en l'application des mesures précédemment formulées aux situations qui font problème, de manière à ce qu'elles se conforment aux normes qui ont plus ou moins inspiré les mesures (Lemieux, 2009). Une politique publique apparaît donc comme le produit d'un processus qui se déroule et évolue dans le temps (Carpentier, 2010; Lemieux, 2009, 2002; Van Zanten, 2004).

Le processus de réalisation d'une politique se concrétise à travers cinq étapes qui ne sont pas nécessairement linéaires, celles-ci se déroulent dans le temps et permettent à la politique

¹⁶ Le terme *gouvernétique* se trouve dans : Lemieux, V. (2002). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir* (2^e éd.). Sainte-Foy : PUL.

d'évoluer : l'émergence, la formulation, l'adoption, la mise en œuvre et l'évaluation. Une politique publique exerce un impact certain sur son environnement interne et externe et sur les acteurs politiques.

Les politiques publiques sont, généralement, classées par secteur. On retrouve donc des politiques en santé, des politiques économiques, des politiques environnementales, des politiques éducatives, etc. La section qui suit portera sur la politique publique de l'éducation, élaborée par le gouvernement ou ses branches au profit du public. Notons que les politiques éducatives recouvrent un domaine si large qu'il peut paraître illusoire d'en proposer une synthèse, mais il importe de mentionner, qu'elles servent de cadre au fonctionnement de l'enseignement préélémentaire et élémentaire, des différents types d'enseignement secondaire (général, technique et professionnel) et des différentes formes d'enseignement postsecondaire et/ou supérieur (universités, grandes écoles, instituts universitaires de technologie, etc.) (Van Zanten, 2004, 2011, 2014). Nous procédons, dans ce qui suit, à une définition du concept de politiques éducatives.

1.1 Les politiques d'éducation

Pour commencer, il nous importe de préciser que, de façon générale, l'expression *politique éducative* est synonyme de *politique d'éducation* (Carpentier, 2010).

Une politique d'éducation est une déclaration d'intentions éducatives (De Ketele *et al.*, 1989; Psacharopoulos, 1989; London, 1993; Tyack et Cuban, 1995; Depover et Noël, 2005 dans Carpentier, 2010). Elle consiste en des efforts planifiés visant à changer les systèmes éducatifs en vue de résoudre les problèmes socio-éducatifs perçus (Tyack et Cuban, 1995 dans Carpentier,

2010). Elle peut avoir des buts politiques, économiques, pédagogiques ou combiner ces trois finalités (Psacharopoulos, 1989 dans Carpentier, 2010). D'Hainault (1980) stipule qu'une politique éducative s'appuie principalement sur des valeurs sociales, morales et politiques plus ou moins organisées dans une philosophie de l'éducation. Elle oriente, guide et affecte l'éducation et les interventions dans ce domaine (Carpentier, 2010).

Les politiques d'éducation s'appliquent à une multitude de domaines spécialisés comme : la formation des maîtres, la définition des programmes, l'organisation des examens, la gestion des flux d'apprenants et l'évaluation des apprentissages (Van Zanten, 2014, 2011, 2004). Elles touchent diverses dimensions du système : les structures et la gouvernance, le financement, les curriculums d'enseignement, la formation du personnel, l'évaluation des apprentissages, des enseignants et des établissements pour n'en nommer que quelques-uns (Lessard, 2010).

Au final, la politique d'éducation d'un pays peut relever de l'État central, d'une province comme au Canada ou en Australie, d'un *land* (en Allemagne), ou encore d'un Canton (en Suisse). Dans la plupart des cas, elle arrête l'âge de la scolarité, les différentes filières de formation, les diplômes proposés, la qualification des enseignants, de leurs modalités de recrutement et les types d'établissements scolaires. Aussi, elle est de plus en plus attentive aux comparaisons internationales (en particulier, à travers des enquêtes internationales) (Bouvier, 2009).

1.1.1 Sources et étapes des politiques d'éducation

D'après Beillerot et Collette (2003), les politiques affirmées et mises en œuvre proviennent principalement : a) d'engagements idéologiques et politiques (quand il s'agit de pressions de

groupes ou de minorités); b) de la réponse ou de l'accompagnement d'autres politiques dans des secteurs rattachés à l'éducation et à la formation; c) de réponses, en écho, aux pressions, aux comparaisons et aux évaluations internationales, mais également, aux incitations de la part de grandes organisations (comme le BIT, l'UNESCO, l'OCDE) et d) du traitement des demandes sociales ou des opinions et des pressions.

Selon Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne (2008), les chercheurs œuvrant dans le champ de l'analyse des politiques (*policy analysis*) s'accordent sur le fait qu'elles comportent plusieurs étapes comme : l'élaboration, la prise de décision, l'implantation, le suivi et l'évaluation. Néanmoins, dans un contexte de perception de plus en plus généralisée que les politiques n'aboutissent pas et qu'elles n'atteignent pas les résultats escomptés, et après beaucoup de travaux consacrés à l'élaboration et à la décision politique selon diverses perspectives (Lessard *et al.*, 2008), un nombre croissant de chercheurs a décidé, dans les dernières décennies, de s'intéresser davantage aux processus complexes d'implantation des politiques (Lessard *et al.*, 2008; Desmone, 2002; Elmore, 2004 dans Carpentier, 2012), en grande partie, parce que ces derniers se sont souvent avérés problématiques (Desmone, 2002; Elmore, 2004 dans Carpentier, 2012). Il fut alors possible de constater qu'une politique adoptée n'équivaut forcément pas à une politique implantée (Carpentier, 2012). Depover et Noël (2005) classent, en ce sens, les politiques éducatives selon deux niveaux : les politiques formelles qui apparaissent dans les documents officiels et les politiques effectives réellement mises en pratique.

L'implantation est donc l'une des étapes les plus importantes dans le champ des politiques éducatives. D'ailleurs, comme l'affirment Lassard, Kamanzi et Larochelle (2008), les résultats de

l'étude longitudinale réalisée en Angleterre par Osborn et ses collaborateurs (2000) donnent à penser que la manière dont les politiques sont promulguées et implantées compte presque autant que leur contenu.

1.1.2 L'implantation des politiques d'éducation

L'implantation d'une politique correspond à l'étape dite *post-décisionnelle*, durant laquelle plusieurs acteurs, prenant le relais des décideurs, sont formellement mandatés en vue de réaliser ou de faire réaliser le programme d'actions que renferme la politique. Elle suppose nécessairement une mobilisation d'acteurs, de ressources matérielles et financières, de connaissances et de pouvoir. Elle suppose également un travail d'interprétation de la politique et de son contenu par les acteurs, une confrontation entre les états de système désirés et les contraintes objectives de couplage de la politique et des pratiques en vigueur dans le secteur institutionnel visé par la politique. Notons qu'au sens strict, l'implantation d'une politique ne correspond pas à l'évaluation de la politique, même si, concrètement, ces deux étapes sont parfois jumelées ou imbriquées l'une dans l'autre (Lessard *et al.*, 2008).

En tant que processus de mise en œuvre d'une politique éducative, l'implantation est souvent caractérisée par un certain nombre d'actions comme « des modifications, des allers-retours, des clarifications, des redéfinitions, des abandons partiels ou temporaires, des ajouts ou des greffes, ainsi que des négociations entre les instances qui ont formulé la politique et les acteurs censés l'appliquer » (Lessard, 2010, p. 162).

Différentes approches et stratégies gouvernementales sont proposées afin de rendre le processus d'implantation concret. Celles-ci seront exposées dans ce qui suit. Trois approches semblent avoir dominé les politiques éducatives, en général, et les réformes curriculaires, en particulier. Il s'agit de :

a) *L'approche top-down (la centralisation)*. L'approche « descendante » a émergé vers la fin des années 1960 et au début des années 1970. Elle étudie la mise en œuvre en partant de la perspective de ceux qui conçoivent ou élaborent les politiques (Matland, 1995 dans Carpentier, 2010). La mise en œuvre représente une étape distincte de celle de la conception et de la formulation de la politique. Dans une approche top-down, elle peut être définie comme un processus hiérarchisé qui renvoie à l'application de décisions découlant d'une autorité centrale « le concepteur de politiques détermine centralement comment se fera la mise en œuvre qui sera réalisée par des metteurs en œuvre » (Lazin, 1995, dans Carpentier, 2012).

Les principales stratégies que l'approche top Down propose afin de réussir la mise en œuvre d'une politique et/ou d'une réforme éducative sont :

- 1) formuler centralement les objectifs; 2) définir clairement les buts, les moyens et les procédures; 3) anticiper un résultat mesurable de manière à pouvoir évaluer l'atteinte des objectifs; 4) laisser peu d'autorité discrétionnaire et aucune liberté d'action aux exécutants qui doivent mettre en œuvre les instructions en conformité avec les objectifs fixés et les indications données par le décideur; 5) communiquer l'information de manière descendante sous la forme d'interactions spécifiques détaillées, de procédures opérationnelles, de programmes d'activité; 6) utiliser des

stimulants et des sanctions. (Elmore, 1982; Meny et Thoenig, 1989; Lazin, 1995 dans Carpentier, 2012, p. 16)

Qualifiée de rationnelle, unidirectionnelle et technique, l'approche *top Down* a fait l'objet de nombreuses critiques (Sabatier, 1986; Matland, 1995; Fullan, 2007, dans Carpentier, 2010). L'élément central des reproches qui lui ont été adressés fait référence au fait que privilégier la perspective des décideurs amène à la négligence des acteurs qui facilitent, modifient ou contrecarrent la politique. Cette approche ne respectait donc pas l'autonomie professionnelle des acteurs visés par le changement. Le terme *implantation ratée*, marqua ainsi son apparition dans le vocabulaire des réformes (Carpentier, 2012).

b) *L'approche bottom-up (la décentralisation)*. L'approche bottom-up est apparue à la fin des années 1970 et au début des années 1980 en tant que solution alternative à l'échec de l'approche top-down. Le point de départ de l'analyse dans cette approche est la perspective, ou l'opinion, du groupe cible et des acteurs de terrain. Dès lors, il s'agit d'orienter l'attention vers les individus au bas de la pyramide, puisque ces derniers jouent, inévitablement, un rôle actif et exercent une influence en apportant des modifications à la politique (Linder et Peters, 1987; Fitz, Halpin et Power 1994 dans Carpentier, 2010). Elle propose aux décideurs de formuler une politique simple servant d'outil d'information, de laisser de la flexibilité et de la discrétion aux intervenants locaux dans les choix des stratégies de mise en œuvre et de mettre l'accent principalement sur les ressources pour soutenir les milieux (Carpentier, 2012; 2010). Elle correspond au transfert de responsabilités en matière de planification, management,

financement et allocation des ressources, du gouvernement central vers les acteurs et/ou des unités locales subnationales publiques (Mons, 2007; 2004).

La documentation scientifique distingue, généralement, entre trois formes de décentralisation (Mons, 2007; 2004). Ces formes diffèrent en fonction du degré d'autonomie des unités subnationales par rapport au gouvernement central : la décentration - selon cette forme le transfert de responsabilités se fait au profit d'unités locales qui demeurent sous l'autorité du gouvernement central; la délégation - c'est le transfert de responsabilités vers des unités subnationales ou vers des unités publiques n'appartenant pas au Ministère de l'Éducation, mais dont les pouvoirs sont clairement contrôlés et encadrés par l'autorité centrale; et la dévolution - consiste au transfert des responsabilités qui se fait en faveur d'unités subnationales, indépendantes du Ministère de l'Éducation et bénéficiant d'une large autonomie de décision, accordée souvent de façon pérenne (*Ibid.*).

Carpentier (2010) souligne qu'un grand nombre de chercheurs comme Holmes, Leithwood et Musella (1989), Gather Thurler (2000) et Elmore (2004) ont signalé différents problèmes liés aux réformes réalisées et implantées par la base comme le manque de coordination, les changements constants et superficiels, le manque de temps, l'absence de visée et de pression, la variation dans les efforts, le faible niveau d'efficacité, un faible impact sur l'instruction ou l'apprentissage des apprenants. Cette approche n'apporte donc pas toujours les résultats escomptés et a fait l'objet, comme sa précédente, de critiques (Carpentier, 2012; 2010).

Ainsi, il apparaît clairement que les stratégies de centralisation et de décentralisation ne fonctionnent pas pleinement lorsqu'elles sont utilisées séparément (Datnow, Hubbard et Mehan, 1998; Fullan, 2007, dans Carpentier, 2012; 2010). En effet, la centralisation a tendance à entraîner

un contrôle excessif. Les stratégies décentralisatrices échouent, à leur tour, car les acteurs, seuls, ne parviennent pas à fonctionner efficacement (Carpentier, 2012; 2010).

c) *L'approche hybride*. Cette dernière génération d'approches d'implantation est apparue à la fin des années 1980 et des années 1990. L'hybridation implique des allers-retours entre l'élaboration et l'implantation, entre la politique et la pratique, et des boucles de rétroaction efficaces. Elle est facilitée par un pilotage négocié du changement (Perrenoud, 1999 dans Lessard et *al.*, 2008). Elle est caractérisée par quatre dimensions centrales à savoir :

- *La bidirectionnalité*. Cette dimension conjugue centralisation et décentralisation. Dès lors, la mise en œuvre apparaît comme un continuum dans lequel un processus interactif de négociation prend place progressivement, entre ceux qui cherchent à formuler la politique et ceux de qui dépend l'action (Carpentier, 2012; 2010).
- *La zone de pouvoir et de marchandage*. Cette zone est créée par la rencontre de deux mouvements forts et opposés : la centralisation et la décentralisation (Younis, 1990 dans Carpentier, 2012, 2010). Le processus d'implantation est, effectivement, une action d'interaction et de négociation entre les acteurs responsables de créer et de formuler le changement et ceux qui sont chargés de l'implanter (*Ibid.*).
- *L'évolution*. Cette dimension est conséquence des deux dimensions précédentes. Une politique est continuellement changeante, elle évolue, tout comme l'implantation qui est, à son tour, inévitablement reformulée tout au long du processus (*Ibid.*).

- *La prise en considération du contexte.* Les résultats d'une politique et l'efficacité des stratégies d'implantation dépendent grandement de l'interaction entre les stratégies et les contraintes liées à la situation politique. Les acteurs mandatés pour formuler les politiques sont appelés à choisir des stratégies d'implantation qui conviennent à la situation contingente. Cet élément du contexte est subdivisé en quelques facteurs, dont le besoin, la clarté, la complexité et la qualité/côté pratique du changement (Carpentier, 2012, 2010).

Notons, à l'issue de tout ce qui précède, qu'au moment de l'implantation du système LMD en Tunisie, le pouvoir politique avait la mainmise sur presque tous les secteurs publics. Les politiques éducatives nationales émanaient donc, exclusivement, de la présidence de la république et/ou des structures qui la représentent. La formation à l'enseignement de l'ÉPS, comme formation universitaire, n'a pas échappé à ce mode de fonctionnement. En effet, les grandes orientations étaient, généralement, acheminées et/ou fixées par les ministères responsables de la formation (le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la technologie et le Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique). Elles étaient donc fortement centralisées. Cette centralisation s'est traduite par une forte concentration des pouvoirs de décision, une marge de manœuvre réduite des institutions supérieures de sport et de l'ÉPS, une faible implication voire même une absence et/ou une marginalisation des acteurs de terrain dans l'analyse des besoins et les prises de décisions. Partant de là, nous supposons que la mise en place du nouveau modèle de formation a reposé sur une approche centralisée *top Down*.

Considérées parmi les politiques éducatives les plus influentes, les réformes curriculaires interviennent dans presque tous les aspects de vie de l'individu et de la société. Beillerot et Collette

(2003) affirment, en ce sens, que le caractère transsectoriel de l'éducation fait que toute politique publique, toute réforme, affecte plusieurs domaines de la vie sociale, mais aussi interfère avec certaines des politiques familiales, culturelles, économiques, d'emploi, sociales, de la santé, de la justice. Compte tenu de son importance, nous mettrons l'accent, dans ce qui suit, sur la notion de réforme du curriculum. Mentionnons, dans cette perspective que, l'émergence à l'échelle internationale d'une société postindustrielle, dans laquelle l'innovation constitue un facteur-clé de développement social et économique, implique un changement de paradigme qui remet en cause les pratiques antérieures et/ou traditionnelles d'enseignement et de formation (Rogiers, Miled, Ratzu, Letor, Étienne, Hubert et Dali, 2012). Ainsi, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord, et partout ailleurs dans le monde, les systèmes d'éducation connaissent, depuis à peu près dix ans, une série de transformations considérables sur le plan des organisations et des acteurs que des idéologies et des pratiques en vigueur. Ces transformations sont, globalement, orientées par la nécessité de mieux arrimer la scolarisation et les besoins nouveaux des sociétés en mutation (Carbonneau et Tardif, 2002). Dans leur analyse de ce mouvement de réformes, Jonnaert, Lafortune et Ettayebi (2007), confirment les propos de Braslavsky (2001) et soutiennent que cette mouvance s'appuie sur différentes assises à savoir : logique de compétences; perspective socioconstructiviste; centration sur les apprenants; et importance accrue sur les situations de formation (Charland, Daviau, Simbagoye et Cyr, 2012). Mais l'un des principaux vecteurs de ces réformes reste, sans doute, l'idée de professionnalisation de l'enseignement et, par conséquent, de la formation à l'enseignement (Carbonneau et Tardif, 2002).

1.2 Les réformes curriculaires

Depuis les années 1950, nombreux sont les États dont le système éducatif a connu au moins une réforme majeure. Ces réformes se présentent généralement comme la substitution de façons d'administrer, d'organiser, d'apprendre et de faire apprendre par d'autres méthodes supposées meilleures. Tout projet de réforme correspond donc à la mise en place d'un *modèle modernisateur* proposant des solutions que le modèle antérieur, considéré à tort ou à raison comme dépassé, ne permettait pas d'envisager (Desbiens, Biron et Cividini, 2005).

1.2.1 Réformes, changements et innovations

D'après Perrenoud (2004), une réforme est la traduction d'une volonté de changement. Cette expression est généralement utilisée à l'échelle du système éducatif dans son ensemble ou d'un sous-système. Autrement, on ne parle pas de réforme à l'échelle d'un seul établissement ou classe, même s'il peut exister à ces niveaux des changements planifiés ou, du moins, engendrés délibérément.

L'action réformatrice est souvent associée à trois idées-forces :

La première est celle de changement. On emploie comme synonyme de réformer les verbes changer, transformer ou refondre qui traduisent tous le passage d'un état connu à un état nouveau et différent. Elle n'a pas pour un seul but de changer, mais de changer en bien, d'améliorer, de rectifier, de rénover ou encore de corriger les travers de l'ancien régime. De ces prétendues insuffisances découle d'ailleurs la troisième idée, celle d'une « avant réforme », dont il faut se libérer pour avancer.

Cela explique sûrement pourquoi il est dit d'une chose réformée qu'elle a été mise hors service et qu'on trouve aussi comme synonyme de réformer des verbes comme enlever, retrancher, supprimer ou exempter qui marquent une rupture avec le passé. (Cerqua et Gauthier, 2010, p. 1)

En clair, les réformes des systèmes éducatifs sont des processus de changement qui supposent une rupture avec ce qui prévalait et un passage d'un état jugé déficient à un autre meilleur. Il s'agit de « réponses à des problèmes posés par le fonctionnement ou les effets – réels ou présumés – de l'école » (Perrenoud, 2002, p. 149). Selon Tyack et Cuban (1994), il serait juste d'envisager une réforme comme un projet de changement qui doit inévitablement être transformé au fur et à mesure de sa réalisation, lorsque des visées et des programmes rejoignent et au mieux pénètrent le champ des pratiques ainsi que les représentations des acteurs (Lessard et *al.*, 2008). Depover et Strebelle (2012) font remarquer qu'en éducation, les processus de changement sont souvent complexes vu qu'ils mobilisent un grand nombre d'acteurs, des ressources matérielles importantes et qu'ils s'appuient sur des stratégies qui sont généralement peu lisibles.

Pour désigner les changements, la documentation scientifique utilise fréquemment le terme *innovation*. Certains suggèrent de nuancer ce concept en lui associant des notions qui font référence à différents degrés de changement. On fait donc appel au terme *novation* pour parler d'un changement radical et en rupture avec ce qui existe, de *renovation* pour désigner une remise à niveau et de réforme quand le changement est en profondeur, répondant à une injonction directe des autorités (Depover et Strebelle, 2012).

Bref, la rénovation du curriculum en éducation est considérée comme l'un des leviers de changement des pratiques de formation, surtout si celles-ci ne sont pas satisfaisantes. La refonte peut être encouragée, facilitée ou même inspirée d'une conjoncture nationale ou internationale et par des mobiles à la fois académiques, socio-économiques et institutionnels (Rogiers, Miled, Ratzu, Letor, Étienne, Hubert et Dali, 2012).

Par ailleurs, plusieurs approches peuvent être mobilisées pour modéliser le processus d'innovation en éducation. Ces approches mettent toutes en évidence la présence d'un certain nombre d'étapes dans la mise en œuvre des changements. Selon une étude publiée par Depover (2010) et Depover et al., (2007), *l'innovation exogène* désigne un processus d'innovation où le changement est essentiellement impulsé par les responsables du système éducatif et où il est question, pour faire en sorte que l'innovation réussisse, de réduire les résistances au changement en déployant auprès des acteurs de terrain des stratégies de formation et d'information appropriées (Huberman, 1974). Une *approche endogène* par contre est étroitement articulée aux besoins des acteurs de terrain, ce qui permet de restreindre voire d'éviter les phénomènes de résistance. Ces deux approches coexistent dans la grande majorité des changements observés en éducation. En effet, tantôt l'approche exogène prend le pas pour orienter les changements, tantôt l'approche endogène prend le contrôle pour réorienter le processus (Depover et Strebelle, 2012).

En Tunisie, le processus d'innovation de l'enseignement supérieur, en général, et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, en particulier, semble avoir été plus orienté par l'approche exogène étant donné que, comme nous l'avons déjà explicité, la décision émanait essentiellement

des responsables du système d'enseignement supérieur et que la demande ne parvenait forcément pas des acteurs de terrain.

1.2.2 Raisons, origines et fondements des réformes curriculaires

En se référant à Bédard et Béchar (2009) : « Les raisons d'innover sont nombreuses, nous rappelle la documentation académique et institutionnelle : parce que les demandes du marché se diversifient, que les institutions y voient le renouveau des établissements d'enseignement supérieur, que les connaissances en pédagogie progressent et qu'il existe des décideurs voulant différencier leur organisation et des professeurs soucieux d'améliorer l'apprentissage des étudiants » (p. 83).

Il est également à mentionner que les modifications des systèmes d'enseignement supérieur sont tributaires d'un certain nombre de facteurs à la fois internes et externes aux institutions universitaires.

Parmi les facteurs internes aux institutions, on peut citer un taux d'échec important, surtout en première année, et une démotivation croissante des étudiants, un phénomène dont prennent conscience les décideurs et les enseignants pour soulever des questions d'ordre pédagogique, entre autres celles qui touchent au contenu des programmes. Les facteurs externes sont, pour leur part, associés à ce que Pelletier (2009) appelle la pression des normes professionnelles et à une certaine conception de la formation à l'université où former l'être, le citoyen, ou le chercheur devient en partie assujéti à une demande sociale. (Rogiers *et al.*, 2012, p. 31)

L'inefficacité ou le dysfonctionnement du système éducatif déjà en place peuvent aussi être un moteur de changement. En effet, nul pays n'engage une réforme si la majorité des responsables et/ou décideurs ainsi que des citoyens estiment qu'il remplit correctement sa mission. Dans la plupart du temps, une réforme se fonde au moins sur le constat d'un *écart* entre ce que le système éducatif devrait être et ce qu'il est, qu'il s'agisse des objectifs à poursuivre, des dispositifs de formation mis en œuvre, de la gestion de l'hétérogénéité, des inégalités, de l'organisation des pouvoirs, de l'efficacité du système, du statut des personnels ou même de questions de fondements et de principes comme la laïcité, la mixité, le rapport public/public, la décentralisation, le statut des établissements, etc. (Perrenoud, 2005).

D'autres facteurs semblent également d'une grande importance tel que : 1) la démocratisation des études supérieures; 2) l'accès des adultes à l'université, la mise sur pied des cadres super-nationaux visant essentiellement une meilleure mobilité des étudiants et une meilleure circulation des diplômes sur le marché de travail; 3) l'extension de l'enseignement supérieur privé; 4) le développement de partenariats de recherche et d'ententes avec des entreprises privées; 5) la concurrence internationale et celle exercée par les formations à courtes durées au détriment des formations universitaires. Cette transformation profonde du contexte général a, sans doute, des répercussions sur les apprentissages, sur l'évaluation des acquis des étudiants et, globalement, sur les curricula (Rogiers *et al.*, 2012).

Les réformes scolaires peuvent, à leur tour, être un facteur de changement en enseignement supérieur. Plus explicitement, d'après Perrenoud (2002), que toute réforme scolaire ambitieuse devrait être préparée par une modernisation de la formation initiale des enseignants et, au

minimum, par des actions intensives de formation continue. L'auteur explique que les réformes scolaires sont influencées par les mêmes idées voire les mêmes acteurs qui orientent la formation initiale des enseignants et que ces deux types de réformes s'attaquent en réalité à des problèmes endémiques. Les liens directs entre réformes scolaires et formation initiale des enseignants ne cessent de s'intensifier dans le contexte actuel des réformes éducatives et de la nouvelle régulation éducative où les enseignants sont considérés à tort ou à raison comme les principaux responsables de la performance des élèves, des écoles et du système (Andrade, 2010).

Toutefois, plusieurs auteurs constatent que les innovations pédagogiques proposées par les réformes sont rarement le résultat de recherches empiriques (Denton et *al.*, 2003; Gersten, 2001; Salvin, 1989, 1999, 2002 et 2003; Swerling et Sternberg, 2001, dans Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). Elles proviennent plutôt d'opinions, de croyances ou de théories à la mode (Gersten, 2001; Kelly 1993-1994; Salvin, 19989 et 1999 dans et *al.*, 2005). Lucier (2005), soutient l'idée que les réformes actuelles ne sont pas vraiment issues du monde de l'éducation. Selon cet auteur, c'est plutôt de l'extérieur, des milieux des affaires et de l'entreprise, que sont venues les plus fortes interpellations, sous forme de reproches, de critiques, de remises en cause, voire même d'accusations. Dès lors, il n'est pas surprenant que les réformes en cours aient été généralement portées, soutenues et promues, au plus haut niveau politique. Les chefs d'États, les premiers ministres et les gouverneurs apparaissent souvent au front, avec la confiance d'exprimer la volonté populaire et de contribuer au progrès de la nation.

En cohérence avec ces origines nouvelles que nous venons de mentionner, les discours réformateurs des dernières années proposent des références inédites en éducation. Celles de la globalisation et de la mondialisation (Lucier, 2005).

Nous assistons actuellement au phénomène de la mondialisation des réformes éducatives. Dans la foulée des grandes études comparatives internationales (PISA, TEIMS), dans celle des désirs des nations de se maintenir dans le peloton de tête ou encore de s'y hisser, les réformes des systèmes éducatifs abondent ces 20 dernières années tant au Nord qu'au Sud, à l'Ouest qu'à l'Est. (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2009, p. 1)

Selon Malet et Mangez (2013), ce phénomène d'internationalisation des enjeux a été à la fois soutenu et stimulé par l'édification d'un système d'instances intergouvernementales : Banque mondiale, UNESCO, FMI pour les pays en développement et ONU, OCDE, pour les pays industrialisés et les puissances émergentes.

1.2.3 Caractéristiques des réformes curriculaires actuelles

Les réformes curriculaires présentent plusieurs caractéristiques à prendre en compte lors de la planification et/ou de la conduite de tout processus de changement :

- Les réformes sont des processus qui évoluent dans le temps (Lucier, 2005). Selon (Hima, 2012), une réforme curriculaire est un processus qui s'étend sur plusieurs années. Il est donc impératif d'y consacrer du temps, de l'expérimentation, des réajustements conséquents, mais surtout des moyens de réussir.

- Entreprise humaine complexe de transformation et/ou de reconfiguration de certains aspects du système éducatif, une réforme est un acte *politique*, même si ses motifs sont pédagogiques, économiques ou démographiques (Perrenoud, 2004). Cerqua et Gauthier (2010) avancent que les réformes curriculaires sont des réformes où l'instance politique est déterminante. La parole n'est donc pas laissée uniquement aux experts. Une réforme apparaît donc souvent impulsée par un pouvoir contrôlant un nombre considérable d'établissements, que ce soit par des voies hiérarchiques, par des procédures d'homologation, par un cadrage législatif ou encore par des mesures d'incitation assorties de moyens financiers (Perrenoud, 2004). Bref, « la plupart des réformes sont impulsées à partir d'une autorité contrôlant un nombre important d'établissements » (Depover, 2006, p. 26). Cette caractéristique nous apparaît distinctive de la réforme tunisienne où le pouvoir politique y a joué un rôle déterminant de la prise de décision jusqu'à la mise en œuvre.
- Les réformes curriculaires tiennent compte des contextes culturels propres aux pays qui les entreprennent (Cerqua et Gauthier, 2010).
- Les réformes apparaissent liées au degré de développement de leurs contextes d'implantation c'est-à-dire que plus les pays ou les régions où ces réformes s'appliquent sont développés ou industrialisés, plus les préoccupations sont d'ordre social et environnemental. À l'opposé, moins ils sont développés, plus les réformes collent à la nécessité de croissance économique (Runner, 2007).
- Les réformes du curriculum ne se valent pas et n'ont pas toutes la même ampleur. De ce fait, une réforme qui, à l'image de celles qui se mettent aujourd'hui en œuvre dans un certain

nombre de pays africains, véhicule un changement fondamental dans la manière de concevoir l'apprentissage (approche par compétences) requiert, pour être effective, des efforts sans commune mesure avec ceux exigés par des changements plus légers comme la modification de certains aspects (Depover et Strebelle, 2012).

- Les réformes curriculaires peuvent être, tel est le cas du LMD, transférables d'un contexte un autre. Pour comprendre cette dynamique, les concepts de politiques de diffusion (*policy diffusion*) et de politiques de transfert (*policy transfer*) sont utiles. Couplés ensemble, ces deux concepts donnent une image globale du processus de mise en œuvre. La recherche sur la diffusion des politiques se concentre principalement sur l'exploration des raisons pour lesquelles certains États adoptent ou adaptent des politiques plus facilement que d'autres. Par rapport au *policy transfer*, Dolowitz et Marsh (1996) identifient deux types de transfert : volontaire et coercitif. Le type coercitif peut être différencié selon que le transfert de la politique est direct ou indirect. Le transfert coercitif direct se produit lorsque des puissances extérieures créent une condition obligeant un État ou une organisation de se conformer. Les institutions internationales jouent souvent un rôle clé dans le transfert de la politique coercitive, ce qui est particulièrement vrai dans le cas des pays du tiers monde qui cherchent souvent de l'aide financière de l'étranger. Les méthodes coercitives indirectes proviennent d'une variété de facteurs : les changements technologiques, les pressions économiques mondiales et le consensus international (Karakhanyan, Van Veen et Bergen, 2010).

Remarquons également que le transfert et l'implantation d'une même réforme peuvent s'effectuer à des vitesses différentes d'un pays à un autre. En Afrique, par exemple, la réforme par l'APC s'est déployée de manière fort différente avec un décalage d'à peu près deux ans

entre la Tunisie où l'objectif était d'adapter l'école à un monde aux frontières éclatées et aux mutations rapides et le Sénégal qui visait faire entrer l'école dans la modernité. En effet, pour la Tunisie l'ensemble de la réforme (préparation, expérimentation et généralisation) a pris une dizaine d'années tandis qu'elle s'est étalée sur plus de 15 ans au Sénégal. Pour mener à bien ces réformes, les deux pays se sont largement appuyés sur l'aide internationale de l'UNICEF, de la Banque mondiale ainsi que de la Commission européenne et, dans une moindre mesure, l'aide de la coopération canadienne en ce qui concerne la Tunisie, et principalement la coopération canadienne (ACDI) au Sénégal (Depover et Strebelle, 2012).

Ces caractéristiques suscitent en nous des questionnements d'importance quant à la réforme de la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens notamment en ce qui a trait aux mesures prises et aux moyens mis en œuvre pour assurer sa réussite (ressources matérielles, ressources humaines, etc.), son adaptation aux spécificités du contexte d'implantation et au type de transfert (coercitif ou volontaire).

Toute réforme curriculaire fait face à un certain nombre de défis susceptibles d'entraver l'atteinte de ses objectifs et donc sa réussite. Quels peuvent être ces défis et/ou difficultés ?

1.2.4 Défis et difficultés

Un survol des recherches portant sur l'impact des réformes en éducation révèle que, malgré leurs bonnes intentions, un nombre très restreint d'entre elles ont réussi à produire des effets positifs sur le rendement scolaire (Leef, 2002; Calderhead, 2001; Elmore, 2000; Salvin, 1999; Goertz *et al.*, 1996; Pogrow, 1996; Bissonnette *et al.*, 2005). En ce sens, l'analyse d'une trentaine

de réformes réalisées aux États-Unis, depuis le début des années 1960, témoigne que seulement six d'entre elles ont permis d'améliorer la performance des apprenants, tandis que les autres ont clairement provoqué des effets négatifs (Gibboney, 1991 dans Bissonnette *et al.*, 2005). La conclusion générale qui découle de l'analyse de ces mouvements d'innovations stipule que l'insuccès de celles qui ont échoué revient au non-recours aux données scientifiques pour guider le choix des stratégies préconisées par les réformateurs (Bissonnette *et al.*, 2005), par contre, le peu de réformes qui ont réussi, ont toutes pris appui sur des recherches empiriques reconnues (*Ibid.*).

De façon générale, en se référant à Desbiens *et al.*, (2005), les réformes éducatives peuvent modifier profondément les pratiques de formation du moment qu'il y a volonté commune de toutes les parties concernées par le changement (administrateurs, directeurs d'école, inspecteurs, enseignants, etc.). D'ailleurs, certaines réformes, faut-il le rappeler, sont venues bousculer des modes de fonctionnement, des valeurs et des conceptions éducatives profondément ancrées. Tardif *et al.*, (1998) confirment ces propos. Ils avancent que :

Toute réforme véritable bouscule forcément les agents, les organisations et les pratiques en place. Créant une nouvelle conjoncture, elle force les groupes (et leurs organisations) à redéfinir leurs identités, en fonction d'un projet qu'ils contribuent eux-mêmes à définir en interaction avec les autres partenaires et/ou opposants. Cette redéfinition des identités ne se limite pas bien sûr à des titres professionnels ou à des changements nominatifs des programmes. Elle est plus profonde, car elle touche les différentes dimensions constitutives de l'identité des groupes en présence : leurs

savoirs et compétences, leur position dans le système de formation des enseignants, leurs rôles et fonctions, leurs prérogatives et leurs obligations, les rapports qu'ils entretiennent avec les autres, leur pouvoir et prestige, etc. (p. 38)

Une réforme peut aussi être facilement mise en pièces par quelques *lobbies*, qui interviendront dans le débat public, avertiront les médias, puis continueront la résistance sur le terrain si la réforme s'installe malgré leur opposition. Huberman (1982) insistait, en ce sens, sur le fait que toute innovation fait l'objet d'un *marchandage*. Ceux qui veulent le changement doivent donc se trouver des alliés (Perrenoud, 2003, 2005).

Par ailleurs, selon Potvin (2012), la plupart des témoignages (de nature professionnelle) soulevés à propos des défis et difficultés auxquelles font face les réformes proviennent essentiellement des décideurs du monde l'éducation. Ces témoignages portent essentiellement sur des considérations structurelles comme, par exemple : les ressources physiques et/ou matérielles (infrastructure, soutien technique); les ressources pédagogiques (programmes intelligibles et disponibles, matériel scolaire, expertises disponibles); l'organisation du travail favorable (conventions collectives, respect des champs disciplinaires, périodes de coordination du travail), et *la préparation* (présence d'un plan d'implantation notamment). Un manque de préparation d'une réforme peut donc induire des difficultés majeures dans de sa mise en œuvre et probablement à son échec par la suite.

Faut-il le rappeler aussi que les réformes sont des entreprises humaines. Elles se heurtent donc à la fois aux limites de ceux qui les pilotent (incompétence, manque d'expertise, idéologie, etc.) et aux résistances de ceux qui les refusent, les dénaturent ou qui veulent les détourner à leur

profit. À ces conflits d'intérêts s'ajoutent les obstacles liés aux infrastructures existantes ou manquantes, les ressources budgétaires, la démographie, la géographie. Tous ces facteurs représentent des contraintes fortes (Perrenoud, 2005).

En réponse à ces défis, nous présentons, dans ce qui suit, quelques pistes et/ou éléments structurants pour aider à conduire le processus de réforme des curricula.

1.2.5 Éléments structurants pour aider la conduite du processus de réforme

Pour conduire efficacement un processus de réforme curriculaire, Depover et Strebelle (2012) insistent sur le fait il faut avant tout veiller à éviter un certain nombre d'erreurs que nous rapporterons telles qu'évoquées par les auteurs :

- Considérer trop rapidement que le processus de réforme est achevé. En effet, ce n'est pas parce que les conditions matérielles du changement ont été mises en place que celui-ci est intégré par les acteurs qui auront à le mettre en œuvre. L'exemple le plus courant de ce type d'erreur est celui d'un changement appuyé par une assistance technique internationale qui se retire une fois que les opérations prévues par les termes de sa mission ont été réalisées sans prendre suffisamment en compte la situation sur le terrain.
- Croire qu'une réforme du curriculum peut être pilotée de manière autoritaire et s'inscrire dans un processus purement linéaire décidé par les autorités.
- Appliquer une logique purement gestionnaire au processus d'innovation sans prendre en compte la logique psychologique des acteurs de terrain. Ainsi, au phasage administratif

classique en trois étapes (préparation, mise à l'essai et généralisation), il est important d'intégrer un phasage qui prend en compte la sociologie des acteurs et qui permet de mieux comprendre les difficultés rencontrées par certaines réformes (p. 50).

Pour clôturer, dans la mesure où une réforme est régie par des textes argumentatifs et des règlements ou des lois formalisant les intentions, le contenu ainsi que les implications du processus de changement, elle requiert non seulement un travail de mise en forme, mais aussi de *conception*, qui fait appel à une certaine expertise, à la fois scientifique, politique et juridique (Perrenoud, 2003). Ce travail est surtout perceptible lors de la construction du curriculum de formation qui reste l'une des opérations et l'une des considérations les plus déterminantes de la réussite d'une réforme ou de son échec.

C'est ainsi que, dans la prochaine section, nous abordons la notion de curriculum qui constitue l'un des éléments clés quand il s'agit de parler de réforme de la formation à l'enseignement.

2. AUTOUR DU CONCEPT DE CURRICULUM DE FORMATION

D'une façon générale, la réussite d'une réforme en éducation dépend, en grande partie, de la qualité des stratégies de formation et de leur mise en œuvre, c'est pour ça, dans la présente section que nous portons attention à la notion du curriculum.

Dans son *Handbook of Research on Curriculum*, Jackson (1992) situe le début de la recherche curriculaire en 1978 avec un article de Schwab intitulé : « *What do scientists do?* ». Certes, le souci d'organiser ou de planifier le contenu de l'enseignement est bien plus ancien. Par

contre, le projet d'étudier les processus de développement, d'adaptation et d'implantation des curricula prend assurément naissance dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Bref, le curriculum constitue un objet d'investigation scientifique et un champ d'études dont les contours restent flous malgré une documentation scientifique abondante (Crahay et *al.*, 2006).

Pinar (1988) parle du curriculum comme d'un champ d'excitations, de controverses, et de risques, ainsi que d'expertises, d'autorités et de connaissances. À son égard, le curriculum n'est pas une évidente question prise pour acquise, mais plutôt une sphère complexe dans laquelle la politique, l'histoire de la vie, le sexe et la culture, ainsi que la connaissance académique, sont parfois des expressions refusées (Jewett, 1989).

2.1 La conception nord-américaine et la conception francophone du curriculum

Le terme de curriculum est d'un usage courant dans les pays de langue anglaise, où les *curriculum studies* représentent une branche majeure des sciences de l'éducation. Il n'en va pas de même dans l'aire francophone, où l'on utilise plus l'appellation *programmes d'études* ou *plan d'études*, qui n'ont pas tout à fait le même sens (Forquin, 2008).

Perrenoud (1993a) va dans le même sens que Forquin, il avance que, dans les pays anglo-saxons, on désigne par curriculum le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors que dans la francophonie on parle volontiers de plan d'études, programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression des connaissances, des contenus successifs ou de la structuration de la carrière scolaire.

Plus explicitement, le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain offre, d'après Jonnaert (2012) à la notion de curriculum une vision qui dépasse largement celle de programme éducatif. En effet, un curriculum est traditionnellement considéré comme un plan d'action pédagogique large et inclusif. Il renferme certes un certain nombre de programmes éducatifs dans différents domaines d'apprentissage, néanmoins, il ne s'y substitue ni ne s'y réduit. Il se positionne nécessairement en amont de ces programmes et en précise les finalités et les tendances. Cependant, un curriculum ne cible pas seulement les programmes éducatifs : il détermine les axes de la formation des enseignants; il propose des lignes directrices pour les activités d'enseignement et d'apprentissage; il fournit des indications concernant le processus d'évaluation et le matériel didactique et il définit également le plan d'action administratif nécessaire à la mise en œuvre des orientations du curriculum. « Dans une telle vision, le curriculum dépasse largement les questions technicistes de *codification de savoirs*, d'*écriture d'objectifs* ou de *formalisation de compétences* dans des programmes éducatifs, ces derniers n'étant que des moyens pour la mise en œuvre des orientations curriculaires » (Jonnaert, 2012, p. 5).

Selon Kliebard (1992), une théorie du curriculum vise à rendre cohérente la structuration conceptuelle qui porte sur ce que nous devons enseigner. Il précise les enjeux de cette théorie à partir de trois questions centrales, la troisième étant la plus importante à ses yeux. Ces questions sont : Que doit-on enseigner? À qui s'adresse l'enseignement et à qui enseigne-t-on quoi? Comment enseigner ce quoi à qui? Le « quoi » dans le curriculum renvoie traditionnellement aux savoirs à enseigner. Quant au « comment », il se réfère à l'analyse de la mise en œuvre du curriculum à travers les pratiques d'enseignement (Lenoir, 2006).

Quant au courant curriculaire franco-européen contemporain, il propose une vision différente du concept de curriculum. Pour Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter (2007), la notion de programme éducatif et celle de curriculum semblent se confondre. La programmation didactique correspond au processus de planification temporelle des contenus d'enseignement d'une discipline, tandis qu'on peut définir le curriculum comme l'ensemble des programmes disciplinaires. Ainsi, dans la documentation *franco-européenne* contemporaine, les concepts de curriculum et de programme éducatif se chevauchent régulièrement.

Réduit à une organisation des contenus d'apprentissage, le concept de curriculum croise, comme l'affirme Vander Borgh (2004), une logique disciplinaire à des principes de codifications de contenus le plus souvent précisés en termes de savoirs, même lorsque la notion de compétence est employée. Ce type de curriculum est centré sur la *construction et la transmission de contenus*, qu'ils soient définis en termes de savoirs, de compétences ou d'objectifs dans les programmes. Confondu avec les programmes éducatifs, ce type de curriculum donne lieu à un certain nombre d'incohérences (Jonnaert, 2012).

Clairement, selon Demeuse et Strauven (2006), le curriculum propose une vision d'ensemble, structurée, planifiée et cohérente des instructions pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage. Pour cela, un curriculum comprend les composantes suivantes :

- Les apprentissages à réaliser;
- Les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre;
- Les supports didactiques et les aides pédagogiques destinées aux utilisateurs et aux apprenants;
- Les contenus-matières ou contenus disciplinaires;

- Les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation auxquelles recourir afin de vérifier dans quelle mesure les apprentissages sont réellement maîtrisés;
- Les modalités ou stratégies de gestion du curriculum.

Pour résumer, un curriculum fixe des finalités et oriente l'opérationnalisation de ces dernières à travers des plans d'action pédagogiques et administratifs cohérents. Quant aux programmes, ils ne représentent que des moyens parmi d'autres mis en place afin de permettre l'opérationnalisation de ces finalités.

Les deux courants évoqués plus haut ne traitent pas du concept de curriculum dans une même logique. Le courant anglo-saxon et nord-américain place le curriculum en amont des programmes éducatifs qu'il oriente et inclut. Le courant franco-européen superpose les deux concepts, utilisant l'un pour l'autre. Cependant, l'une des deux perspectives n'exclut certainement pas l'autre (Jonnaert, 2012).

2.2 Vers une définition du concept de curriculum

Pris dans son sens le plus courant, aussi bien dans le contexte francophone que chez ses utilisateurs anglophones, le terme de "curriculum" correspond généralement à l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, suivant un ordre de progression déterminé et dans le cadre d'un cycle d'études donné. Au sens large, un curriculum, c'est un programme d'études ou un programme de formation devant être entendu de manière globale et dynamique. Le concept du curriculum implique en effet qu'on prenne en considération la totalité d'un parcours de formation et non pas une étape ou aspect considérés distinctement (Forquin, 2008).

Selon Taba (1962), un curriculum consiste simplement en un plan de formation. De Landsheere (1979) définit un curriculum comme un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction. Il comprend, selon elle, la définition des objectifs de l'enseignement, les méthodes, les contenus, les matériaux ainsi que les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. Legendre (1988), fait référence aux valeurs et aux finalités assignées au système éducatif et/ou de formation. Pour elle, un curriculum est un ensemble de savoirs ayant pour objectif la construction méthodique d'un plan éducatif reflétant les orientations et les valeurs d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés. Nadeau (1988) met l'accent sur le processus décisionnel conduisant à l'élaboration du produit. Il définit un curriculum comme un ensemble organisé de buts, d'objectifs, de procédés d'évaluation destinés pour mesurer l'atteinte des objectifs, de moyens didactiques, de contenus présentés de manière séquentielle et d'activités d'apprentissage (Demeuse et Strauven, 2013, 2006). Crahay et *al.*, (2006), citent la définition de Pratt et Short (1993) pour qui, un curriculum consiste en un plan pour un processus d'enseignement et d'apprentissage de qualité et celle de Hansen et *al.*, (1993) qui définissent un curriculum comme un assemblage systématique de programmes et de pratiques destinés à instruire la population d'un pays. Pour certains auteurs américains, un curriculum peut être présenté comme une chaîne, une succession d'étapes et de niveaux, allant, par un mouvement de concrétisation progressive, du plus universel au plus singulier, du plus formel au plus réel et du plus normatif au plus positif (Forquin, 2008).

Au final, quelles que soient les divergences concernant sa signification, le concept de curriculum renvoie à un certain nombre d'idées comme celles d'organisation préalable ou de formalisation à priori d'une expérience, idées appuyées par la volonté de contrôler ou d'influencer

le processus éducatif, de le rationaliser et non de le laisser à lui-même (Alain, 2006). De même, toutes les définitions renvoient, généralement, à l'idée de plan et d'organisation. D'après Pratt et Short (1993), lorsqu'on parle d'un curriculum, on parle d'une construction intellectuelle ou d'un artefact culturel dont le projet est d'influer sur les processus d'enseignement-apprentissage qui se déroulent concrètement (Crahay et *al.*, 2006). Cependant, il semble nécessaire de signaler que, dans le cadre d'un curriculum, l'écart entre ce qui a été décidé et ce qui a été maîtrisé par les apprenants peut être plus ou moins important et c'est pourquoi il convient d'examiner les différents niveaux depuis sa formalisation jusqu'à sa maîtrise. Ces niveaux sont : le curriculum formel (ou manifeste); le curriculum implanté (mis en œuvre par les utilisateurs); le curriculum caché (latent ou implicite); le curriculum maîtrisé ou réalisé (la partie du curriculum officiel effectivement maîtrisée par les apprenants) (Demeuse et Strauven, 2013, 2006). Selon Perrenoud (1993a), le curriculum formel correspond, à un *monde de textes et de représentations*. On désigne ainsi par curriculum formel les textes et lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des différentes filières, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels ainsi que toutes les grilles, méthodes et/ou démarches imposées ou recommandées et d'autres documents de travail supposés assister ou régir l'action pédagogique.

Ce niveau curriculaire semble, à notre connaissance, inexistant dans le contexte tunisien et c'est ce qu'ont confirmé nos recherches de textes officiels régissant la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens.

2.3 Lien entre le curriculum et le social

Le curriculum est étroitement lié à la réalité socioculturelle de son contexte de développement et/ou d'implantation. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système de formation et/ou d'éducation dans lequel il s'inscrit, du moment que les finalités du système éducatif sont intimement liées à l'histoire de ce pays, aux conflits traversés, aux enjeux stratégiques dont il est l'objet en raison de sa position géographique et à la diversité des communautés qui y vivent (Demeuse et Strauven, 2013, 2006). Il est « ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009, p. 57). Pour le comprendre, le chercheur doit le positionner dans son contexte social et culturel avec les implications qui résultent de cette inscription. Le curriculum peut être à la fois un outil de dialogue social (Jonnaert, 2011b) et un moyen conçu pour adapter les systèmes éducatifs aux sociétés en mouvement. Il permettra, de ce fait, aux personnes de s'adapter à la société qui, à son tour, attend leur propre développement pour s'épanouir avec eux dans une société ouverte aux différences (Jonnaert, 2012).

Comme le soulignent Eggleston et Gleeson (1977), le *curriculum development* est une technologie de l'innovation qui a pour but d'adapter institutions, programmes et pratiques d'enseignement aux besoins d'une société en mutation. On trouve cette même thématique de l'adaptation chez Musgrave (1970-1971) qui distingue trois approches possibles de la relation curriculum/société, selon que l'on considère le curriculum tel qu'il est (déterminé par l'état de la société), tel qu'il pourrait être pour s'adapter aux nouveaux besoins et/ou nouvelles demandes de

la société, ou encore tel qu'il devrait être pour contribuer à certains changements sociaux souhaitables (Crahay et Forget, 2006).

Pour ce qui est du lien entre le curriculum et la culture (Crahay et *al.*, 2006) rapportent les propos de Pratt et Short (1993) pour qui, un curriculum est un artefact culturel. Dans ce même sens, Eisner (1988), souligne que le but du curriculum et de l'enseignement n'est pas simplement d'aider les élèves à répondre aux exigences de l'école, mais à les aider à utiliser ce qu'ils apprennent pour répondre aux exigences de la vie (Jewett, 1989).

Dans cette même lignée, Iwanska (1979), lui aussi, définit un curriculum comme un outil permettant la transmission plus ou moins systématique d'une certaine portion d'un patrimoine culturel d'une population à une autre (Crahay et *al.*, 2006).

Retenons donc qu'un curriculum consiste en un produit éminemment culturel. Il puise ses racines dans les finalités d'un système d'éducation, dans l'histoire de ce système éducatif et de la société considérée; ses contenus sont tributaires de besoins particuliers auxquels il s'efforce de répondre efficacement. Dans ce sens, tout curriculum, comme l'ensemble du système d'éducation où il est implanté, possède un caractère identitaire; c'est la raison pour laquelle la transposition d'un curriculum d'une culture à une autre risque fort de conduire à l'échec ou à des résultats surprenants (Demeuse et Strauven, 2006, 2003).

L'on se questionne, dans cette perspective, si la formation à l'enseignement de l'ÉPS est suffisamment adaptée aux spécificités contextuelles en Tunisie ?

2.4 Situation de la recherche curriculaire en Afrique

Le Grange (2010) a bien résumé la situation des recherches curriculaires en Afrique. Selon lui, le champ des recherches curriculaires en Afrique est largement peu développé. Il y a un manque des spécialistes des curricula, et en conséquence, il y a très peu de recherches et de contributions théoriques sur la planification et le développement des curricula. Dans certains pays, les curricula sont menés principalement par des professeurs invités, des consultants internationaux et des étudiants de troisième cycle de l'Europe et les États-Unis. Il n'y a pas de revues consacrées à l'étude des curricula africains, peu de livres ont été écrits sur le sujet, et quelques (s'il y a eu) conférences consacrées spécifiquement à l'élaboration des curricula ont été organisées sur le continent. Très peu de chercheurs africains publient dans des revues internationales de l'étude du curriculum telles que *Journal of Curriculum Studies* et *Curriculum Inquiry*. La plupart des articles publiés sur l'Afrique dans ces revues au cours de la dernière décennie l'ont été par des chercheurs sud-africains. Cependant, une image plus représentative de l'étude des curricula africains pourrait être acquise à partir de la lecture des revues internationales avec un accent plus général sur l'éducation.

Située en Afrique du Nord, la Tunisie n'échappe pas à cette situation de carence en matière de recherches curriculaires. Par exemple, jusqu'à maintenant, aucune recherche n'a, à notre connaissance, porté sur le processus de construction et/ou de développement ni sur l'implantation des curricula de formation ou d'enseignement.

2.5 Développement d'un curriculum d'enseignement et/ou de formation

Dans son *Handbook of Curriculum Evaluation*, Lewy (1977) écrit que, généralement, les curricula sont élaborés par dérivation des objectifs assignés à l'école, ceux-ci sont le fruit d'une réflexion démocratique sur les valeurs et les buts. La construction curriculaire s'organiserait, par conséquent, en deux étapes : *la définition des objectifs*, qui relèverait de la philosophie et/ou de la décision politique et *la traduction de ces ambitions en objectifs d'enseignement*, qui serait du ressort des technologues du curriculum (Crahay et Forget, 2006).

Dans cette même perspective, dans leur ouvrage intitulé *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*, Demeuse et Strauven (2013, 2006) avancent que le développement d'un curriculum donne lieu à l'exécution de deux catégories d'opérations : les opérations de développement des composantes du curriculum qui se matérialisent sous la forme d'une version provisoire et les opérations liées à l'évaluation *à priori* de cette version. Les auteurs précisent que le développement d'un curriculum consiste en une série d'activités réparties en quatre phases, entretenant entre elles des relations d'interdépendance et d'interaction. Il s'agit de :

- La détermination des grandes orientations pédagogiques du curriculum (ces orientations relèvent de la compétence des responsables politiques et, dans les sociétés démocratiques ou participatives, des représentants de la société civile);
- Le développement de la version provisoire du curriculum (en fonction des orientations précédentes);
- La mise à l'épreuve de la version initiale ou de quelques-unes de ses parties;

- L'implantation et la généralisation du curriculum validé à l'ensemble du public cible ou des institutions d'enseignement et de formation concernées.

Par ailleurs, la conception d'un curriculum dépend grandement de la logique adoptée pour son développement. Demeuse et Strauven (2013, 2006) se réfèrent à Rogiers (1997) qui énumère trois logiques de construction d'un curriculum :

- *La logique de l'expertise.* L'élaboration d'un curriculum est confiée à un expert ou à des experts qui assument un rôle décisionnel. Les autres intervenants qui seraient associés au processus de développement (conseillers pédagogiques, inspecteurs, enseignants, etc.) jouent un rôle d'appui et d'assistance;
- *La logique stratégique.* Il s'agit d'une logique politique (ou de pouvoir), elle cherche à concilier les intérêts, les enjeux divergents entre les différentes parties concernées et à déboucher sur un compromis acceptable de la part de celle-ci;
- *La logique du projet.* Elle s'inspire des processus d'une recherche-action participative qui s'efforce de faire émerger les représentations mentales et les attentes des acteurs concernés à l'égard du curriculum, de susciter leur questionnement, et de parvenir à un consensus sur la conception du curriculum et sur la manière de le développer. Le curriculum se construit progressivement au fur et à mesure que progresse la réflexion.

Toutes les opérations de conception d'un curriculum de formation et/ou d'enseignement sont le produit de l'intervention directe ou indirecte d'un certain nombre d'acteurs. En effet, en dehors des États autocrates, fonctionnant de façon hermétique, la détermination des orientations

pédagogiques majeures implique des modalités de concertation entre les représentants de la communauté universitaire ou scolaire et de la société civile. Néanmoins, même dans les pays reconnus par leur démocratie participative, les autorités nationales les administrations régionales et/ou locales ainsi que des instances extérieures aux systèmes d'éducation exercent des pressions sur les questions relatives à l'école ou à l'université. En fonction des positions hiérarchiques se distinguent trois niveaux de détermination des contenus des curricula :

- *Le niveau décisionnel (les autorités)*. C'est les instances et les responsables qui prennent la décision d'élaborer un curriculum, qui influencent sa conception et qui fixent les grandes orientations;
- *Le niveau de l'expertise*. C'est les acteurs dont on sollicite les connaissances et les conseils en fonction de leurs compétences en matière d'éducation;
- *Le niveau de consultation*. C'est généralement des représentants de la société civile ou des diverses instances ayant le pouvoir d'influencer, voire d'exercer des pressions (syndicats d'enseignement, etc.);
- *Le niveau d'exécution*. C'est le niveau où se trouvent les intervenants chargés de construire et de rédiger le curriculum en se référant aux instructions reçues des niveaux évoqués plus haut (Demeuse et Strauven, 2006, 2013).

En parlant des intervenants, toutes les opérations de conception d'un curriculum de formation et/ou d'enseignement sont le produit de l'intervention directe ou indirecte d'un certain nombre d'acteurs. En effet, en dehors des États autocrates, fonctionnant de façon hermétique, la

détermination des orientations pédagogiques majeures implique des modalités de concertation entre les représentants de la communauté universitaire ou scolaire et de la société civile. Néanmoins, même dans les pays reconnus par leur démocratie participative, les autorités nationales les administrations régionales et/ou locales ainsi que des instances extérieures aux systèmes d'éducation exercent des pressions sur les questions relatives de l'école ou de l'université (Demeuse et Straven, 2006).

Dans le contexte tunisien, les décisions relatives à l'implantation du modèle de formation LMD ont été prises en vase clos et de façon imposée. Clairement, le pouvoir politique prétendait faire œuvre démocratique en procédant à une consultation informelle des académiques sans pour autant prêter importance aux avis exprimés.

Une autre considération nous apparaît d'une importance extrême pour assurer la réussite de toute réforme curriculaire, il s'agit de *l'identification des besoins*. En effet, c'est bien l'émergence des besoins en matière d'enseignement ou de formation qui motive l'élaboration d'un nouveau curriculum ou du réaménagement d'un curriculum déjà en place. Roegiers (1997) distingue entre deux types de besoins : *les besoins des acteurs* et *les nécessités de fonctionnement de l'institution* concernent, par référence à Rogiers (1993), les écarts liés aux missions de l'institution, à son organisation, aux dysfonctionnements, aux nécessités de fonctionnement et de rentabilité, à l'évolution des métiers, aux changements culturels. Ces besoins reflètent les enjeux de l'institution (Demeuse et Strauven, 2006, 2013).

Par ailleurs, il est à noter qu'un certain nombre d'éléments du système d'éducation ou de formation entrent en jeu et peuvent, par conséquent, limiter les aspirations par rapport au processus de construction du curriculum. Parmi ces éléments :

- Les capacités du système à intégrer, effectivement et rapidement, les résultats des recherches les plus récentes en psychologie de l'apprentissage notamment;
- La disponibilité et l'accessibilité des ressources nécessaires à l'élaboration et/ou à l'implantation du curriculum (ressources financières, humaines et pédagogiques);
- Le degré de réceptivité des différentes parties concernées (enseignants ou formateurs, apprenants, personnel de guidance pédagogique, monde du travail, etc.) à l'égard du caractère novateur du curriculum et leur potentiel d'appropriation du projet;
- Les enjeux explicites et implicites de l'implantation d'un curriculum nouveau pour ces différents partenaires (*Ibid.*).

Le développement du curriculum consiste en la projection des différentes opérations à réaliser en partant des directives ou des instructions formulées par les commanditaires. Dans leur ouvrage référence sur le développement d'un curriculum d'enseignement ou de formation, Demeuse et Strauven (2006, 2013) décrivent explicitement les différentes opérations à réaliser commençant par les directives ou des instructions formulées par les commanditaires. Nous rapportons ces démarches succinctement.

2.5.1 Le mode d'entrée dans le curriculum

C'est la première décision à prendre. Ce choix est, généralement, fixé par le commanditaire et il est impératif pour l'équipe technique de s'y conformer. Il entraîne des implications sur les autres composantes du curriculum. Demeuse et Strauven (2013, 2006) distinguent entre :

- L'entrée par les contenus matières (traditionnel). Consiste en la présentation, des différents savoirs censés être enseignés de façon codifiée ou formalisée (règles, principes, méthodes, démarches... etc.). Ce mode d'entrée s'appuie sur les postulats suivants : les connaissances se transmettent du détenteur de savoir vers celui qui est supposé ignorant; l'enseignement se déroule selon une progression linéaire et la planification des contenus doit être graduée du simple au complexe et respecter la succession des prérequis. Il va de pair avec le découpage de l'enseignement en disciplines (branches et sous-branches). L'évaluation vise, essentiellement, à mesurer les capacités de l'apprenant à restituer le plus fidèlement possible le savoir qui lui a été enseigné et à l'appliquer, par la suite, dans des situations proches de celles qui ont servi lors des apprentissages;
- L'entrée par les objectifs pédagogiques. Ce mode d'entrée est issu de la psychologie néo-behavioriste. Elle a émergé aux États-Unis au cours des années 1960. Un objectif pédagogique correspond à une intention d'apprentissage formulée en termes de comportement mesurable et observable de l'apprenant. Ce deuxième mode constitue donc un progrès manifeste par rapport à l'approche précédente. Cependant, la formulation réductrice de pédagogie par objectifs tend à attirer l'attention sur l'aspect technique, au détriment de la signification;

- L'entrée par les compétences. Lempereur, Demeuse et Strauven (2000) postulent que la majorité des travaux récents en matière de construction de curriculums s'appuient sur le concept de compétence et que la plupart des directives officielles, dans les pays développés, ont été réactualisées en faisant référence aux compétences à acquérir, plutôt qu'en termes d'objectifs pédagogiques à maîtriser, comme ce fut le cas durant les décennies précédentes.

2.5.2 La détermination des stratégies et les processus didactiques

C'est la deuxième décision à prendre. La stratégie consiste en un plan d'action général, en conformance avec l'esprit qui sous-tend le curriculum. On désigne par processus les diverses activités concrètes mises en œuvre dans le cadre d'une stratégie pour installer les apprentissages. Autrement, les processus matérialisent en quelque sorte la stratégie (Demeuse et Strauven, 2006, 2013).

2.5.3 Les directives du curriculum concernant l'évaluation des apprentissages

Demeuse et Strauven (2006, 2013) signalent qu'il est indispensable que le curriculum fournisse aux utilisateurs des directives pour évaluer les apprentissages du public cible. Ces directives représentent une composante inaliénable, notamment lorsque l'évaluation conduit à la prise de décisions relatives à l'avenir de l'évalué. Elles consistent à fournir des pistes dans le but de recueillir des informations valides, fidèles et pertinentes autant que possible sur la progression des apprentissages, sur leur degré de maîtrise ou encore sur la qualité des produits.

2.5.4 La rédaction du document curriculaire

Le document curriculaire doit être élaboré de manière à être un outil fonctionnel pour ses usagers et présenter un caractère didactique. Ainsi, le processus de rédaction du document curriculaire demande le plus grand soin et la plus grande rigueur. Il est important que les rédacteurs du document curriculaire soient choisis parmi les membres de l'équipe technique ayant collaboré au développement du curriculum étant donné que ceux-ci maîtrisent parfaitement le produit et connaissent suffisamment les futurs utilisateurs (Demeuse et Strauven, 2006, 2013).

2.5.5 L'évaluation a priori de la version originale du curriculum

Ce processus vise à recueillir des jugements sur la conformité du curriculum aux orientations fixées au départ et sur ses qualités pédagogiques, ainsi que des suggestions qui serviront pour améliorer les contenus et la présentation. Il vise également à examiner la compréhension des directives pédagogiques du document par les futurs usagers. Cette évaluation est constituée de deux étapes : la première est une évaluation interne, les concepteurs du curriculum procèdent à une auto-évaluation de leur travail. Quant à la deuxième, il s'agit d'une évaluation externe, le curriculum est soumis à l'appréciation d'autres personnes n'ayant pas participé à sa conception ni à son développement (*Ibid.*).

2.5.6 La mise à l'épreuve du curriculum

L'objectif ici est de déterminer l'efficacité et l'adéquation du curriculum sur le terrain. Il s'agit donc d'une évaluation *a posteriori* de la version originale du curriculum. Théoriquement, cette procédure se déroule en plusieurs étapes : la phase des essais préliminaires, l'expérimentation,

l'implantation et la généralisation du curriculum, le contrôle du maintien de la qualité du curriculum dans le temps (*Ibid.*).

2.5.7 Les essais préliminaires et l'étude de faisabilité

Ces essais visent à évaluer la praticabilité du curriculum sur terrain et son degré d'adéquation par rapport au public cible. Durant cette phase on recueille des informations qualitatives sous forme de jugements ou d'appréciations portant sur la mise en œuvre des différentes composantes du curriculum. À ce stade, on se préoccupe peu du rendement pédagogique, même s'il constitue le critère ultime de l'évaluation d'un curriculum (*Ibid.*).

2.5.8 L'expérimentation du curriculum sur le terrain

Cette étape vise à évaluer le fonctionnement et l'efficacité pédagogique du curriculum dans une situation semblable à celle pour laquelle il est conçu. Si les résultats de cette phase sont satisfaisants, le curriculum sera approuvé officiellement par les commanditaires et, ensuite, généralisé à l'ensemble de la population cible (*Ibid.*).

2.5.9 L'implantation du curriculum et sa généralisation

Après sa validation par les commanditaires et/ou les décideurs politiques, administratifs et pédagogiques, la version finale du curriculum peut être implantée et généralisée à l'ensemble des institutions d'enseignement ou des organismes de formation concernés. Le problème majeur qui se pose, à ce stade, est celui des compétences des enseignants ou des formateurs et de leurs

capacités à le mettre en œuvre efficacement et de celles du personnel d'accompagnement pédagogique à en assurer le suivi (*Ibid.*).

Le développement et l'implantation d'un nouveau curriculum impliquent donc la formation du personnel intervenant. L'on se demande si le passage au régime LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie s'est accompagné par une formation des formateurs (enseignants chercheurs, superviseurs et conseillers pédagogiques) ?

2.5.10 L'évaluation du maintien de la qualité du curriculum dans le temps

Cette opération prend lieu de façon systémique et récurrente; elle poursuit deux objectifs de nature différente : l'évaluation des performances des apprenants et de leur maintien dans le temps et l'évaluation de l'adéquation du curriculum par rapport aux besoins du public cible. Dans l'une et l'autre évaluation, c'est la durabilité du curriculum que l'on cherche à évaluer (Demeuse et Strauven, 2006, 2013).

Il existe plusieurs modèles curriculaires de formation à l'enseignement de l'ÉPS. Le développement d'un curriculum d'enseignement et/ou de formation en ÉPS est directement influencé par les croyances des concepteurs sur ce qu'il faut enseigner, en général, ou dans telle ou telle discipline, en particulier. Ces croyances sont fréquemment appelées *orientations de valeur*. Dans ce qui suit, nous présentons un aperçu des orientations théoriques qui régissent le développement d'un curriculum de formation à l'enseignement, en général, et de la formation des enseignants d'ÉPS, en particulier.

2.6 Orientations de valeurs et modèles curriculaires

Parmi les significations retrouvées dans le *Shorter Oxford Dictionary*, une orientation est, d'une façon générale, une direction ou une boussole pour guider le progrès. Conséquemment, les questions du type : Où va la formation? Quelles sont les principales théories, idées et concepts utilisés? Qui ou qu'est-ce qui détermine la direction de la formation ? etc., sont toutes des questions pertinentes quand il s'agit des orientations théoriques en formation des enseignants (Tinning, 2006). En ce sens, depuis le milieu des années soixante-dix, plusieurs typologies pour examiner les variations conceptuelles de la formation des enseignants ont été proposées (Doyle, 1990; Feinman-Nemser, 1990; Hartnett et Naish, 1980; Joyce, 1975; Kennedy, 1987; Kirk, 1986; Zeichner, 1983; Zimpher et Howey, 1987). Nous pouvons identifier cinq grandes orientations de la formation des enseignants, chacune a des implications importantes sur la conception et/ou la sélection de la pédagogie de la formation des enseignants. Chacune de ces orientations reflète une position différente vis-à-vis des objectifs et de la nature de la préparation des enseignants.

- *L'orientation pratique / artisanale.* Cette orientation met l'accent sur les éléments du métier, de la technique et de l'aspect artistique que les praticiens révèlent dans leur travail. Elle reconnaît la primauté de l'expérience comme source de connaissances sur l'enseignement et un moyen d'apprendre à enseigner (Feinman-Nemser, 1990). Selon cette perspective, l'accent est mis sur la préparation des enseignants à la gestion efficace du *monde réel* de la scolarité - la gestion des classes, la conduite des leçons et l'exécution des nombreuses autres tâches auxquelles les enseignants font face tout au long de l'année scolaire. Cette orientation favorise l'intérêt pour

les démonstrations, les modèles exemplaires et les apprentissages avec des praticiens compétents et engagés (Carter et Andres, 1996).

- *L'orientation technologique.* Selon cette orientation, apprendre à enseigner implique l'acquisition de principes et de pratiques dérivées d'études scientifiques. La compétence est définie en termes de performance. Cette orientation va de pair avec la recherche d'une base scientifique pour l'enseignement. Les partisans estiment que l'avenir de l'enseignement en tant que profession repose sur des améliorations qui viendront de l'accumulation et de l'application des connaissances scientifiques (Berliner, 1985; Gage, 1978; Lortie, 1975 dans Feinman-Nemser, 1990). Les pédagogies qui sont particulièrement compatibles avec cette orientation incluent des méthodes de formation en laboratoire (par exemple, le micro-enseignement et les mini-cours), des stratégies d'observation et de rétroaction intensives, l'encadrement par des pairs et des simulations axées sur la formation. Les technologues soutiennent que les expériences de formation en laboratoire peuvent remplacer les observations sur le terrain et même l'enseignement des élèves (Carter et Andres, 1996).
- *L'orientation personnelle.* Cette orientation place le futur enseignant au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Apprendre à enseigner est vu comme un processus pour apprendre à comprendre, développer et utiliser ses habiletés personnelles efficacement. Le développement personnel de l'enseignant est un élément central de la préparation des enseignants (Feinman-Nemser, 1990). L'accent dépasse les questions techniques du curriculum et des leçons en classe pour englober les connaissances, les histoires personnelles et les biographies des enseignants des enseignants. En conséquence, les thèmes centraux sont souvent

moraux et philosophiques, ayant plus à voir avec les sentiments, les buts, les images, les aspirations et les significations personnelles qu'avec des techniques d'enseignement (Carter et Andres, 1996).

- *L'orientation académique.* Cette orientation met en évidence le fait que l'acte d'enseigner est principalement lié à la transmission des connaissances et au développement de la compréhension de contenus théoriques (Feinman-Nemser, 1990). L'accent est mis sur une préparation solide dans les disciplines académiques fondamentales du curriculum universitaire. Les partisans de cette orientation préfèrent plutôt que les enseignants soient formés grâce à un programme rigoureux de préparation scolaire suivi d'un apprentissage par un enseignant qualifié et préparé de manière académique. La préparation des contenus théoriques est donc au cœur de l'ordre du jour de la formation des enseignants (Carter et Andres, 1996).
- *L'orientation critique / sociale.* Les partisans de cette orientation considèrent que l'enseignant joue un rôle important dans la réforme sociale et que l'éducation des enseignants joue un rôle dans la stratégie plus large de création d'une société plus juste et démocratique. L'enseignant est, à la fois, un éducateur et un activiste politique. En classe, il crée une communauté d'apprentissage qui promeut les valeurs et les pratiques démocratiques. Dans l'école, il participe au développement du curriculum et à l'élaboration des politiques. Dans la communauté, il travaille à améliorer les conditions scolaires et les possibilités d'éducation grâce à l'implication communautaire et à l'activité politique (Feinman-Nemser, 1990).

2.6.1 Les orientations de valeur en éducation physique

Historiquement, les objectifs de l'ÉPS ont toujours reflété la culture populaire dominante. Au début du 20^{ème} siècle, par exemple, l'objectif principal était la santé et l'hygiène. Les objectifs dominants des années 1920 étaient sociaux et récréatifs. Durant les années de guerre, la condition physique était presque le seul but en raison de sa contribution à la formation militaire de base. L'objectif de remise en forme totale était prédominant pendant les années 1950. Dans les années 1970, les droits de l'homme, la liberté individuelle et sociale, l'égalité et l'indépendance ont marqué la scène sociale. Plus récemment, la notion de bien-être met l'accent sur la prévention plutôt que le traitement des maladies. Tout au long de cette histoire, divers modèles curriculaires ont émergé en ÉPS, certains représentaient des prolongements directs des valeurs dominantes de l'époque. Ces modèles servent d'assises pour la conception des curriculums d'enseignement et/ou de formation. Ils peuvent aider à prendre des décisions pédagogiques puisqu'ils représentent un ensemble général de croyances et de valeurs (Kelly et Melograno, 2004b).

Selon Ennis (1992), les orientations de valeur (OV) représentent les croyances philosophiques opérationnalisées sous forme d'objectifs éducatifs. Ces orientations sont omniprésentes et semblent déterminer les caractéristiques d'une personne physiquement éduquée dans des perspectives curriculaires diverses. Dans un chapitre écrit dans le *Handbook of Research on Teacher Education* sur les alternatives structurelles et conceptuelles dans la préparation des enseignants, Feiman-Nemser (1990) affirme que les orientations conceptuelles dominantes donnent un aperçu sur les façons de penser la formation des enseignants qui sous-tendent un programme (Tinning, 2006). En s'inspirant des travaux d'Eisner et Vallance (1974) interrogeant

cinquante spécialistes des curricula en ÉP, Jewett et Bain (1985) définissent la notion d'orientation de valeur comme l'ensemble des principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social (Pasco, 2012).

Collier (2006) rapporte que, dans la documentation de la formation des enseignants d'ÉPS, Rink (1993) a utilisé le cadre conceptuel de Feiman-Nemser (1990) pour analyser la formation des enseignants d'ÉPS et a suggéré quatre orientations pour interpréter les programmes de formation à l'enseignement de l'ÉPS :

- *L'orientation académique.* Étroitement liée à l'idée que la production de connaissances est une entreprise scientifique et qu'apprendre à enseigner repose sur la transmission d'un ensemble codifié de principes ou de vérités aux enseignants débutants. Tinning (2006), fait remarquer que, d'après Rink (1993), l'accent dans cette orientation, est mis sur le contenu matière des jeux, du sport, de la danse, etc. La plupart des programmes de formation à l'enseignement de l'ÉPS contemporains reposent sur des contenus-matières incluant l'activité physique ainsi que des sous-disciplines biophysiques et socio-culturelles (physiologie de l'exercice, l'apprentissage moteur, la biomécanique, l'histoire du sport, sociologie du sport, etc.).
- *L'orientation pratique.* Comprend l'ensemble des programmes basés sur le terrain et qui s'appuient fortement sur l'intégration des connaissances et de la pratique.
- *L'orientation technologique.* Centrée sur l'individu, elle met l'accent sur l'importance du développement personnel et professionnel de chaque enseignant comme la clé pour un

enseignement et un apprentissage de qualité. Tinning (2006) avance que cette orientation met l'accent sur les compétences des enseignants basées sur la recherche scientifique.

- *L'orientation sociale ou critique.* Repose sur l'hypothèse que l'enseignement est une pratique intrinsèquement morale. Les enseignants doivent donc examiner les inégalités dans les pratiques scolaires afin d'aider les écoles à jouer un rôle émancipateur au sein de la société.

Tinning (2006), à son tour, se réfère à la classification de Rink (1993) basée sur les travaux de Zeichner (1983) qui stipule qu'il y a quatre perspectives qui semblent orienter les programmes de formation des enseignants :

- *La perspective traditionnelle / artisanale.* Selon cette orientation les étudiants sont considérés comme des récepteurs de la connaissance avec peu d'apport façonnant leur propre développement professionnel.
- *La perspective behavioriste.* Les programmes ayant une orientation behavioriste (y compris l'orientation technologique Feiman-Nemser) privilégient l'épistémologie positiviste de la psychologie comportementale comme en témoignent les programmes de formation des enseignants basés sur les compétences (*Competency Based Teacher Education*) des années 1970. Les programmes de cette orientation mettent l'accent sur le développement d'habiletés spécifiques et observables d'enseignement. Les contenus des programmes sont généralement dérivés de la recherche sur l'efficacité des enseignants.
- *La perspective personnaliste.* Synonyme de l'orientation personnelle de Feiman-Nemser, cette perspective est basée sur les fondements de l'épistémologie phénoménologique et la

psychologie de la perception et de développement. Le contenu des programmes est basé sur les besoins d'auto-perception de l'étudiant en séquence de développement; l'application des théories du développement cognitif, ou encore l'application des idéaux de la psychologie humaniste, considérant le développement de soi comme la clé pour un enseignant compétent.

- *La perspective critique.* Les programmes qui privilégient l'orientation de l'enquête critique sont fondés sur la conviction que toute éducation est idéologique. En conséquence, la formation des enseignants devrait aider les futurs enseignants à comprendre la nature socialement construite de la scolarisation. Cette perspective conteste les fondements positivistes des programmes behavioristes, l'orientation individualiste de la perspective personnaliste, et les tendances utilitaristes de la perspective traditionnelle/artisanale.

Jewett (1994), à son tour, mentionne que différentes approches curriculaires ou orientations de valeur ont été élaborées. Les plus reconnues, selon elle, sont celles d'Eisner et Vallance (1974); Orlosky et Smith (1978); Giroux, Penna, et Pinar (1981); Macdonald (1981); McNeil (1985); Shubert (1986) et Ornstein et Hunkins (1988). Eisner et Vallance ont, par exemple, énuméré cinq conceptions de la notion de curriculum : les processus cognitifs, la conception technologique, l'auto-actualisation, la reconstruction sociale, et le rationalisme académique. Pinar (1975) classe les curriculums comme suit : les traditionalistes, les empiristes conceptuels, et les reconceptualistes. Orlosky et Smith distinguent entre quatre styles de théorisations curriculaires : l'humaniste, le disciplinaire, le technologique et le futuriste (Jewett, 1980).

La majorité des théoriciens en matière de curriculum s'accordent sur le fait que le système de classification le plus utilisé en ÉPS comprend cinq orientations de valeur à partir desquelles

pourraient se décliner plusieurs types ou modèles de programmes en ÉPS. Il s'agit de : la maîtrise de la discipline, l'auto-actualisation, la reconstruction sociale, le processus d'apprentissage et l'intégration écologique (Jewett et Bain, 1985).

a) La maîtrise de la discipline

L'orientation de valeur de la maîtrise de la discipline (MD) est l'orientation la plus traditionnelle des curriculums d'éducation physique (Pasco, 2012). Elle accorde la priorité absolue à la connaissance du contenu de l'objet e/ou de la discipline (Jewett, 1994; Kelly et Melograno, 2004a). Les étudiants sont donc encouragés à comprendre la structure théorique et à maîtriser les connaissances et les informations relatives à la discipline (McNeil, 1985). Spencer (1860) souligne, en ce sens, que les apprenants doivent maîtriser les connaissances scientifiques afin d'apporter une contribution productive à la société (Ennis, 1992). La MD repose sur l'idée centrale que la culture est un facteur fondamental de la condition humaine et de son développement et qu'elle doit être préservée à travers la transmission d'un héritage culturel d'une génération à une autre. Cet héritage culturel s'exprime sous la forme d'un ensemble de connaissances de base que les apprenants sont censés acquérir sous la direction des formateurs (Pasco, 2012). Les tenants de cette orientation affirment qu'elle est la clé la plus importante pour un meilleur enseignement (Jewett, 1994).

En ÉPS, la MD demeure une orientation dominante dans le développement des curricula (Jewett, 1994; Pasco, 2012). Certains spécialistes croient que l'ÉPS devrait être organisée autour d'un cadre académique des sciences de sport ou des études sur le sport, en se centrant sur les sous-disciplines telles que la physiologie de l'exercice, la kinésiologie, l'apprentissage moteur, la

sociologie du sport, la psychologie du sport, et les sciences humaines du sport (Kelly et Melograno, 2004a).

Pasco (2012) stipule que les partisans de la MD en ÉPS s'accordent pour faire des habiletés motrices les connaissances de base de cette discipline. Le rôle des formateurs est donc d'optimiser leur acquisition à travers des explications, des démonstrations, des répétitions et des applications dans des situations de jeu aménagées. Ces habiletés sont considérées comme des conditions de la performance. Leur enseignement mobilise majoritairement des connaissances en lien avec la biomécanique et à la physiologie.

Mentionnons, en ce sens, que la décennie des années 1970 et été appelée décennie des années disciplinaires. Les sous-disciplines qui ont émergé restent bien établies aujourd'hui, y compris la physiologie de l'exercice, la kinésiologie et la biomécanique, l'apprentissage moteur, la psychologie du sport, la pédagogie du sport, et les sciences humaines du sport (histoire, philosophie et littérature) (Siedentop, 2004, dans Kelly et Melograno, 2004a).

b) L'auto-actualisation

L'auto-actualisation (AA) est décrite comme une approche humaniste ou comme une approche centrée sur l'apprenant, dans le processus de développement curriculaire (Kliebard, 1988, dans Ennis, 1992). Pasco (2012) ainsi que Kelly et Melograno (2004a) affirment que cette orientation célèbre le respect de la valeur et la dignité de l'individu considérées comme des principes de base de la démocratie « Le développement des nations vers des démocraties s'est bâti

sur la base d'un engagement pour les droits individuels et l'idéologie de l'individualisme. L'OV de l'auto-actualisation repose sur cette idéologie » (Pasco, 2012, p. 37).

Selon cette perspective, le curriculum doit être orienté vers l'apprenant. Chaque étudiant est, par conséquent, responsable de l'identification de ses préoccupations sociales, d'identifier ses propres objectifs, de guider son apprentissage et de développer sa personne. Les expériences curriculaires sont conçues pour inciter chaque apprenant à dépasser ses limites afin d'acquérir de nouvelles perceptions de soi (Jewett, 1994). Ainsi, avec une orientation d'auto-actualisation, l'excellence individuelle prend la priorité sur le contenu de la discipline et sur les préoccupations sociales (Kelly et Melograno, 2004a). En clair, les concepteurs influencés par cette orientation choisissent des contenus qui contribuent au développement personnel de l'apprenant (Ennis, 1992).

En ÉPS, les contenus d'enseignement se rattachent au développement des potentialités de chaque apprenant. Le curriculum est construit pour offrir à chaque étudiant l'opportunité de s'accomplir, d'acquérir une connaissance de lui-même et une confiance en soi. L'évaluation est centrée sur le développement personnel des apprenants qui auto-évaluent leurs progrès dans l'atteinte de leurs propres objectifs et buts (Pasco, 2012). Ainsi, bien que les sports, les habiletés et les activités physiques sont souvent introduites comme des moyens pour atteindre le développement personnel, l'aptitude physique et l'excellence sportive ne sont pas perçues comme les principaux résultats de l'apprentissage (*Ibid.*).

Selon Pasco (2012), un grand nombre de curricula a été développé en ÉPS en s'inspirant de cette OV. Les buts de ces curricula consistent essentiellement à participer au développement

holistique de l'individu, c'est-à-dire à viser le développement de la personne dans sa totalité (cognitif, affectif, moteur). Remarquons qu'un programme efficace doit commencer par l'identification des besoins et des capacités des apprenants.

c) La reconstruction sociale

Jewett et Bain (1985) identifient la reconstruction sociale (RS) comme l'une des cinq principales orientations de valeur. Elle est fondée sur les travaux des années 1960 et des années 1970 montrant que l'école n'est en rien détachée des problèmes économiques, sociaux et politiques que connaissent les sociétés et conduisant une analyse critique de sa fonction dans ces sociétés (Pasco, 2012). Cette OV accorde la plus haute priorité à l'une des sources du curriculum, la société qui fournit et donne la direction de la scolarisation de chaque génération d'apprenants. Les besoins de la société ont donc la priorité par rapport aux besoins individuels (Jewett, 1994).

Les partisans de cette perspective perçoivent l'école comme une arène pour le changement social (Ennis 1992). Ils pensent que l'institution scolaire a la responsabilité de l'avenir (Jewett, 1994) et que le curriculum est considéré comme un véhicule pour créer une société meilleure et donc pour changer (Kelly et Melograno, 2004a). Les formateurs qui l'adoptent se posent comme des acteurs de changement. Ils acceptent de faire du curriculum le moyen de créer une meilleure société et assument leur responsabilité dans les transformations sociétales. Ils amènent les apprenants à analyser les activités physiques, sportives et artistiques dans leur contexte social et leur expliquent que certains comportements qui apparaissent socialement acceptables n'offrent pas à tous des chances égales de participer et de réussir (Pasco, 2012). En ÉPS, Dewar (1987) et Griffin (1985) encouragent les formateurs à penser réflexivement sur les questions d'équité (Ennis, 1992).

Les apprenants, quant à eux, sont encouragés à conduire un examen critique de leur monde, à se voir comme des agents potentiels de changement et à prendre des responsabilités dans la construction d'une société différente (Pasco, 2012).

Les curriculums conçus à partir de cette orientation émergent quand les gouvernements s'engagent dans des changements sociaux majeurs (Jewett, 1994). Plus explicitement, dans une orientation de reconstruction sociale, des curriculums spéciaux peuvent être développés autour des problèmes sociaux tels que les relations raciales, la diversité culturelle, la vie familiale, l'abus de consommation de drogues et la prévention du Sida. Bref, la reconstruction sociale suppose que le curriculum est un pont entre ce qu'il y a et ce qu'il pourrait y avoir. En ÉPS, les concepteurs de curriculums et/ou les formateurs qui perçoivent le sport comme un microcosme de la vie choisissent des objectifs pour le développement de la sensibilité interpersonnelle et de la conscience des étudiants. L'évaluation se centre sur l'interaction de groupe, la coopération et la responsabilité (Kelly et Melograno, 2004a).

d) Le processus d'apprentissage

Dans une perspective de processus d'apprentissage (PA), comment on apprend est aussi important que ce qui est appris (Kelly et Melograno, 2004a; Jewett, 1994). Le processus par lequel la connaissance est générée dans chaque champ disciplinaire est devenu une préoccupation curriculaire importante avec cette orientation (Jewett, 1994). Les tenants de cette orientation appuient ce postulat par un ensemble de constats initiaux comme :

- L'explosion des connaissances, leur diversification et leur complexité ne permettent plus d'envisager l'apprentissage de toutes ces connaissances durant le temps de scolarité (Kelly et Melograno, 2004a; Pasco, 2012);
- Une plus grande utilisation de la haute technologie implique la nécessité de mettre l'accent sur les processus d'apprentissage pour faire face aux changements rapides (Kelly et Melograno, 2004a);
- Certains reprennent l'argument de Bereiter (1973) selon lequel ce que les apprenants doivent apprendre ne peut être défini dans la mesure où nous ne connaissons pas aujourd'hui les connaissances qui leur seront utiles pour vivre dans le futur. Leur enseigner les savoirs du présent, c'est donc prendre le risque qu'ils ne soient pas utiles demain (Pasco, 2012). Compte tenu de toutes ces considérations, on enseigne aux apprenants comment apprendre de façon indépendante (Ennis, 1992).

Les partisans de cette orientation de valeur considèrent aussi que la survie de l'homme est liée à sa capacité à résoudre des problèmes complexes. Cette résolution exige, selon ces derniers, d'autres capacités que la seule mémorisation et restitution de connaissances. Elle nécessite plutôt des habiletés cognitives permettant de s'adapter à un monde en changement. Ces habiletés se développent à travers la confrontation à des problèmes complexes dont la résolution requiert l'intégration des connaissances plus que leur juxtaposition. L'école est appelée à contribuer à ces nouveaux enjeux en engageant les apprenants dans des activités significatives de résolution de problèmes au sein desquelles les connaissances et les habiletés apprises sont des moyens pour réussir et non pas des fins en soi (Pasco, 2012). Les apprenants actifs analysent les tâches, raffinent

les performances et décident comment le contenu peut être utilisé pour résoudre des problèmes pertinents (Kilpatrick, 1918, dans Ennis, 1992). Ils sont évalués sur leur capacité à identifier les conditions de réussite d'une situation problème (Pasco, 2012).

En ÉPS, les tenants de cette orientation utilisent le sport, les tâches et les activités physiques dans des formats directs ou indirects. Les apprenants peuvent, par exemple, examiner les moyens de résoudre les problèmes de mouvement quand ils naviguent un parcours d'obstacles non familier qui exige équilibre, sauts, etc. (Kelly et Melograno, 2004a). Le processus d'apprentissage des compétences spécifiques au curriculum d'ÉPS comprend, d'après Jewett (1994), des processus d'acquisition des habiletés motrices (perception, modelage, adaptation, etc.) et des processus de mouvements créatifs (varier, improviser, composer, etc.) (Jewett et Mullan, 1977).

e) L'intégration écologique

Ennis (1992) rapporte que cette perspective a été examinée par Colwell (1985) et, par la suite, élaborée par Jewett et Ennis (1990). La chercheuse se réfère à Dewey (1916) qui définit l'orientation d'intégration écologique (IÉ) comme un équilibre entre les perspectives associées aux besoins des apprenants, les opportunités contextuelles, et les exigences des connaissances. L'orientation écologique est basée sur l'hypothèse que chaque individu est un être unique, holistique, à la recherche d'une intégration personnelle dans un environnement changeant. Elle préconise des priorités équilibrées entre les préoccupations individuelles et les préoccupations sociétales. Elle reconnaît la nécessité du changement social (Jewett, 1994). Cette OV incarne la *célébration de soi* et l'intégration de la personne dans l'environnement (Kelly et Melograno, 2004a).

L'objectif principal du curriculum de l'IE est la recherche personnelle de sens. Le programme fait le lien entre le bon contenu, le bon étudiant et le bon moment (Kelly et Melograno, 2004a). En ÉPS, le but principal du curriculum est de permettre à chaque apprenant de trouver du sens dans la participation à des activités et des tâches impliquant le mouvement et de développer l'individu dans son entier (Pasco, 2012). Pour atteindre cette finalité, les concepteurs de curriculums planifient les programmes avec une perspective futuriste et encouragent les apprenants à intégrer les connaissances dans un contexte personnel signifiant (Ennis, 1992).

D'après Pasco (2012), le développement des fondements de cette orientation dans les processus de décision sur le programme d'ÉPS revient à Jewett et Ennis (1990) qui expliquent que cette perspective s'inscrit dans deux postulats initiaux : le premier repose sur l'idée que l'individu est intégré à un écosystème naturel (social et biologique) duquel il ne peut être séparé. Le second postulat stipule que, pour qu'une expérience soit éducative, elle doit avoir un sens et une signification pour l'apprenant. Partant de ces postulats, Jewett et Ennis (1990) attribuent à l'approche de l'intégration écologique quatre caractéristiques qui la distinguent des autres OV : a) l'accent est mis sur la recherche personnelle de sens; b) l'hypothèse que la validité individuelle, et donc le sens personnel, ne peut être atteinte que par l'intégration de l'environnement naturel et social; c) l'équilibre entre besoins de la société et besoins individuels et, enfin; d) une orientation future c'est-à-dire, la construction d'un équilibre nouveau (Jewett, 1994; Pasco, 2012).

Le cadre des OV permet de caractériser les conceptions philosophiques à partir desquelles les concepteurs de curricula fondent leurs décisions. Elles représentent une référence qui oriente les convictions, les croyances et qui conduit à privilégier certaines finalités, certains contenus,

certaines situations d'apprentissage et donc le modèle de curriculum à développer. Quels modèles pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS ?

2.6.2 Les modèles curriculaires en éducation physique

Selon Merriam-Webster (2004), le mot *modèle* réfère, par définition, à un design de structure, un cadre ou un exemplaire. Dans le contexte éducatif, les modèles réfèrent souvent à un modèle d'enseignement (Joyce et Weil, 1996) ou à un modèle d'instruction qui, d'après Metzler (2000) peut être décrit comme un plan global et cohérent pour l'enseignement. Il comprend : une base théorique, une déclaration des résultats attendus de l'apprentissage, un contenu de connaissances et une expertise d'enseignant appropriées au développement de l'apprenant, et des activités d'apprentissage séquencées (Collier, 2006). En ÉPS, les modèles de curriculum sont conçus pour servir de base pour les décisions de sélection, de structuration et de séquençage des expériences éducatives (Jewett, 1994). Ils reflètent différentes orientations philosophiques. Ils diffèrent selon sur quoi ils mettent l'accent et ce qu'ils espèrent produire. Certains mettent l'accent sur les paramètres physiques, et d'autres sur des thèmes psychologiques ou des aspects cognitifs (Kelly et Melograno, 2004b).

Jewett (1990) énumère cinq modèles curriculaires génériques pour l'opérationnalisation des OV présentées ci-dessus, soit : a) le modèle de l'éducation sportive, b) le modèle forme/santé, c) le modèle de l'analyse du mouvement et d) le modèle du curriculum développemental et le modèle de la signification personnelle. Les trois premiers modèles s'inscrivent dans l'orientation de valeur MD (Jewett, Bain et Ennis, 1995).

a) Le modèle de l'éducation sportive

Dans les curriculums développés à partir du modèle d'éducation sportive, le sport est considéré comme l'objet le plus important de l'ÉPS (Jewett, 1994; Pasco, 2012). L'objectif principal est d'aider les apprenants à devenir de bons sportifs et des pratiquants qualifiés en sports. Le but est clairement de les aider à améliorer leurs compétences, leurs capacités à faire du sport, et leurs attitudes envers la participation au sport (Jewett, 1994). Les objectifs éducatifs visés incluent aussi l'augmentation de l'intérêt pour la pratique volontaire d'un sport, une socialisation dans l'environnement sportif, des comportements respectueux de l'éthique sportive (Pasco, 2012), l'apprentissage d'habiletés spécifiques, la compréhension des règles et des stratégies, et l'appréciation des coutumes, des traditions et des formes de jeu (Jewett, 1994). Le contenu est composé d'un ensemble d'activités et de jeux compétitifs incluant des formes de pratique traditionnelles et nouvelles (Pasco, 2012). Certains modèles d'ÉPS mettent plus l'accent sur les sports d'équipe; d'autres permettent le choix d'un domaine d'activité spécifique tel que les activités aquatiques, la gymnastique, ou la danse. Dans le modèle de l'éducation sportive, l'accent est mis sur les habiletés, les règles, les stratégies, et les principes éthiques qui définissent le *bon sport* (Kelly et Melograno, 2004b). Le curriculum peut être conçu autour de six principales caractéristiques du sport institutionnalisé à savoir : les saisons, l'affiliation, la compétition, l'évènement culminant, le maintien des records et la festività (*Ibid.*).

b) Le modèle forme/santé

Partant du constat que les modes de vie des individus sont de plus en plus sédentaires et qu'ils conduisent à une augmentation des maladies dégénératives et chroniques telles que

l'artériosclérose, l'hypertension artérielle, l'obésité, et les problèmes de dos, les partisans de ce modèle considèrent que le but premier de l'éducation physique doit être le développement et le maintien de la condition physique des apprenants et non l'acquisition d'habiletés sportives (Jewett, 1994; Pasco, 2012). Les objectifs de ce modèle visent à accroître la connaissance des effets de l'exercice, la conception de programmes basés sur des principes de conditionnement physique et d'activités qui développent la forme et la santé physique ainsi qu'un engagement à maintenir la condition physique. Le curriculum peut être conçu autour des composantes liées à la santé (flexibilité, endurance cardiorespiratoire, force musculaire, composition du corps, etc.); à la motricité (équilibre, coordination, vitesse, agilité et puissance); aux méthodes d'évaluation; à l'application des principes d'entraînement et de conditionnement; à la nutrition, l'alimentation et au contrôle du poids; à la gestion du stress et à la gestion du mode de vie (Kelly et Melograno, 2004b).

Le cadre théorique d'un curriculum d'ÉPS basé sur ce modèle repose sur une déclinaison des composantes de la condition physique liées à la santé : la fonction cardiorespiratoire, la composition corporelle, la souplesse, la force et l'endurance musculaire (Jewett, 1994; Pasco, 2012). Il définit aussi les composantes psychologiques associées à la condition physique et les facteurs socioculturels sous-jacents aux changements des comportements liés à l'exercice (Pasco, 2012). Le curriculum renferme des connaissances sur la façon dont ces composantes sont touchées et/ou affectées par l'exercice (Jewett, 1994). Les activités vigoureuses sur le plan de la dépense énergétique sont privilégiées dans ce type de curriculum (Pasco, 2012).

c) Le modèle de l'analyse du mouvement

Selon Jewett (1994), dans les 25 dernières années de nombreux curriculums d'ÉPS ont reflété une perspective de MD orientée vers la compréhension du mouvement humain et le développement de la performance du mouvement. Jewett rapporte que Diem (1962) a fourni aux enseignants des suggestions pour l'enseignement à la résolution de problèmes et à l'auto-direction en utilisant l'approche thématique du mouvement. Les principes de la biomécanique ont été utilisés comme un cadre pour analyser le mouvement dans les programmes de collèges et des écoles secondaires. Des stratégies variées comme l'exploration du mouvement, l'éducation du mouvement, les fondements du mouvement, la connaissance du corps, et des études kinésiologiques ont été appliquées à ces modèles. Laban (1963) a, à son tour, introduit un cadre d'analyse du mouvement humain construit autour de quatre thèmes de base : la force, l'espace, le temps et le flux (Pasco, 2012).

Les tenants de ce modèle curriculaire considèrent que le mouvement humain doit constituer la structure de base des connaissances à enseigner en ÉPS et sa priorité. Les cadres théoriques développés reposent essentiellement sur une analyse du mouvement humain (Pasco, 2012). Le curriculum est construit afin de fournir des expériences qui améliorent la capacité de l'apprenant à se déplacer, qui engagent des processus de pensée, et qui contribuent positivement à un système de valeurs en développement, à l'estime de soi, et à la l'éducation au regard des autres (Jewett, 1994). Il est structuré en faisant appel à des thèmes impliquant le corps et sa relation avec l'espace, le temps, la force, et le débit (Kelly et Melograno, 2004b).

d) Le modèle de curriculum développemental

Plusieurs curricula ont été développés en ÉPS sur la base du modèle développemental. Les buts de ces curricula consistent à participer au développement holistique de l'individu, ils visent le développement de la personne dans sa totalité (cognitif, affectif, moteur) (Pasco, 2012). Ce modèle reflète la perspective d'auto-actualisation, qui met l'accent sur l'apprenant. Le curriculum est donc conçu pour organiser des activités et des expériences d'apprentissage principalement pour le développement intégral de l'apprenant, plutôt que pour la maîtrise de la discipline.

Le cadre conceptuel du curriculum développemental est dérivé de la recherche sur le développement humain. Les planificateurs des curricula peuvent se baser sur des théories et des hiérarchies d'objectifs de développement généraux, ou ils peuvent utiliser un système de classification conçu spécifiquement pour l'ÉPS (Jewett, 1994). Annarino (1978) avance que le curriculum peut être conçu autour des objectifs de développement suivants : le développement organique (force, endurance, flexibilité); le développement neuromusculaire (sensibilité tactile, coordination motrice visuelle, équilibre); le développement intellectuel (connaissance des règles, des termes et des fonctions du corps, résolution des problèmes de mouvement); développement social-personnel-émotionnel (des réactions positives à la réussite ou à l'échec, le plaisir, l'estime de soi, l'actualisation de soi) (Kelly et Melograno, 2004b).

e) Le modèle de l'éducation signifiante

Jewett (1994) affirme que le modèle de signification personnelle est basé sur la perspective d'intégration écologique. Comme le modèle développemental, il met l'accent sur l'apprenant plutôt

que sur le contenu. Toutefois, dans une perspective d'intégration écologique, les préoccupations sociétales reçoivent plus d'attention puisque l'apprenant est considéré dans son contexte social. Ce modèle est basé sur l'hypothèse que, pour qu'une expérience soit éducative, elle doit avoir un sens et une signification pour l'individu. La découverte et la création de sens sont considérées comme des tâches centrales de l'éducation. Le contenu du curriculum de signification personnelle est structuré en termes de significations possibles pour les participants. Le curriculum peut être conçu autour des objectifs suivants : le développement individuel (l'efficacité physiologique, l'équilibre physiologique); l'adaptation à l'environnement (orientation spatiale, manipulation d'objets); l'interaction sociale (la communication, le travail d'équipe, la concurrence, le leadership) (Jewett et Mullan, 1977 dans Kelly et Melograo, 2004b).

Kelly et Melograno (2004b) citent d'autres modèles tels que :

- Le modèle des sports aux milieux sauvages et de l'éducation à l'aventure (wilderness sport and adventure education). Les sports sauvages privilégient les activités ardues, en plein air, telles que le camping, la randonnée, le canoë-kayak, randonnée, course d'orientation, le ski de fond, la raquette et le cyclisme. L'éducation d'aventure comprend des activités dans lesquelles les obstacles sont artificiels ou les environnements sont créés de façon à défier les étudiants à résoudre des problèmes individuels ou de groupe, dans des conditions stressantes.
- Le modèle de l'éducation basée conceptuellement (conceptually based education). Un curriculum basé sur les concepts se centre sur connaissance et sa compréhension.

- Le modèle électique (electric model). Les institutions éducatives adoptent rarement un seul modèle. Plus fréquemment, elles créent et mettent en œuvre des curriculums de nature électrique avec des caractéristiques de plusieurs modèles. Ainsi, différentes catégories de connaissances sont utilisées telles que : les sports individuels; les sports d'équipe; le développement social (jeux coopératifs, des activités à risque); des sous-disciplines théoriques (sciences humaines et sociales, sciences biologiques). Le modèle peut donc inclure des éléments de développement humain et/ou social, des éléments basés conceptuellement ou des modèles de curriculums signifiants.

Quelles orientations de valeurs et quels modèles curriculaires pour le curriculum post-réformiste de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie?

Partout dans le monde, de l'Amérique de Sud en Amérique du Nord, en passant par l'Europe, l'Afrique l'Asie jusqu'à l'Australie, s'opèrent à l'heure actuelle, des réformes profondes de la formation à l'enseignement. La grande majorité de ces réformes s'appuie sur une structure conceptuelle identique, du moins en apparence, structurée autour de la professionnalisation à l'enseignement et de la formation des enseignants. En effet, les systèmes éducatifs de nombreux pays ont tous été conduits au cours des dernières décennies à prôner la professionnalisation du métier d'enseignant et à adopter en particulier dans cette perspective l'approche par compétences (APC). En ce sens, Lenoir (2010a) fait remarquer qu'en occident, un grand nombre de travaux, comme ceux d'Abbott (1991), d'Altet (1994, 1998), de Bru (1994), de Perrenoud (1994) ou encore de Tardif et Lessard (1999), soulignent la nécessité d'une professionnalisation du corps enseignant

requérant une responsabilisation de leur pratique et des changements radicaux dans leurs actions éducatives.

Ainsi, conformément à ce que nous avons mentionné précédemment, plusieurs tentatives de réformes et de changement des modèles de formation des enseignants ont adhéré au mouvement de professionnalisation de la formation à l'enseignement. La professionnalisation du métier d'enseignant et de la formation des enseignants est donc devenue une tendance internationale des trois dernières décennies. Partant de là, nous abordons, dans ce qui suit, la notion de professionnalisation, ses significations et ses dimensions.

3. AUTOUR DU CONCEPT DE LA PROFESSIONNALISATION

La notion de professionnalisation est de plus en plus utilisée dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il s'agit d'un thème récurrent dans la littérature consacrée aux agents de la formation. Si cette thématique a commencé à préoccuper chercheurs et praticiens à partir des années 1970, c'est surtout durant les années 1980 qu'elle est devenue l'objet des discours publics. En clair, c'est au cours de cette décennie que les premiers éléments d'une rhétorique professionnelle visant à affirmer l'existence et l'autonomie du groupe ont émergé (De Lescure, 2013) et que la redéfinition de la formation et du travail des enseignants a emprunté cette voie inédite. Perrenoud (1993b) postule, en ce sens, que « l'évolution de la formation des maîtres était à la fois une condition, un levier et un effet de la professionnalisation du métier d'enseignant. Former de véritables professionnels, c'est préparer à une pratique réfléchie et mieux articuler savoirs savants et savoirs d'expériences. C'est d'abord parler de la réalité et de la complexité de l'éducation pédagogique » (p. 59). La profession enseignante est définie ici comme une activité

complexe, un acte qui exige de la réflexivité et non la simple exécution d'une tâche ou de règles préétablies, il s'agit d'un acte professionnel qui requiert des compétences spécifiques et de l'autonomie (Altet, 2009). Parsons (1955) précise qu'une profession se caractérise par l'expertise, l'autonomie, la prise de responsabilité et également par la qualité, la durée et le niveau de formation initiale assurés par l'université (Butlen, 2014).

Bref, comme le remarquent Tardif, Lessard et Gauthier (1998) la professionnalisation constitue un concept clé en matière de formation des enseignants, ce qui requiert une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation à l'enseignement (Lenoir, 2009).

3.1 Qu'est-ce que la professionnalisation ?

La professionnalisation admet de nombreuses définitions, sans compter les usages de sens commun, qui se multiplient (Perrenoud, 2010). La professionnalisation des métiers de l'enseignement a été amplement définie par une rationalisation des savoirs et compétences fondant l'expertise et contribuant à la modélisation d'une identité professionnelle reconnue. La dimension collective de cette identité professionnelle fait qu'elle soit partageable aussi bien à l'intérieur de la communauté de pratique que dans le cadre de formations diplômantes (Wentzel, 2015). Ingersoll, Alsalam, Quinn et Bobbitt (1997) définissent la professionnalisation des enseignants comme un mouvement visant à améliorer le statut, la formation et les conditions de travail des enseignants, incluant leur admission, leur perfectionnement professionnel, leur autorité et leur rémunération (Hildebrandt et Eom, 2011). Perrenoud (2010) stipule qu'il y a dans la littérature plusieurs définitions, qui se réfèrent presque toutes au degré d'autonomie du travailleur dans l'exercice de

son métier. Il désigne par l'autonomie la manière de réaliser les tâches prescrites, éventuellement l'ordre dans lequel elles sont effectuées et leur degré d'urgence, voire leur nécessité. Perrenoud rajoute, que même si l'autonomie est souvent mise en avant, elle est généralement associée à d'autres critères comme :

1) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce; 2) c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive; 3) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative); 4) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation; 5) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes; 6) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société. (p. 122)

Bourdoncle (2000), Altet, Paquay et Perrenoud (2003) caractérisent la professionnalisation comme un processus d'amélioration des savoirs et des compétences attendues dans l'exercice de la profession et comme une stratégie collective partagée à l'intérieur d'un groupe afin de faire évoluer et reconnaître son activité à sa juste valeur en la rendant plus efficace (Butlen, 2014). Mellouki (2010), à son tour, définit la professionnalisation de l'enseignement et des enseignants comme un mouvement récent qui diffère du professionnalisme, phénomène plus ancien et plus tourné, comme le syndicalisme, vers la défense des intérêts du corps enseignant. La professionnalisation désigne l'ensemble des actions et des dispositifs visant l'excellence dans

l'exercice de l'enseignement dans les classes par la hausse de la qualité de la formation des enseignants, l'augmentation de sa durée et l'élévation de ses standards. En bref, par sa tertiarisation.

D'une façon générale, la professionnalisation est comprise comme un processus de construction identitaire qui passe par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et même par l'institutionnalisation d'un corps professionnel qui se constitue ses valeurs, ses règles déontologiques, ses prérogatives et ainsi la maîtrise de son espace professionnel (Agulhon, 2007). Barbier (2006) affirme que nous pourrions définir la professionnalisation comme un processus finalisé de transformation des compétences en rapport avec un processus de transformation d'activités. Selon (De Lescure, 2013), on désigne par professionnalisation le processus par lequel une activité de travail est progressivement définie comme une profession. Cependant, le terme profession est lui-même susceptible de variations, son usage français se cristallise autour de la notion de profession libérale. Aux États-Unis, par contre, on distingue entre *professions* et *occupations*, pouvant se traduire en français par une distinction entre profession et métier. Dans cet ordre d'idées, Bourdoncle (1991) fait remarquer que, le succès du terme profession a donné naissance à d'autres concepts pouvant contribuer à enrichir le vocabulaire et à préciser le sens des discours sur la professionnalisation. Il s'agit de notions comme *professionnalisme*, *professionnisme* et *professionnalité*. Dans sa publication du document intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles en 2001*, le Ministère de l'Enseignement du Québec (MEQ) précise que le concept de professionnalisation renvoie à deux types de processus qui s'articulent l'un par rapport à l'autre : le premier, interne, fait référence à ce

que certains appellent *la professionnalité*, et le second, externe, renvoie à ce que Bourdoncle nomme *le professionnisme*.

3.1.1 La professionnalité

En se référant à Lang (1999), la professionnalité correspond à l'activité pédagogique qui semble constituer l'emblème de la professionnalité des éducateurs. Et étant donné que cette activité est l'expression de la pratique enseignante, Lang considère qu'il est légitime que les curricula de formation à l'enseignement puissent exprimer cette professionnalité souhaitée par le biais d'énoncés de compétences, notamment didactiques et pédagogiques. Cette définition proposée par Lang, renvoie à l'idée de développement professionnel, en d'autres termes, aux processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier. Lang propose donc une visée heuristique de recherche d'articulation entre la théorie et la pratique. Il s'agit donc d'une interprétation de l'activité de formation faisant appel à des compétences, mais aussi à des savoirs théoriques et pratiques. La définition de Lang cherche également à associer le processus de construction et de développement de compétences au processus de développement professionnel (Maubant et Roger, 2012).

Le MEQ (2001) précise que ce premier sens du concept de professionnalisation est un processus interne qui exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession qui, se manifeste dans l'action d'un groupe donné. Il comporte plusieurs dimensions comme :

- La mobilisation de savoirs professionnels spécifiques. La professionnalisation implique la mobilisation par les personnes concernées d'un certain nombre de savoirs et d'attitudes propres à une occupation donnée. Les ressources mobilisées, dans le contexte même du travail, constituent la professionnalité. Cette dernière est ainsi l'ensemble des caractéristiques d'une profession qui renvoient à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des habilités utilisés dans l'exercice professionnel;
- L'apprentissage continu. La professionnalisation est un processus d'apprentissage dynamique et continu. Cet apprentissage n'est jamais terminé compte tenu de la complexité des situations et de la mouvance des contextes qui déterminent l'agir professionnel;
- L'efficacité et l'efficience des personnes. La professionnalisation implique la combinaison et la mobilisation de savoirs, d'attitudes, de techniques, de stratégies (tactiques) pour l'exécution des tâches précises;
- Le partage de l'expertise : ce partage ne s'étend pas seulement aux savoirs ou aux savoir-faire, mais aussi à une certaine attitude éthique, à une manière commune d'aborder les situations et d'y faire face. Cette culture partagée ou culture commune constitue une sorte de code du groupe professionnel exprimant ses valeurs, ses croyances, ses attitudes et ses représentations au sujet du travail;
- Des savoirs de la pratique formalisés. Dans la professionnalisation il y a une rationalisation du processus de travail qui explicité, donc rend visibles et publics les savoirs tacites et les savoir-

faire des praticiennes et des praticiens et, plus encore, une formalisation qui rend possible leur acquisition dans un processus de formation.

Bref, Maubant et Roger (2012) affirment qu'il existe un lien très étroit à établir entre le processus de professionnalisation et le résultat espéré (la professionnalité) dans le sens d'une nouvelle identité voire d'une posture professionnelle à construire. Ainsi, la professionnalité est la finalité intrinsèque et centrale du processus de professionnalisation.

3.1.2 Le professionnisme

Le concept de professionnalisation renvoie également à un second sens, plus social et externe. Il fait référence à la revendication d'un statut social distinct dans la division du travail. Ce second processus désigne l'ensemble des stratégies déployées par un groupe pour transformer le statut de certaines activités en leur donnant une sorte de valeur d'échange contre une série de privilèges matériels ou symboliques. La professionnalisation, en ce sens, constitue donc une démarche de construction d'une identité sociale (MEQ, 2001). Bref, le professionnisme correspond à des « stratégies rhétoriques collectives déployées par un groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités par le processus de la professionnalisation » (Bourdoncle, 1991, p. 76). C'est essentiellement la mission des syndicats, des associations et des regroupements corporatifs qui militent pour l'amélioration des conditions de vie de leurs membres.

Les deux processus, interne et externe, sont irréductibles, mais articulés l'un par rapport à l'autre. En effet, la transmission de pratiques formalisées lors de la formation initiale participe donc à la professionnalisation d'une occupation et à sa reconnaissance sociale (MEQ, 2001).

3.2 Les dimensions de la professionnalisation et des savoirs professionnels

Il existe de nombreuses dimensions de la professionnalisation. Celles-ci diffèrent en fonction des domaines de formation, des intentions de formation, des croyances des concepteurs de programmes et des contextes d'implantation des curricula. Certaines dimensions ont un lien avec les concepts de profession (au sens nord-américain) et de professionnalisation. D'autres dimensions (juridiques, économiques, psychologiques, etc.) sont, sans doute, nécessaires pour décrire d'autres facettes des métiers et les comparer. Ces dimensions sont toujours discutables, Perrenoud (2010) stipule qu'on peut et on doit débattre de chacune de ces dimensions, en ajouter, en retrancher, faire éclater certaines d'entre elles en deux ou trois dimensions distinctes ou regrouper plusieurs dimensions proches en une seule. Perrenoud pense que, peu importe la liste retenue, l'important est de comprendre qu'on ne peut situer la professionnalisation d'un métier et décrire son évolution que dans un espace multidimensionnel. Une liste exhaustive des dimensions de la professionnalisation est présentée dans Annexe J (voir p. 612).

Les savoirs professionnels ont, eux aussi différentes dimensions. Raisky (1993) distingue entre savoirs scientifiques, savoirs pratiques et savoirs techniques. Lenoir, Laforest et Pellerin (1995) identifient des savoirs théoriques, des savoirs pratiques ainsi que des savoirs procéduraux. Mialaret (1996), quant à lui, parle de savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action. Maubant et Roger (2012) convoquent les écrits et les travaux de ces auteurs pour énoncer :

- La dimension théorique des savoirs professionnels. Raisky (1993) définit les savoirs théoriques comme des savoirs scientifiques. Lenoir, Laforest et Pellerin (1995) font appel à Malglaive (1990) pour les pour qui ces savoirs sont les connaissances, autrement dit « ce qui est ». Mialaret

(1996) propose, en ce sens, plusieurs types de savoirs théoriques : le théorique institutionnel (les programmes), l'ensemble des réflexions philosophico-historiques sur l'éducation et l'enseignement et les idéologies pédagogiques ou andragogiques.

- La dimension pratique des savoirs professionnels. Cette dimension est d'abord présentée par Raisky (1993) comme les savoirs permettant d'agir. D'après Lenoir, Laforest et Pellerin (1995), la pratique assure l'actualisation des savoirs théoriques et procéduraux. Ce processus d'actualisation engage le professionnel dans la totalité de ses actes et de ses pratiques, étant donné qu'il se trouve en interaction contextualisée dans un milieu social où il agit à la fois sur le plan cognitivo-conceptuel (du savoir), sur le plan psychomoteur (du savoir-faire) et sur le plan intentionnel (du savoir-être). Pour ce qui est de Mialaret (1996), il présente la pratique comme une réponse à la réalité de l'extérieur en la divisant en trois niveaux : « 1) la réponse impulsive (l'intervenant fait n'importe quoi); 2) la réponse plus ou moins adaptée, efficace, mais fermée sur elle-même (l'intervenant utilise des recettes qu'il conserve d'une année à l'autre); 3) la réponse adaptée, réfléchie, qui nécessite une intense activité psychologique (l'intervenant recherche les solutions les plus pertinentes aux situations éducatives) » (dans Maubant et Roger, 2012, p. 9) il résulte ainsi que la pratique servirait en quelque sorte de révélateur à la théorie.

Il est à noter que, dans le cadre d'une formation professionnelle d'intervenants dans les métiers adressés à autrui, la dimension pratique des savoirs professionnels semble principalement travaillée durant les périodes de stage.

- La dimension empirique des savoirs professionnels. Raisky (1993), affirme que la dimension empirique des savoirs professionnels renvoie aux savoirs techniques. Ceux-ci représentent la schématisation de la pratique, en d'autres termes, l'ensemble des démarches et des procédures visant à rendre compte rationnellement des pratiques. Lenoir, Laforest et Pellerin (1995) parlent plutôt de savoirs procéduraux pour désigner les différentes façons de faire, les procédures, les routines qu'il faut faire et entreprendre pour agir. L'acquisition de cette dimension de savoirs semble se réaliser en dehors de l'action. On se retrouve, ici, dans le domaine des techniques et dans l'univers de ce qui fonctionne dans la réalité socio-professionnelle, peu importe les situations et les contextes rencontrés. « Les savoirs empiriques, de type procédural, se distingueraient des savoirs d'expérience dans la mesure où les savoirs procéduraux seraient transmis comme des procédures à mettre en œuvre dans des situations spécifiques, relevant de guides d'action garantissant l'efficacité des procédures déployées au regard du diagnostic de la situation professionnelle rencontrée » (dans Maubant et Roger, 2012, p. 10).

3.3 Des idées-forces à propos de la professionnalisation et de la formation professionnelle

La professionnalisation est une notion assez large, elle a plusieurs acceptions et les caractéristiques qui lui sont associées sont nombreuses. Dans ce qui suit, nous essayerons de présenter quelques idées-forces pouvant permettre de mieux la caractériser.

- La professionnalisation concerne 5 domaines, à savoir : a) l'activité professionnelle devant se hisser au niveau d'une profession en dépassant la simple activité artisanale, b) les savoirs à (re)construire selon les règles universitaires, c) le groupe professionnel qui est censé

promouvoir la profession et défendre son territoire et d) *les individus de ce groupe* adoptant l'éthique, la culture, les habitus du groupe (Bourdoncle, 1991, 2000).

- La professionnalisation réclame une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements même de la formation à l'enseignement. Elle amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau à l'instar des professions libérales (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) « L'objectif de professionnalisation appelle une révision profonde de la formation des enseignants dans ses programmes, ses contenus, sa pédagogie, ses méthodes, pour les orienter vers l'activité des professeurs. Adossée à des référentiels, la formation professionnalisante s'écrit en termes de compétences; elle s'inscrit dans le temps, en conjuguant savoirs universitaires et savoirs de la profession (Schön, 1983; Perrenoud, 1995 dans Butlen, 2014, p. 81).
- Perrenoud (1993b) souligne que la professionnalisation met l'accent sur *le contrôle et la supervision par des pairs*; suppose une capacité collective d'*auto-organisation de la formation continue*; va de pair avec davantage d'*autonomie*, mais également de *responsabilités* et de *risques* assumés personnellement, donc une *éthique*; requiert une capacité de reconstruire et de négocier une *division du travail* souple avec d'autres professionnels, c'est-à-dire de savoir travailler en équipe ou en concertation; passe par la *mise à jour constante des savoirs et des compétences*, sur la base d'une auto-évaluation et grâce à des capacités d'apprendre, de se remettre en question, d'accumuler de l'expérience et de théoriser sa pratique; fournit les moyens d'une certaine *distance au rôle*, d'un rapport stratégique à l'organisation et g) construit une *identité professionnelle claire*, alimentée par une culture intellectuelle commune.

- L'universalisation de la formation des enseignants est, dans la plupart du temps, considérée comme un aspect du processus de professionnalisation (Altet, 2009). Toutefois, plusieurs chercheurs comme Perrenoud (1993) s'interrogent « L'université saura-t-elle relever le défi de construire une véritable formation professionnelle ? » (Perrenoud, 1993c, p. 73).
- Un des acquis les plus importants du mouvement de la professionnalisation de l'enseignement est de considérer la formation professionnelle comme un *continuum* s'étalant sur toute la carrière de l'enseignant et pas seulement sur la formation universitaire (Mellouki, 2010).
- La professionnalisation est essentiellement axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et l'acquisition de savoirs et compétences regroupés en des référentiels (ou en bases de connaissance, comme on dit plus volontiers en Amérique du Nord) dégagés de l'analyse de la pratique enseignante (Paquay, 1996; Perrenoud 1993, dans Tardif, Lessard et Gauthier, 1998).
- Une formation professionnalisante est fortement ancrée dans les lieux d'exercice. Elle implique ce que Malglaive (1994) qualifie d'une sorte d'alternance intégrative qui permet d'articuler ensemble, dans le même temps et non dans des processus de formation séparés, la formation aux savoirs et la formation aux savoir-faire dans le contexte réel de l'action. Elle diffère d'un modèle de juxtaposition qui consiste à faire suivre la formation pratique à la formation dans les savoirs homologués qu'on trouve en Tunisie par exemple, ou encore d'un modèle appuyé sur une relation d'application entre des savoirs reçus et des stages (MEQ, 2001).
- Une formation professionnalisante est une formation qui vise à produire des *praticiens réflexifs* qui, s'ils veulent être considérés comme des professionnels, doivent maîtriser, au cours de leur formation les capacités intellectuelles et méthodologiques qui leur permettent de réfléchir, de

manière lucide et ordonnée, sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'y introduire les innovations susceptibles d'en accroître l'efficacité (Mellouki, 2010).

- Pour mieux saisir les effets du processus professionnalisation des formations, Bourdoncle (2000) récapitule ce qui caractérise les formations générales et les formations professionnelles à l'université. Nous reprenons sa classification dans le tableau suivant :

Tableau 1. Les effets de la professionnalisation

	Formation générale	Formations professionnelles
Recrutement - sélection	Pas de numerus clausus Bac requis	Numerus clausus - Sélection par : - tri sur dossier - épreuve sur table - entretien avec jury
Dispositif de formation	Formes mêlées (cours, TP, TD) ne favorisant pas la constitution d'un groupe Programmes formulés en termes de connaissances, ordonnées par une logique disciplinaire : pas de stage - pas de praticiens en tant que tels	- Promo, groupe stable Programmes formulés en termes de compétences, de plus en plus ordonnées par problèmes : - stages, alternance - des enseignants praticiens Autres prof, des jurys, conseils...
Mode d'attribution et de reconnaissance sociale des formations	Jurys d'universitaires - reconnaissance par diplôme garanti par l'État, mais à négocier sur marché du travail	Jurys mixtes reconnaissance des titres dans conventions coll. : - valorisation par association d'anciens et d'employeurs associés.

Source. Bourdoncle (2002, p. 128)

3.4 La professionnalisation comme objectif et fondement de la formation à initiale l'enseignement

Mellouki (2010) se réfère à un certain nombre d'auteurs comme Arnaud (1992), Doyle (1990) et Darling-Hammond (2000) pour qui, la professionnalisation réclame une transformation substantielle non seulement des programmes et des contenus, mais des fondements même de la formation à l'enseignement. Elle conçoit l'enseignement comme l'exercice d'une activité de haut

niveau de complexité qui repose sur une solide base de connaissances et de compétences, une base fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles qui la nourrissent et l'enrichissent constamment grâce à l'apport des praticiens expérimentés et des chercheurs qui collaborent avec eux.

Il avance que le processus de professionnalisation s'est en outre accompagné d'une mise en place de nouveaux dispositifs de formation professionnelle qui favorisent un va-et-vient constant entre les lieux de formation et les milieux de pratique, entre les formateurs et les enseignants, entre la recherche et l'expérience professionnelle.

Et comme le mentionnent Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), dans la majorité des pays, ces nouveaux dispositifs se sont incarnés dans de nouvelles institutions (instituts de formation, hautes écoles pédagogiques, facultés des sciences de l'éducation) qui essaient de créer ou de consolider *une jonction organique entre la formation et l'exercice de la profession*. Pour ce faire, les institutions de formation ont dû développer de nouveaux "outils" d'apprentissage comme les stages de longue durée, le mémoire professionnel, l'alternance formation/travail, l'analyse réflexive des pratiques. Celles-ci ont également fait place à des nouveaux acteurs œuvrant à l'interface de la formation et de la profession : enseignants associés, maîtres de stages, formateurs en établissement, mentors, tuteurs, superviseurs universitaires travaillant sur le terrain scolaire, chercheurs travaillant en collaboration avec les enseignants (Mellouki, 2010).

Dans le contexte africain, et au-delà des handicaps des dispositifs de formation professionnelle initiale existants actuellement, il apparaît que le chemin vers la professionnalisation doit emprunter des voies singulières qui prennent en considération les

moyens disponibles, le nombre d'enseignants à former, les capacités et les structures des institutions de formation et surtout les spécificités culturelles.

3.5 La formation professionnelle comme un système intégré

Plusieurs auteurs comme Perrenoud (1994), Altet (1994; 1998) et Lang (1999), considèrent que la professionnalisation exige de concevoir la formation non pas comme une activité isolée du contexte scolaire, mais plutôt comme un système faisant appel à différents éléments intégrés dans leur relation, et ce, du tout début jusqu'à la fin du parcours professionnel. Pour eux, une formation ne peut être centrée sur la pratique sans la mise en place d'un véritable partenariat. Cela exige de la part de tous les acteurs, du milieu de formation et du milieu scolaire, des efforts importants et soutenus pour briser les préjugés tenaces qu'ils entretiennent les uns à l'endroit des autres et pour apprendre à travailler ensemble pour une meilleure formation du personnel enseignant et une meilleure réussite des élèves (Mellouki, 2010).

En somme, la professionnalisation de la formation des enseignants et de l'enseignement est un processus long et complexe qui ne peut donner ses fruits qu'avec le professionnalisme de tous les acteurs : formateurs, gestionnaires des institutions de formation et administrateurs scolaires. C'est un processus qui requiert leur collaboration pour une articulation lucide de tous les moments et une conception rigoureuse des dispositifs de formation, le contrôle de la qualité et des résultats concrets de cette dernière (*Ibid.*).

Au moment de son implantation, le système LMD adopté suite à une décision politique en Tunisie, a été un véritable chantier axé sur la professionnalisation. En effet, développer la

professionnalisation des études supérieures est l'un des objectifs de la réforme LMD. Ainsi, des unités d'enseignement disciplinaires, des unités d'enseignement de langues, des outils informatiques, des stages obligatoires, des projets tutorés, ainsi que des enseignements d'ouverture socio-professionnelle sont proposés aux étudiants. De même, l'une des particularités du LMD c'est l'introduction d'une *licence professionnelle* qu'il distingue de la *licence fondamentale* faisant l'objet de la présente étude qui s'interroge sur le degré d'atteinte de l'objectif de professionnalisation de formation à l'enseignement de l'ÉPS. Comment ces intentions de professionnalisation ont été opérationnalisées au moment de la mise en œuvre de la réforme LMD?

QUATRIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE À LA RECHERCHE

Ce chapitre expose la démarche méthodologique utilisée afin de répondre aux questions de cette recherche. Divisé en sept parties, il présente (1) le devis de recherche, (2) l'évolution de la méthodologie de recherche, (3) l'échantillonnage, (4) la cueillette des données, (5) le déroulement de l'étude 6) l'analyse des données, et enfin (7) la rigueur de la démarche scientifique.

1. LE DEVIS DE RECHERCHE

Notre recherche pose un regard sur la réalité de la formation des enseignants d'ÉPS dans les ISSEP tunisiens après l'adoption du régime licence-master-doctorat (LMD). Elle s'inscrit dans le cadre général des réformes de l'enseignement supérieur et cherche à comprendre les fondements ainsi que les processus de développement et de mise en œuvre du nouveau curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie.

Compte tenu de la nature du problème à étudier et des objectifs poursuivis, nous pouvons dire que la présente recherche repose sur un devis de recherche qualitatif et qu'elle s'inscrit dans le champ de *l'analyse des politiques éducatives* (Lessard, Desjardins, Schwimmer et Ann, 2008; Green, Camili et Elmore, 2006).

Les chercheurs œuvrant dans le champ de l'analyse des politiques (*policy analysis*) s'accordent qu'elle comporte plusieurs étapes à savoir : l'élaboration, la prise de décision, l'implantation, le suivi et l'évaluation. Et le récit des réformes, celui de leur mise en œuvre et de leurs résultats est, dans la plupart du temps, un récit d'espoirs déçus. Ainsi, dans ce contexte de

perception de plus en plus généralisée que les politiques n'aboutissent pas et qu'elles n'atteignent pas les résultats escomptés, et après beaucoup de travaux qui ont été consacrés à l'élaboration ainsi qu'à la décision politique selon diverses perspectives (Lessard *et al.*, 2008), un nombre croissant de chercheurs ont décidé, ces dernières décennies, de s'intéresser davantage aux processus complexes d'implantation des politiques (Desmone, 2002; Elmore, 2004 dans Carpentier, 2012; Lessard *et al.*, 2008), en grande partie parce que ces derniers se sont souvent avérés problématiques (Desmone, 2002; Elmore, 2004 dans Carpentier, 2012). Il fut alors possible de constater qu'une politique adoptée n'équivaut pas à une politique implantée (Carpentier, 2012).

Partant de là, la présente recherche s'inscrit dans le cadre des études sur l'implantation des politiques éducatives, « soulignons que la grande majorité des études d'implantation des politiques participent à la grande mouvance qualitative » (Lessard *et al.*, 2008, p. 158). Il est à mentionner qu'un devis de recherche qualitative doit présenter les caractéristiques suivantes :

La flexibilité et le dynamisme dans l'étude des phénomènes; l'utilisation de plusieurs méthodes interactives dans la collecte des données; l'implication du chercheur dans le partage de l'expérience décrite par les participants; la vision holistique des phénomènes sociaux; l'analyse constante des données; l'adoption de stratégies dans la collecte et l'analyse des données (Noisieux, 2010, p. 270).

La plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que la recherche qualitative vise essentiellement la compréhension, en profondeur, d'un phénomène et/ou d'un problème, le plus souvent d'ordre social. Plus précisément, le but de la recherche qualitative est de comprendre une situation sociale particulière, un événement, un groupe ou une interaction (Locke, Spirduso, et

Silverman, 1987). Il s'agit d'un processus de recherche où le chercheur dégage, progressivement, le sens d'un phénomène social en opposant, comparant, reproduisant et classant l'objet d'étude (Miles et Huberman, 1984).

Ainsi, la présente recherche repose sur un devis de qualitatif. Il s'agit d'une étude *descriptive* et *explicative* étant donné qu'elle vise à identifier, décrire et analyser les processus de conception et de mise en œuvre du nouveau curriculum de formation. La présente recherche repose sur une combinaison d'instruments visant à décrire en profondeur à expliquer et à dresser un premier portrait des fondements, des processus et des conditions du passage de l'ancien modèle de formation au système LMD ainsi que des retombées de cette réforme sur la professionnalisation des enseignants d'ÉPS.

2. ÉVOLUTION DE LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Avant de développer davantage sur la stratégie de collecte des données ainsi que les outils retenus pour le processus méthodologique, nous pensons qu'il serait pertinent de donner un aperçu de l'évolution du choix de nos instruments de mesure et de notre processus méthodologique en général. En effet, au départ nous avons opté pour les entretiens auprès des personnes clés et l'analyse de documents officiels (des documents ministériels ou institutionnels). Toutefois, et après une première tentative exploratoire du terrain par le biais de questionnaires adressés aux directeurs des quatre institutions chargés de la formation des enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie (ISSEP) et à un ensemble de responsables du Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique tunisien (MJSÉP), nous nous sommes heurtés à l'absence de documents illustrant le passage de l'ancien modèle de formation au modèle LMD pour la formation

à l'enseignement de l'ÉPS. L'inexistence de documents officiels illustrant le passage au modèle LMD ainsi que les décisions et les démarches poursuivies dans la conception du curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie a été confirmée par la plupart des participants lors de la collecte de données.

Cette absence de documents susceptibles de nous renseigner sur la réalité a été à l'origine de la révision voire même d'une réorientation de nos choix méthodologiques. Nous avons donc choisi de varier les techniques d'entrevues (entrevues individuelles semi-structurées et entrevues de groupe), de solliciter la participation de plusieurs catégories d'informateurs clés parmi les acteurs concernés par la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie et de procéder à une analyse comparative de l'ancien modèle de formation et du modèle LMD en nous référant à : 1) l'arrêté du Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'Éducation physique et de l'Enseignement supérieur du 14 juin 2006, fixant le régime des études et des examens applicables aux instituts supérieurs relevant du ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique paru dans le journal officiel de la République tunisienne du 23 juin 2006; et 2) au projet portant sur le régime des études et le régime des examens relatifs à la *Licence fondamentale en Éducation physique* publié par le MJSÉP tunisien en 2009.

3. L'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillonnage correspond à l'ensemble des décisions sous-jacentes au choix de l'échantillon (Savoie-Zajc, 2007). C'est « le processus par lequel un groupe de personnes ou une portion de la population (échantillon) est choisie en vue de représenter une population entière » (Fortin, 2010, p. 224). Et l'action d'échantillonner découle des décisions prises durant de la

sélection dans la mesure où le chercheur décidera de faire la recherche soit auprès de toute la *population* ou auprès de sous-groupes d'une population selon des critères qui s'avèrent pertinents à son égard (Savoie-Zajc, 2007).

Cohen, Manion et Morrison (2007) considèrent que la qualité d'un travail de recherche se maintient non seulement par la pertinence de la méthodologie et de l'instrumentation, mais aussi par la pertinence de la stratégie d'échantillonnage qui a été adoptée. D'après Maxwell (2005), les décisions quant au temps, aux paramètres et aux individus qui peuvent fournir l'information dont le chercheur a besoin sont les facteurs les plus importants pour répondre aux questions de recherche. De ce fait, dans de nombreux cas, les décisions de sélection requièrent une connaissance considérable du cadre et de la nature de l'étude. Les décisions de sélection doivent également tenir compte de la faisabilité de l'accès et la collecte de données, des relations de recherche que le chercheur peut avoir avec les participants de l'étude, la validité des préoccupations, et de l'éthique. Goetz et LeCompte (1984) affirment que le choix des stratégies de sélection et d'échantillonnage dépend des objectifs et des questions de recherche formulés par le chercheur.

Dans cette perspective, rappelons que ce travail de recherche poursuit deux objectifs principaux. Le premier consiste à identifier, décrire et analyser les processus de conception et de mise en œuvre du nouveau curriculum de formation des enseignants d'ÉPS suite à la réforme LMD et le deuxième consiste à documenter les retombées de cette réforme sur la professionnalisation des enseignants d'ÉPS. Il s'appuie essentiellement sur les témoignages, les opinions et les perceptions des personnes clés concernées et/ou impliquées dans ce processus de transition curriculaire. Il s'agit donc d'une étude qualitative qui vise à étudier en profondeur et à dresser un

portrait le plus exhaustif possible du passage d'un ancien modèle de formation pour l'enseignement de l'ÉPS à un autre récemment implanté. Rappelons qu'en recherche qualitative, d'une façon générale, l'objectif c'est de recueillir le plus d'informations possible en faisant appel à un nombre limité de participants en vue de développer une compréhension détaillée d'un phénomène (Creswell, 2005 ; Patton, 1987). De même, une démarche scientifiquement valide en recherche qualitative et/ou interprétative est celle qui suppose d'étudier un objet à partir du point de vue de l'acteur. C'est également celle qui considère l'objet d'étude dans sa complexité et qui tente de donner sens au phénomène ciblé, en tenant compte du jeu des multiples interactions que la personne initie et auxquelles elle répond. De ce fait, un échantillonnage scientifiquement valide en recherche qualitative et/ou interprétative doit, généralement, être : intentionnel, pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, balisé théoriquement et conceptuellement, accessible et conforme aux balises éthiques qui encadrent la recherche (Savoie-Zajc, 2007).

Compte tenu des objectifs poursuivis et de la nature de la présente étude, il apparaît clairement que les techniques d'échantillonnage les plus appropriées pour la présente recherche s'inscrivent dans un cadre seront non-probabilistes. La sélection des informateurs sera donc basée sur le jugement du chercheur étant donné, qu'en recherche qualitative, les échantillons tendent à être orientés plutôt qu'à être tirés au hasard (Miles et Huberman, 2003; Deslauriers, 1991).

Mentionnons que l'échantillonnage non probabiliste se décline en un nombre variable de stratégies selon les auteurs consultés. Pour Beaud (2009), les principales stratégies d'échantillonnage non probabilistes sont : l'échantillonnage accidentel, l'échantillonnage par volontaires, l'échantillonnage systématique et l'échantillonnage par typicité et par boule de neige.

Les types d'échantillonnages non probabilistes les plus courants d'après Fortin (1996, 2010) sont l'échantillonnage accidentel, l'échantillonnage par quotas, l'échantillonnage par choix raisonné et l'échantillonnage par réseaux (boule de neige). Goetz et LeCompte (1984) avancent que la plupart des recherches en éducation constituent une combinaison complexe de techniques probabilistes et de techniques de *sélection à base de critères*. Cette stratégie d'échantillonnage mixte sert à combiner les techniques d'échantillonnage ce qui donne de la flexibilité au chercheur dans le processus de recrutement des participants et permet de répondre aux plusieurs besoins de l'étude.

C'est ainsi que pour notre étude, nous avons opté pour une stratégie d'échantillonnage mixte combinant : l'échantillonnage par choix raisonné et l'échantillonnage par boule de neige.

- *L'échantillonnage par choix raisonné (échantillonnage intentionnel, typique ou au jugé)*. C'est une technique qui repose sur le jugement du chercheur qui, à partir des connaissances qu'il a de la population, exerce son jugement sur le choix des personnes susceptibles de fournir l'information liée au but de l'étude. Ce mode d'échantillonnage permet d'étudier et de comprendre des phénomènes rares et inusités (Fortin, 1996; 2010). Dans les travaux de Goetz et LeCompte (1984) on le trouve sous l'appellation *d'échantillonnage par utilisation de critères*, c'est le fait de choisir les cas qui présentent une série de critères précis permettant de garantir la qualité de la démarche. Vanderstoep et Johnston (2009), rapportent les propos de Ball (1990) qui suppose que, dans plusieurs cas, ce type d'échantillonnage est utilisé pour accéder à ce que l'auteur appelle *knowledgeable people*, c'est-à-dire les personnes ayant des connaissances approfondies sur des questions particulières, peut-être en raison de leur rôle professionnel, puissance, accès à des réseaux, de leur expertise ou de leur expérience.

- *L'échantillonnage par boule de neige (échantillonnage par réseaux)*. C'est une technique qui consiste à choisir des sujets, qu'il serait difficile de trouver autrement, selon des critères déterminés. En d'autres termes, cette technique permet aux sujets recrutés initialement de suggérer, à la demande du chercheur, le nom d'autres personnes qu'ils estiment remplir les critères de participation à l'étude. Lors du recrutement on se base essentiellement sur les réseaux socioprofessionnels des répondants, les amitiés et le fait que les amis ont tendance à posséder des caractéristiques communes. Cette technique est appelée *boule de neige* (Fortin, 1996; 2010). Portney et Walkins (2009) mentionnent que, le recrutement des participants se fait à deux reprises : 1) recruter des personnes qui répondent aux critères de sélection et les interviewer; et 2) demander aux participants de départ de fournir le nom d'autres personnes qui leur semblent posséder les mêmes caractéristiques que celles pour lesquelles ils ont été sélectionnés. Ce processus se poursuit jusqu'à l'atteinte d'une taille suffisante de l'échantillon (dans Fortin, 2010). Vanderstoep et Johnston (2009) décrivent cette technique d'échantillonnage de manière plus explicite, selon eux, un groupe restreint de participants est initialement échantillonné. Ces participants sont ensuite invités à identifier d'autres qui pourraient être admissibles à participer à l'étude. Cette deuxième génération est ensuite contactée. Ces personnes, à leur tour, identifient d'autres participants répondant aux critères de sélection. L'échantillon commence donc à se construire, comme une boule de neige, et à augmenter en taille.

Dans le cadre de la présente recherche, le choix d'une technique d'échantillonnage mixte s'explique plusieurs raisons comme, par exemple :

- *La diversité des institutions de formation à l'enseignement de l'ÉPS ciblées par la recherche.*
En Tunisie, quatre ISSEP offrent des programmes de formation à l'éducation physique et sportive (Licence fondamentale en éducation physique). Deux parmi celles-ci ont été sélectionnées de façon raisonnée.
- *La diversité des participants ciblés par la présente recherche.* Nous avons sollicité la participation de certains acteurs représentant la population impliquée dans la conception des programmes et dans la formation pour l'enseignement à l'ÉPS en Tunisie. Ces intervenants sont : les représentants ministériels impliqués dans la réforme LMD; les directeurs des deux ISSEP sélectionnés; les directeurs de département des deux ISSEP; les enseignants chercheurs (professeurs et/ou maîtres de conférences et/ou maîtres assistants) ainsi que les superviseurs pédagogiques rattachés aux mêmes ISSEP.
- *La difficulté d'accéder à certaines catégories d'informateurs potentiels.* Certains participants occupent des postes assez sensibles au sein de l'État et/ou de l'administration tunisienne, comme les responsables ministériels ou même les directeurs des institutions de formation à l'enseignement de l'ÉPS.
- *La diversité des techniques de collecte de données.* Dans le cadre de la présente étude, nous utilisons deux techniques de collecte de données, soit l'entrevue individuelle et l'entrevue de groupe. Dans le cadre de certaines études qualitatives, comme la nôtre, ces deux techniques nécessitent des techniques d'échantillonnage différentes.

- Une préoccupation d'optimiser la validité interne et externe de l'approche méthodologique utilisée (triangulation par les sources des données, triangulation par les techniques de collecte de données).

Partant de toutes ces considérations, la sélection des participants et des cas à l'étude dans ce travail doctoral obéit à un certain nombre de critères de sélection prédéfinis par le chercheur et son équipe de direction. Ces critères déterminent de façon souple, mais aussi rigoureuse, les caractéristiques des institutions cas à l'étude ainsi que le profil attendu des participants dans chacune des catégories.

Tableau 2. Les critères de sélection des institutions de formation

Cas d'étude	Critères de sélection	Nombre
ISSEP	<ul style="list-style-type: none"> • L'ancienneté en matière la formation à l'enseignement de l'ÉPS; • La taille en termes d'effectif d'étudiants inscrits; • La taille au plan du nombre de formateurs; • La réputation en matière de qualité de formation. 	2

Tableau 3. Les critères de sélection des participants à la recherche

Catégorie d'informateurs	Critères de sélection	Nombre
Responsables ministériels	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir été impliqué dans la réforme pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS; • Être en fonction, rattaché soit au Ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la technologie, soit au Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique en Tunisie ou avoir été à la retraite; • Avoir une connaissance approfondie des deux modèles de formation (l'ancien modèle et le modèle LMD). 	5
Directeurs généraux et directeurs de départements des ISSEP	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une expérience en enseignement dans les ISSEP; • Être en fonction (en tant que directeur) au moment de la collecte des données; • Être en fonction (dans un autre poste ou grade) ou avoir été en fonction au moment de l'implantation du système LMD; • Avoir une expérience en enseignement supérieur; • Avoir une connaissance approfondie des deux modèles de formation. 	10
Enseignants chercheurs	<ul style="list-style-type: none"> • Être en fonction au moment de la collecte des données; • Être professeur, maître de conférences ou maître-assistant au moment de la collecte de données; 	6

	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une expérience en enseignement dans les deux systèmes de formation. 	
Superviseurs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Être enseignant d'ÉPS à la base; • Être en fonction depuis au moins cinq ans consécutifs; • Avoir été en fonction (en tant que superviseur ou enseignant d'ÉPS) au moment de l'implantation du système LMD; • Avoir une connaissance suffisante des deux modèles de formation. 	8

4. LA CUEILLETTE DE DONNÉES

Le processus de collecte des données consiste à recueillir de façon systématique l'information désirée auprès des participants sélectionnés. Avant d'entreprendre la cueillette des données proprement dite, certaines démarches préliminaires prennent place. Parmi ces démarches, il y a les décisions relatives au choix des instruments de collecte de données et au déroulement de ce processus en général (Fortin, Grenier et Nadeau, 1996). Certains facteurs sont à prendre en compte dans le choix des instruments de cueillette des données comme : les objectifs de l'étude, la possibilité d'obtenir des mesures appropriées aux définitions conceptuelles, le niveau des connaissances que le chercheur possède, la fidélité et la validité des instruments de mesure ainsi que la conception éventuelle par le chercheur de ses propres instruments. Le chercheur est donc appelé à déterminer le ou les types de techniques de collecte de données qui conviennent le mieux au but de l'étude, aux questions de recherche posées ou aux hypothèses formulées. En d'autres termes, c'est la nature du problème de recherche qui dicte le type de méthode de collecte des données à utiliser (*Ibid.*).

Dans un devis de recherche qualitative, les méthodes de collecte de données qualitatives doivent permettre à l'enquêteur de fournir une description et également de comprendre la signification des concepts ou du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2010). Notons que les techniques de collecte des données qualitatives les plus utilisées sont l'observation (l'observation

participante, l'observation non participante), l'entrevue (structurée, non structurée ou semi-structurée, individuelle ou de groupe), le recueil de textes et autres documents, les notes de terrain et le journal de bord. Ces techniques favorisent la découverte des phénomènes complexes ou l'approfondissement de phénomènes peu connus (Noiseux, 2010).

Partant de là, après avoir pris connaissance des différents types d'instruments de collecte de données qualitatives ainsi que des avantages et des inconvénients de chacun d'entre eux, nous avons trouvé que l'entrevue serait la technique la plus appropriée pour répondre à nos questions de recherche et comprendre le problème étudié. Ce choix est justifié par le fait que l'entrevue est une technique de collecte de données couramment utilisée en évaluation de programmes, tant sur le plan de la vérification de l'implantation que sur celui de la mesure des résultats en recueillant directement les perceptions, opinions, sentiments et expériences de personnes impliquées. Patton (1990) va dans ce même sens, il affirme que les données des entrevues ayant des fins d'évaluation de programmes permettent à l'évaluateur de saisir les points de vue des participants au programme, du personnel, et des autres personnes associées au programme. L'entrevue permet donc, d'après Patton, d'accéder au point de vue de la personne interrogée et de découvrir à travers ses témoignages ce que nous ne pouvons pas observer directement.

Certes, dans le cadre de ce travail doctoral, nous n'avons pas la prétention d'évaluer le système LMD qui, sans doute, reste une tâche propre aux ministères tunisiens concernés, mais nous pensons que, pour porter un regard sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, la perspective des acteurs impliqués serait, pour nous, le meilleur révélateur de la réalité de son implantation et de certaines de ses retombées.

Rappelons qu'en recherche scientifique, l'entrevue consiste en un mode particulier de communication verbale, qui s'établit entre le chercheur et les participants dans le but de recueillir des données relatives aux questions de recherche formulées. Cette démarche planifiée est plus souvent utilisée dans les études exploratoires descriptives, bien qu'elle soit également utilisée dans d'autres types de recherche. Et l'entrevue remplit généralement trois fonctions principales : 1) servir de méthode exploratoire pour examiner des concepts, des relations entre les variables et concevoir des hypothèses; 2) servir de principal instrument de collecte de données d'une recherche; 3) servir de complément à d'autres techniques, soit pour valider les résultats obtenus avec d'autres techniques, ou encore pour aller plus en profondeur (Fortin, Grenier et Nadeau; 1996). Baribeau et Roger (2012) définissent l'entrevue comme :

Une méthode de collecte d'informations (Boutin, 2006; Mucchielli, 2009) qui se situe dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé (Boutin, 2006; Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2009) en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009). Pour Van der Maren (1995), l'entrevue, qu'elle soit libre, semi-structurée ou structurée, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité ». (p. 25)

4.1 Les techniques de cueillette de données

De façon générale, les entrevues varient en fonction de deux paramètres : 1) le degré de liberté laissé aux interlocuteurs (on distingue entre l'entrevue structurée, l'entrevue non-structurée

et l'entrevue semi-structurée) et 2) le nombre d'interviewés interrogés (on distingue entre l'entrevue individuelle et l'entrevue de groupe). Ainsi, en vue d'aller en profondeur de façon systématique et de recueillir des données auprès de différentes catégories d'informateurs nous avons choisi d'utiliser deux types d'entrevues pour la collecte de données à savoir : *l'entrevue semi-structurée* et *l'entrevue de groupe*. L'objectif sous-jacent au recours à ces deux techniques distinctes d'entrevues, individuelles et collectives, était de cerner de façon complémentaire, dans une optique compréhensive, interprétative et descriptive le passage de l'ancien régime au système LMD pour formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie.

- *L'entrevue semi-structurée individuelle*. C'est l'une des techniques les plus utilisées sur le terrain. En recherche qualitative, elle « consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange avec le participant dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (Savoie-Zajc, 2009, p. 304). Cette technique permet de centrer le discours de la personne interviewée autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et consignés dans un schéma d'entrevue. Techniquement parlant, ce n'est ni une conversation libre ou ouverte ni un questionnaire hautement structuré (Kvale, 1983). C'est donc un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise de l'informateur et par le chercheur qui ayant établi une relation de confiance va recueillir un récit en s'appuyant sur un guide préalablement construit et testé à l'issue de travaux de recherche exploratoire (Imbert, 2010). Plus explicitement, « dans l'entrevue semi-dirigée, le

chercheur établit habituellement une liste des sujets à aborder, à partir desquels il formule des questions présentées au répondant dans l'ordre qu'il juge à propos. L'entretien semi-dirigé fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité » (Noiseux, 2010, p. 282). Cohen, Manion et Morrison (2007) stipulent, en ce sens, que l'intervieweur et l'interviewé co-construisent l'entrevue.

- *L'entrevue de groupe (Focus-Groups)*. Appelée aussi focus group, groupe de discussion, interview de groupe, groupe focalisé et entretien collectif (Baribeau, Luckerhoff et Guillemette, 2011), est une technique qui a pour but est de recueillir des données qualitatives grâce à l'interaction d'un groupe de personnes sur un sujet déterminé par le chercheur. Cette définition renvoie sur trois éléments essentiels. Tout d'abord, elle indique clairement que l'entrevue de groupe est une méthode de recherche consacrée à la collecte des données. Deuxièmement, elle situe l'interaction dans un groupe de discussion comme la source des données. Troisièmement, elle reconnaît le rôle actif du chercheur dans la création de la discussion de groupe à des fins de collecte des données (Morgan, 1996). La collecte de données par focus groups repose, habituellement, sur un stimulus ou un guide d'entretien semi-directif ou non directif, qui aide à susciter un débat d'opinions (Touré, 2010). Van der Maren (1996) stipule que l'entrevue de groupe vise plutôt à recueillir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions ainsi que les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Le but du focus group ne consiste pas à parvenir à un consensus sur les questions examinées, mais plutôt à encourager une gamme de réponses qui offrent une meilleure compréhension de l'attitude, le comportement, l'opinion ou les perceptions des participants sur les questions de recherche (Hennink, 2007). Bref, le

focus group diffère des autres techniques qualitatives dans son objet, dans sa composition et dans le processus de collecte de données. Le but essentiel de la recherche par focus group est d'identifier une gamme de points de vue différents à propos du sujet de recherche, et d'acquérir une compréhension des phénomènes à partir du point de vue des participants eux-mêmes (*Ibid.*).

Habituellement, le nombre approprié des groupes de discussion dépendra de la question de recherche, le nombre de personnes à impliquer et, bien sûr, le temps et la limitation des ressources (Ktzinger et Barbour, 1999). Concernant le nombre de participants par groupe, il existe un certain consensus, dans le monde francophone, autour de l'idée selon laquelle de trois à cinq participants constitueraient un idéal pour générer un débat tout en évitant une gestion trop lourde qu'occasionnerait un nombre plus élevé de participants (Duchesne et Haegel, 2005). Dans le cadre de la présente recherche, nous avons déterminé qu'un nombre de huit participants répartis sur deux groupes de discussions serait suffisant pour deux raisons principales : la première c'est que les focus groups sont essentiellement destinés à appuyer et valider les résultats des entrevues individuelles, la deuxième, se rapporte à la difficulté de trouver des participants répondant à nos critères de sélection susceptibles de participer et d'être disponibles en même temps. Le nombre de questions à poser durant un entretien de groupe doit être inférieur à douze et la durée idéale d'un entretien de groupe se situe entre une heure et deux heures (Guillemette, Luckerhoff et Guillemette, 2011) et c'est ce que nous avons veillé à respecter le long de notre collecte de données.

Dans la présente recherche, le choix des entrevues de groupe est justifié par le fait que cette technique offre plusieurs possibilités qui reposent essentiellement sur la fécondité des interactions qui s'opèrent entre les participants (Morissette, 2011). Elles sont idéales pour explorer les expériences, opinions, souhaits et les préoccupations des participants. Elles permettent aussi aux chercheurs d'examiner et de confronter différents points de vue des gens comme ils opèrent dans un réseau social. Elles encouragent les participants à étudier des problèmes communs, d'identifier les problèmes communs et de proposer des solutions potentielles à travers le partage et la comparaison d'expériences. Elles peuvent également aider les individus à développer une perspective qui transcende leur contexte individuel et peut donc transformer les problèmes personnels à des affaires publiques. En outre, les groupes de discussion permettent d'impliquer les personnes qui peuvent résister à des entrevues individuelles (Ktzingier et Barbour, 1999). Ils permettent de recueillir des données auprès d'un grand nombre de participants de façon relativement rapide (Wilkinson, 2004). Aussi, les commentaires d'un participant peuvent générer une série de réponses provenant des autres participants révélant des idées plus riches que celles évoquées dans une entrevue individuelle. Et la nature interactive d'une discussion de groupe influe également sur la qualité des données recueillies étant donné que les réactions aux commentaires des autres peuvent conduire au raffinement de la réflexion la question soulevée ce qui peut fournir une compréhension plus profonde des enjeux et du contexte du sujet discuté et/ou examiné (Hennink, 2007). La flexibilité des focus groups représente un autre avantage pouvant nous intéresser dans le cadre de ce travail doctorat. Ils peuvent être utilisés comme une stratégie qualitative autonome, ou en combinaison avec d'autres techniques dans le cadre d'un projet multi-méthodes (Wilkinson, 2004). Selon Berg et Lune, (2012), le focus group est une stratégie utile soit

comme technique de collecte de données autonome ou comme une ligne d'action dans un projet triangulé. En lien avec notre objet de recherche, Morgan et Krueger (1993) affirment que les focus groups ont été identifiés comme particulièrement utiles pour étudier le succès ou l'échec des programmes (d'éducation, de santé...etc.). Barbour (1996) avance qu'ils peuvent être utilisés comme une méthode autonome pour étudier le processus de changement organisationnel et qu'ils sont mieux positionnés pour saisir la nature dynamique du changement que les approches qui reposent sur des mesures répétées acquises par l'administration de questionnaires par exemple.

4.2 Le guide d'entrevue

Dans une recherche qualitative par entrevue, la planification de l'entretien s'effectue d'abord et avant tout à partir de la question de recherche. Le chercheur aura alors au moins deux préoccupations principales en tête : la planification d'un schéma d'entrevue et le choix de participants à la recherche susceptibles de posséder une expertise en lien avec l'objet d'étude (Savoie-Zajic, 2009). En lien avec la première préoccupation, « *un schéma d'entrevue* est un guide qui permet au chercheur de structurer l'entrevue autour de thèmes et de sous-thèmes centraux de sa recherche; ceux-ci se traduisant en questions. La mise à plat des thèmes et des sous-thèmes découlent de la structure théorique de la recherche » (p. 347). Selon Patton (2002), un guide d'entretien énumère les questions ou les problèmes qui doivent être explorés dans le cadre de l'entrevue. Il est préparé pour s'assurer que les mêmes lignes de base d'enquête sont poursuivies avec chaque personne interviewée. L'intervieweur reste libre de construire une conversation autour d'un domaine ou d'un axe particulier et d'établir un style de conversation tout en mettant l'accent sur le sujet prédéterminé. Patton (1990) avance que, l'avantage d'un guide d'entretien, c'est qu'il

permet de s'assurer que l'intervieweur a soigneusement décidé comment utiliser au mieux le peu de temps disponible dans une situation d'entrevue. Il permet de faire une entrevue avec différentes personnes de manière systématique en délimitant à l'avance les questions à explorer. De même, développée au départ pour des entrevues individuelles du type semi-structurées, l'approche du guide d'entretien est aussi utile dans la conduite des entretiens de groupe, elle garde les interactions ciblées tout en permettant aux perspectives et expériences individuelles d'émerger.

Partons de là, comme nous l'avons déjà annoncé, dans la présente recherche, nous avons travaillé avec des responsables ministériels au sein du MESRST et MJSEP (5 participants), des directeurs généraux et directeurs de départements (10 participants), des enseignants chercheurs (6 participants) ainsi que des superviseurs pédagogiques (8 participants) au sein de deux ISSEP parmi les quatre institutions de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. Ainsi, mieux aborder notre objet de recherche, à partir de la problématique, des objectifs de la recherche et des concepts présentés, nous avons travaillé sur l'élaboration de quatre guides d'entrevues. Chaque guide s'adresse à une catégorie d'informateurs. Ainsi, trois guides d'entrevues individuelles (semi-structurées) ont été destinés aux représentants ministériels, aux directeurs et aux directeurs des départements des ISSEP ainsi qu'aux enseignants chercheurs exerçant au sein de ces institutions. Un quatrième guide (entrevue de groupe) a été conçu pour interroger les superviseurs pédagogiques. Tous les guides d'entrevues ont été construits autour d'un certain nombre de thèmes pouvant varier d'une catégorie de répondants à une autre. Ces thèmes renferment des questions qui se répètent dans certains guides pour permettre des recoupements entre les données d'entrevues recueillies. D'autres questions ne seront posées qu'à des catégories d'informateurs, elles donc absentes dans d'autres entrevues. Plus explicitement, les guides d'entrevue des « directeurs

généraux et des directeurs de départements des ISSEP » et des « représentants ministériels » présentent les mêmes thèmes avec des variations au niveau questions adressées à chacune des catégories d'informateurs. De même, nous cherchons à identifier les répercussions majeures du passage au modèle LMD sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie et à comparer les deux modèles de formation (l'ancien et le nouveau) à partir des témoignages de tous les participants. On retrouve donc les thèmes « Répercussions de l'adoption du système LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS » et « Régime LMD versus ancien modèle de formation », avec une adaptation des questions en fonction de chacune des catégories d'informateurs. Aussi, nous visons détecter les opinions des formateurs (enseignants chercheurs et superviseurs pédagogiques) quant à cette réforme. Le thème « points de vue personnels concernant le nouveau modèle de formation » est donc présent avec les mêmes questions pour chacune des catégories d'informateurs. Mentionnons que l'ordre des thèmes, leur nombre, les questions qu'ils contiennent varient d'une catégorie d'informateurs à une autre en fonction des caractéristiques des répondants et surtout leur statut et/ou position professionnelle.

Les guides d'entrevues qui ont été utilisées dans le cadre de cette étude figurent aux annexes A, B, C et D, à la fin de ce document. L'annexe A (p. 562) présente le guide d'entrevue des responsables ministériels; l'annexe B (p. 566), le guide d'entrevue des directeurs généraux et directeurs de départements des ISSEP; l'annexe C (p. 571), le guide d'entrevue des enseignants chercheurs et l'annexe D (p. 575), le guide d'entrevue élaboré pour les superviseurs pédagogiques.

5. DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE

La recherche se déroule entre les milieux administratif et universitaire. Partant des critères de sélection préalablement définis, le chercheur principal et la direction de recherche ont ciblé les personnes participantes conformément au devis de recherche présenté précédemment. Une première approche a été faite auprès de la direction des deux établissements universitaires ciblés pour présenter le projet, ses objectifs et la nature des informations recherchées. Par la suite, des contacts personnalisés ont été faits par la codirection de recherche ou le chercheur principal pour susciter la participation volontaire des personnes répondant aux critères d'échantillonnage déjà mentionnés. Des précisions ont été apportées concernant le projet et la nature de la participation des directeurs des établissements, des directeurs de départements, des enseignants chercheurs et des superviseurs pédagogiques. Du côté des responsables ministériels, une première approche a été faite auprès de la direction générale de la rénovation universitaire du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique et de la direction de la formation des cadres du Ministère de la Jeunesse et des sports en Tunisie pour présenter les grandes lignes du projet, ses intentions, ses retombées sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. La sollicitation des responsables répondant aux critères de sélection a été faite en personne par le chercheur principal et/ou par sa co-directrice de recherche.

Lorsque nous avons commencé cette recherche, nous n'avions pas d'instruments de collecte de données préconstruits à notre disposition. Nous n'avions pas non plus des études similaires à la nôtre qui ont été réalisées dans notre domaine ou dans d'autres domaines et qui

pouvaient nous renseigner sur les questions qui se posent souvent ou qui n'ont pas encore été posées en lien avec le passage au modèle LMD pour la formation à l'enseignement en Tunisie.

Ainsi, en vue d'orienter nos choix méthodologiques au commencement de la présente recherche, nous avons travaillé en équipe pour construire des questionnaires courts avec des questions fermées, que nous avons acheminés, dans un premier temps, à des responsables ministériels et, par la suite, à des directeurs généraux et directeurs de départements ainsi qu'à des enseignants chercheurs et des superviseurs pédagogiques au sein des ISSEP. Ces questionnaires visaient à valider ou à invalider les résultats de nos recherches de documents officiels susceptibles de nous renseigner sur les circonstances du passage au modèle LMD ou de documents guidant et/ou orientant les activités de formation au sein des ISSEP (ex. : des référentiels de compétences, des profils d'entrées, des profils de sortie, etc.). La quasi-totalité des participants a confirmé l'inexistence de ce genre de documents dans le contexte tunisien. C'est ainsi que la décision de réorientation de nos choix méthodologiques a été prise. Nous avons donc opté pour une étude qualitative par entrevues individuelles et des entrevues de groupes triangulées par une analyse comparative de l'ancien modèle de formation et du modèle LMD en nous appuyant sur les versions curriculaires des deux systèmes de formation.

Pour élaborer les entrevues, nous avons travaillé à partir 1) de la problématique; 2) des objectifs de recherche; 3) du cadre conceptuel et 4) de l'arrêté des ministres de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique et de l'Enseignement supérieur du 14 juin 2006, fixant le régime des études et des examens applicable aux instituts supérieurs relevant du ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique paru dans le journal officiel de la République tunisienne du

23 juin 2006 et du projet portant sur le régime des études et le régime des examens relatifs à la *Licence fondamentale en Éducation physique* publié par le MJSÉP tunisien en 2009.

La collecte de données a été planifiée en fonction de 1) la disponibilité des participants et 2) du calendrier universitaire. C'est ainsi que les données ont été, effectivement, recueillies au cours de l'année universitaire 2015/2016, plus précisément, entre décembre 2015 et mars 2016. Après avoir délimité les critères de sélection des participants à l'étude. Une liste avec des participants potentiels de toutes les catégories d'informateurs a été préparée en collaboration avec notre codirection de recherche en Tunisie. Au milieu de la session d'été 2015, une liste avec les courriels et les coordonnées des participants potentiels à l'étude a été préparée. Le premier contact avec certains participants a été établi par l'intermédiaire de notre codirection de thèse en Tunisie. Une fois informés et intéressés de nous accorder une entrevue, nous avons fait parvenir à ces participants un courriel de présentation de la recherche ainsi que des copies des guides d'entretiens (sans relances) pour leur accorder une idée sur les thèmes à aborder et leur permettre de bien préparer les entretiens.

Les participants ont été rencontrés une première fois (préalablement à l'entrevue), individuellement, dans des endroits qu'eux-mêmes ont désignés. Ces rencontres ont servi à établir un lien de confiance avec ces derniers et à la prise de rendez-vous pour l'entrevue. Tous les entretiens (semi-directifs et de groupe) ont donc été planifiés, conjointement, avec les participants choisis. Les entrevues ont été réalisées de personne à personne. Nous n'avons, cependant, pas pu réaliser ces différents entretiens dans des conditions similaires. Certains ont été effectués dans les

ISSEP, d'autres dans les bureaux des responsables ministériels et d'autres ont été réalisés dans des espaces publics.

Lors de la conduite des entretiens, un formulaire de consentement a été présenté à chacun des participants et la signature des personnes consentantes a été obtenue. Ce formulaire a surtout permis de tenir compte des restrictions émises à la participation par chacun des responsables (exemple : j'accepte de participer à l'entrevue, mais je ne veux pas que mon identité soit dévoilée).

Nous avons débuté chacune des entrevues par une introduction générale de la recherche et nous avons mis l'accent sur les mesures prises pour assurer la confidentialité et la protection de leurs données personnelles de même que les implications sur le plan de la collecte des données. Il a été porté à l'attention de tous les participants qu'ils pouvaient s'exprimer dans la langue arabe s'ils le souhaitent et que les entrevues seraient enregistrées.

Il a été décidé de commencer avec les directeurs généraux et les directeurs de département des ISSEP étant donné que ces derniers ont généralement une vision plus large du processus de transition vers le nouveau modèle de formation puisqu'ils portent la double casquette d'administrateurs et d'anciens formateurs au sein des ISSEP. À la suite de ces entrevues, nous étions en possession d'éléments nous permettant d'ajuster et d'améliorer les entretiens qui n'étaient pas encore effectués.

Nous avons veillé à respecter certains principes fondamentaux durant la conduite des entrevues comme :

- Amorcer les entretiens en douceur pour, ensuite, passer aux questions demandant davantage de réflexion et de développement;
- Annoncer chacun des thèmes de l'entretien pour maintenir le participant dans le même ordre d'idées;
- Faire des transitions entre les thèmes pour éveiller l'attention de l'interviewé et éviter sa lassitude;
- Relancer l'interviewé avec des sous-questions (relances) à chaque fois qu'il déborde et qu'il s'éloigne de la réponse à la question posée;
- Rebondir sur les propos de l'interviewé pour poser plus de questions;
- Poser les mêmes questions différemment pour valider les réponses de l'interviewé.

6. L'ANALYSE DE DONNÉES

Pour décrire l'analyse des données, il est utile de mentionner que cette étape de l'étude comporte deux volets, soit a) l'analyse des données issues des entretiens individuels et des entretiens de groupes et b) l'analyse descriptive des données provenant des deux documents curriculaires (le curriculum de l'ancien modèle de formation en ÉPS et le curriculum de la formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS découlant de la réforme LMD).

Dès lors, toutes les entretiens préalablement transcrites ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les stratégies classiques de l'analyse de contenu préconisent une approche rigoureuse et méthodique basée sur l'explicitation des règles de lecture, d'interprétation et de codage. Elles reposent principalement sur l'élaboration d'un cadre de référence auquel on confronte le contenu du texte. Ce cadre de référence peut être établi à priori et s'appuyer sur des modèles généraux

indépendants du corpus particulier ou, au contraire, être progressivement construit en cours de lecture et d'analyse (Berelson, 1954). L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques bien connues par la communauté scientifique : la pré-analyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation (Wanlin, 2007). Miles et Huberman (2003) parlent aussi de réduction des données, de condensation et de présentation des données. Il importe de mentionner, dans le cadre de la présente recherche, que l'analyse de contenu a été et est largement utilisée dans la perspective de l'étude des discours politiques et de propagande (L'Écuyer, 1990). En s'appuyant sur une synthèse comparative des étapes de l'analyse de contenu faite à partir de la nomenclature d'un certain nombre d'auteurs comme Bardin (1977), Clapier-Valladon (1980a, 1980b), Mucchielli (1974, 1979), D'unrug (1974), Van Kaam (1959), Giorgi (1974a, b), L'Écuyer (1990) a développé un modèle général d'analyse de contenu qui se décline en six étapes, soit :

- Étape 1 : lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés;
- Étape 2 : choix et définition des unités de classification (étape comprenant les types d'unités, les critères de choix et leur définition);
- Étape 3 : processus de catégorisation et de classification;
- Étape 4 : quantification et traitement statistique;
- Étape 5 : description scientifique comprenant l'analyse;
- Étape 6 : interprétation des résultats.

Les données collectées ont été analysées selon le modèle des catégories mixtes qui suppose des catégories préexistantes et des catégories inductives (L'Écuyer, 1990). Plus explicitement, des catégories préexistantes ont été développées à partir des lectures antérieures et des modèles

théoriques proposés par la documentation en matière d'implantation de réformes éducatives et de développement de curriculum de formation. Ces catégories ont été considérées plutôt comme un point de départ de l'analyse laissant la porte ouverte à l'émergence et/ou l'apparition de nouvelles catégories non prévues, passées inaperçues dans les lectures antérieures ou illustrant la spécificité de la transition d'un modèle de formation à un autre modèle pour la formation des enseignants d'ÉPS en Tunisie. Cette approche a servi de guide et permis de diriger l'analyse sans pour autant l'enfermer dans une logique déductive supposant des catégories prédéterminées ou fixes qui visent à tester si les données collectées sont cohérentes avec les théories ou les catégories préalablement émises. Ainsi, parallèlement à l'analyse déductive, les données ont été analysées de manière inductive selon le modèle de L'Écuyer (1990). Cette approche d'analyse de contenu se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la documentation (Blais et Martineau, 2006). En clair, c'est à partir de la lecture attentive des données brutes que le sens a été dégagé et que les catégories vont émerger. L'analyse a été guidée à partir de nos objectifs de recherche. Le but de cette analyse consiste à développer des catégories pour après les intégrer dans un modèle qui documente les conditions d'implantation du modèle LMD ainsi que les retombées de la réforme sur la professionnalisation des enseignants d'ÉPS.

Le deuxième volet de l'analyse des données consiste à une analyse fréquentielle des deux documents curriculaires, soit : 1) l'arrêté des ministres de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique et de l'enseignement supérieur du 14 juin 2006, fixant le régime des études et des examens applicable aux ISSEP relevant du ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique paru dans le journal officiel de la République tunisienne du 23 juin 2006; et 2) au projet

portant sur le régime des études et le régime des examens relatifs à la *Licence fondamentale en Éducation physique* publié par le MJSÉP tunisien en 2009. Cette analyse vise essentiellement à déterminer : la proportion de crédits par secteur de formation, la proportion de temps (nombre d'heures) par secteur de formation et la proportion de temps par modalité de formation. Elle vise également à faire état des changements opérés sur l'architecture de la formation entre l'ancien et le nouveau modèle de formation.

7. LA RIGUEUR DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Il est communément admis que la rigueur de la démarche méthodologique et la véracité des résultats sont des qualités inhérentes qui s'appliquent autant à la recherche quantitative qu'à la recherche qualitative. La rigueur de la démarche scientifique assure la valeur des résultats de la recherche (Fortin et Gagnon, 2010). Ainsi, la valeur d'une recherche scientifique est, en grande partie, dépendante de l'habileté du chercheur à démontrer la crédibilité de ses découvertes (Drapeau, 2004) à travers un certain nombre de critères qui, sortes de règles d'évaluation, émergent d'un consensus de la communauté scientifique qui partage une même épistémologie (Savoie-Zajc, 2004). Il est à noter que les critères de scientificité auxquels un chercheur doit se référer varient selon le type de recherche qualitative qu'il entreprend (Henwood et Pidgeon, 1994 dans Drapeau, 2004).

En recherche qualitative, il existe une panoplie de critères d'évaluation de la *scientificité* de la recherche qualitative. Ceux-ci sont diversement décrits et les avis sur la question demeurent très contrastés. Si certains chercheurs sont partisans de l'utilisation des mêmes critères que ceux de la recherche quantitative, d'autres s'y opposent formellement, arguant que les concepts sont

trop différents (Aubin-Auger, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert, et Letrilliart, 2008). La plupart des auteurs adhérant à cette position croient que la recherche est basée sur des hypothèses et des suppositions différentes de la réalité, qu'elle a une vision différente du monde et qu'elle s'inscrit dans un paradigme différent. Elle doit donc reposer sur des conceptualisations différentes de la validité et de la fiabilité (Kirk et Miller, 1986 dans Merriam, 1988).

Tableau 4. Les critères et stratégies de rigueur de la démarche méthodologique

Critères de rigueur scientifique	Stratégies pour assurer la rigueur scientifique	Étape du processus de recherche
Validité interne	Comparer les résultats aux données de l'étude et aux écrits scientifiques Explorer les données et explications contradictoires Rédiger des notes de terrain et un journal de bord du chercheur Recourir à des sources de données multiples et à la triangulation	Analyse Analyse Collecte/Analyse Collecte/Analyse
Validité externe	Sélectionner des cas reproductibles dans le temps Utiliser un échantillonnage raisonné Recruter plusieurs cas et effectuer une analyse intercas. Décrire en détail le contexte et les participants à l'étude.	Recrutement Recrutement Recrutement Recrutement/ Analyse Diffusion
Validité de construit	Définir clairement les concepts étudiés et leur opérationnalisation Utiliser des concepts et théories validés dans la littérature Sélectionner des cas permettant d'étudier le phénomène d'intérêt Recourir à des sources données multiples et à la triangulation Faire réviser le rapport par des pairs et des répondants. Décrire précisément la méthodologie utilisée.	Préparation Préparation Recrutement Collecte/Analyse Analyse/diffusion Diffusion
Fiabilité	Documenter et décrire en détail chacune des étapes de la recherche. Impliquer des chercheurs externes à toutes les étapes de la recherche. Enregistrer les données et en faciliter l'accès.	Diffusion Toutes les étapes Collecte

Source. Dahl, Larivière, et Corbière (2014).

Bien que cette modélisation soit intéressante, nous pensons que la classification de Lincoln et Guba (1985) l'est davantage et qu'elle fait plus consensus au sein de la communauté scientifique, d'autant que, comme l'affirme Anadón (2006), les critères de rigueur pour l'étude cas sont essentiellement les mêmes que ceux qui sont utilisés dans les autres approches qualitatives. Ainsi, prenant comme point de départ les critères de la recherche quantitative/positiviste, Lincoln et Guba ont proposé des critères de remplacement qui s'inscrivent davantage à la recherche

qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2004). Ils ont élaboré les critères constructivistes de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmabilité, largement répandus actuellement. Ils ont également suggéré un certain nombre de techniques et de stratégies suffisamment précises et opérationnalisées visant à accroître la crédibilité des données qualitatives (Fortin et Gagnon, 2010). Mentionnons que le critère de crédibilité vient en remplacement de la validité interne, le critère de transférabilité est utilisé au lieu du critère de validité externe, le critère de fiabilité en substitution au critère de fidélité et que le critère de confirmabilité (ou de confirmation) vient remplacer l'objectivité.

7.1 Les critères de rigueur en recherche qualitative

Nous procédons, dans ce qui suit, à une présentation de ces critères en énumérant quelques tactiques permettant de les assurer.

7.1.1 La crédibilité (validité interne)

Ce critère se rapporte à l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants en fonction de la réalité interprétée (Fortin et Gagnon, 2010). La crédibilité consiste à vérifier si les données recueillies représentent la réalité (Aubin-Auger et *al.*, 2008). Elle implique d'évaluer si les observations sont effectivement crédibles et/ou révélatrices de la réalité, c'est-à-dire de vérifier si ce que le chercheur observe est vraiment ce qu'il croit observer. La recherche qualitative facilite cette tâche puisqu'elle implique plus souvent qu'autrement un engagement actif du chercheur avec son objet de recherche, et ce habituellement pour une période de temps plus ou moins étendue (Drapeau, 2004). Bref, la validité interne d'une recherche qualitative suppose des

résultats justes, authentiques et plausibles par rapport au(x) terrain(s) d'étude (Ayebre et Missonier, 2007). LeCompte et Goetz (1982) font remarquer que la validité interne est largement considérée comme une force des recherches qualitatives, dans la mesure où elles sont censées assurer une interrelation que les auteurs qualifient de forte entre les observations empiriques et les concepts théoriques.

La documentation sur la recherche qualitative nous renseigne qu'il y a six stratégies de base auxquelles un chercheur peut recourir pour assurer la validité interne de son étude : a) la triangulation, b) la vérification par les participants (member checks), c) l'observation à long terme sur le site de recherche ou des observations répétées du même phénomène, d) l'examen par les pairs (Peer examination), e) les modes participatifs de la recherche et f) le biais du chercheur. En analysant 40 numéros de la Revue *Qualitative Inquiry* parus entre 1993 et 2003 avec l'objectif d'identifier l'utilisation de critères de rigueur dans les pratiques de recherche, Savoie-Zajc (2003) a pu identifier 13 stratégies de validation. Cet éventail renvoie sur une panoplie de procédures ayant en commun une grande préoccupation pour la place qu'occupe le chercheur dans le processus de recherche, pour les relations qu'il établit avec les participants ainsi que pour son engagement dans la recherche (Anadón, 2006).

Pour assurer la crédibilité d'une étude qualitative, les stratégies sont presque les mêmes selon Mertens (2010), elles se résument dans quatre catégories, soit :

- *L'engagement prolongé du chercheur sur le terrain.* Lincoln et Guba (1985) considèrent l'implication profonde et étroite du chercheur dans la communauté qui l'intéresse comme un critère de qualité d'une recherche qualitative. Selon Savoie-Zajc (2004), la présence prolongée

du chercheur sur le site de recherche soutient la crédibilité des interprétations puisque le chercheur développe une compréhension fine des dynamiques des contextes où il étudie le phénomène. Elle lui permet de mieux comprendre ce qui s'y passe et de cerner les différents points de vue des participants, ce qui peut aider à renforcer le climat de confiance (Fortin et Gagnon, 2010);

- *La vérification par les participants et le débriefing par les pairs.* Cho et Trent (2006) considèrent la validité de la recherche qualitative comme un processus interactif entre le chercheur, le participant et les données recueillies qui vise à atteindre un niveau relativement élevé de précision et de consensus en revisitant les faits, les sentiments, les expériences et les valeurs ou les croyances collectées et interprétées;
- La subjectivité progressive (*progressive subjectivity*) parce que les chercheurs sont les instruments de la recherche qualitative, ils sont appelés à surveiller le développement de leurs propres constructions et de documenter le processus de changement du début de l'étude jusqu'à sa fin;
- *La triangulation.* C'est l'une des stratégies les plus importantes pour assurer la rigueur de la démarche scientifique. Par analogie, elle fait référence à l'usage croisé de techniques de recueil ou d'analyse de données. Elle implique la vérification des informations recueillies à partir de différentes sources de données. En effet, le recours à différents instruments pour collecter des informations sur un même phénomène permet d'avoir une connaissance plus complète et plus diversifiée du phénomène (Berger, Crescentini, Galeandro et Crohas, 2010). Birch et Pétry (2011) évoquent, par exemple, la métaphore du tabouret à trois pattes de Hall et Rist (1999)

stipulant qu'une recherche de qualité requiert l'emploi des focus groups en combinaison avec les entrevues, les observations ou l'analyse documentaire. Denzin (1978, 1970) a identifié quatre types de triangulation : a) la triangulation de données, b) la triangulation de chercheurs, c) la triangulation de théories et d) la triangulation méthodologique. Patton (1990) précise qu'il est possible de réaliser une triangulation à l'intérieur d'une stratégie de recherche qualitative en combinant différents types de méthodes qualitatives, en croisant divers échantillons, et en prenant en considération plusieurs points de vue.

7.1.2 La transférabilité (validité externe)

Selon Savoie-Zajc (2004), la transférabilité (*transferability*) est un critère partagé entre le chercheur et le lecteur dans la mesure où ce dernier, qui est un utilisateur potentiel des résultats de l'étude, s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par la recherche et son propre milieu de vie.

Le critère de transférabilité a rapport à l'utilisation et/ou l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires. L'on parle donc d'une transférabilité analytique des résultats de la recherche, étant donné que dans les études interprétatives, on ne peut inférer les résultats en fonction d'une population (Lincoln et Guba, 1985). Le chercheur doit nécessairement démontrer que les résultats valent également pour d'autres situations. (Fortin et Gagnon, 2010, 285)

Compte tenu de son importance dans l'appréciation de la qualité et de la valeur scientifique d'une recherche qualitative, Miles et Huberman (2003, 1994) insistent sur le souci de la transférabilité et de l'intégration des nouvelles connaissances produites dans les connaissances disponibles et dans d'autres contextes. De ce fait, dans toute recherche qui se veut scientifique, quel que soit son type, il existe une volonté d'identifier et de caractériser l'horizon susceptible de rendre le transfert vraisemblable et de le soumettre à la validation de la communauté scientifique, voire même, à la validation de la communauté des acteurs du terrain (De Ketele et Maroy, 2010).

Par ailleurs, puisque la transférabilité correspond à la validité externe (*external validity*) dans la recherche quantitative, il serait pertinent de rappeler que :

La notion de validité externe renvoie à la possibilité de pouvoir généraliser les observations à d'autres objets ou contextes. Ceci implique donc d'avoir un échantillon représentatif de la problématique. Alors que les recherches quantitatives misent sur une représentativité des échantillons en fonction de la puissance statistique, les recherches qualitatives s'attardent plutôt à appliquer la notion de saturation ou de complétude, c'est-à-dire que les techniques de recueil et d'analyse des données ne fournissent plus aucun élément nouveau à la recherche. (Drapeau, 2004, p. 82)

Merriam (1988) avance que, selon la notion de validité externe, le chercheur peut améliorer la généralisation de ses conclusions en faisant appel aux tactiques suivantes : *fournir une description riche et profonde; établir la typicalité du cas* (establishing the typicality or modal category of the case) et *mener une analyse de cas croisés ou de sites croisés* (cross-site or cross-

case analysis). Mertens (2010) mentionne que, c'est au lecteur de juger de la transférabilité de l'étude c'est-à-dire de déterminer le degré de similitude entre le site d'étude et le contexte de réception. Par conséquent, la responsabilité du chercheur consiste à fournir suffisamment de détails pour permettre au lecteur de faire un tel jugement « le chercheur a alors la responsabilité de fournir des descriptions des contextes à l'intérieur desquels s'est déroulée la recherche et aussi de fournir les caractéristiques de son échantillon » (Savoie-Zajc, 2004, p. 143).

7.1.3 La fiabilité (fidélité)

Selon Fortin et Gagnon (2010), la fiabilité (*dependability*) se rapporte essentiellement à la stabilité des données et à la constance dans les résultats. La crédibilité d'une recherche qualitative dépend, en grande partie, de ce critère de scientificité. En effet, si la fiabilité n'est pas assurée, la crédibilité est remise en question.

Toute recherche fondée sur des données et des traitements qualitatifs devrait, selon son objet et son dispositif, opérer celle(s) qui s'impose(nt) et à en communiquer les résultats. Pour la communauté scientifique, la crédibilité de telles recherches passe en grande partie par la démonstration de la fiabilité. (De Ketele, et Maroy, 2006, p. 246)

Nous parlons de fiabilité lorsque la répétition de la recherche avec les mêmes sujets dans des circonstances similaires produirait des résultats consistants (Fortin et Gagnon, 2010). Ainsi, une recherche est d'autant plus fiable quand les produits sont indépendants de celui qui l'a mené et auraient donc pu être le fait d'autres chercheurs (De Ketele et Maroy, 2006).

Guba et Lincoln (1989) ont identifié la fiabilité comme le parallèle qualitatif de la fidélité qui signifie la stabilité des résultats dans le temps (Mertens, 2010). Celle-ci est problématique dans les sciences sociales dans leur ensemble parce que le comportement humain n'est jamais statique (Merriam, 1988). Rappelons qu'en recherche quantitative, la fidélité fait référence « à la persistance d'une procédure de mesure à procurer la même réponse, peu importe quand et comment celle-ci est produite » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990, p. 66). Il existe ainsi un lien évident entre fidélité et validité externe dans le sens que toutes les deux sont supposées assurer une reproduction des résultats (Drapeau, 2004).

Merriam (1988) énumère trois techniques qu'un chercheur peut utiliser pour assurer la fiabilité de ses résultats : *la position du chercheur* - Goetz et Lecompte (1984) recommandent que le chercheur doit expliquer sa position vis-à-vis de son objet d'étude et vis-à-vis du groupe étudié. Les bases de sélection des informateurs ainsi que leur description et le contexte social à partir duquel les données ont été collectées; *la triangulation*, surtout en termes d'utilisation de multiples méthodes de collecte et d'analyse de données; *l'Audit* des juges indépendants peuvent authentifier les résultats d'une étude en suivant la logique du chercheur (Guba et Lincoln, 1981). Drapeau (2004), à son tour, suggère que, pour améliorer la fiabilité d'une étude, le chercheur qualitatif peut recourir à la description en profondeur, à l'implication à long terme sur le terrain, à la considération de l'ensemble des incidents, à la recherche de la concordance des résultats et à la vérification par d'autres chercheurs que Mertens (2010) appelle *dependability audit*.

7.1.4 La confirmation ou confirmabilité (objectivité)

Ce quatrième critère, renvoie au processus d'objectivation des données de l'étude et à leur interprétation. Il vise à s'assurer que les résultats reflètent bien les données recueillies et non le point de vue du chercheur ou sa position (Fortin et Gagnon, 2010). Il permet de répondre aux questions suivantes : est-ce que cette recherche est convaincante et crédible? Est-ce que les données sont recueillies et analysées de façon rigoureuse? La démarche de recherche empruntée est-elle clairement décrite? (Savoie-Zajc, 2004). C'est ainsi que les significations qui émergent des données doivent être vérifiées pour évaluer la vraisemblance, la certitude et la solidité, de sorte que d'autres chercheurs indépendants obtiennent des significations similaires à partir des mêmes données. L'audit peut aussi être un moyen pour évaluer la confirmabilité (Fortin et Gagnon, 2010). Guba et Lincoln (1989) recommandent l'audit de confirmabilité pour attester le fait que les sources originales des données peuvent être retracées et que le processus de synthèse des données utilisées pour tirer des conclusions peut être confirmé (Mertens, 2010). Brièvement, la confirmabilité (*confirmability*) signifie que les données et leur interprétation ne sont pas des créations de l'imagination du chercheur (Mertens, 2010).

Nous résumons, dans le tableau ci-dessous, les critères de rigueur de la démarche méthodologique d'une recherche qualitative tel que présentés par Guba et Lincoln (1985) et repris par d'autres chercheurs, par la suite.

Tableau 5. Les critères de rigueur de la démarche méthodologique en recherche qualitative

Critère	Description	Stratégies proposées
La crédibilité (<i>credibility</i>)	Le sens attribué au phénomène est plausible et approuvé par diverses instances.	<ul style="list-style-type: none"> • L'engagement prolongé sur le terrain • La triangulation • Le débriefing (vérification externe)
La transférabilité (<i>transferability</i>)	Les résultats peuvent être reproductibles dans d'autres contextes similaires.	<ul style="list-style-type: none"> • La description dense et détaillée du milieu/contexte • L'étude de cas multiples
La fiabilité (<i>dependability</i>)	Les données de l'étude sont stables dans le temps et dans les conditions.	<ul style="list-style-type: none"> • La triangulation • Journal de bord • L'audit de fiabilité
La confirmabilité (<i>confirmability</i>)	Les données produites sont objectivées.	<ul style="list-style-type: none"> • Instruments de collectes de données justifiés • Approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement • Vérification externe

Source. Inspiré de Fortin et Gagnon (2010), Mertens (2010), Zavoie-Zajc (2004) et Merriam (1988)

7.2 Les critères de rigueur méthodologique dans notre projet de recherche

Dans ce qui suit, nous présentons les stratégies utilisées dans le cadre de la présente recherche pour assurer la scientificité et la rigueur de la démarche méthodologique. Nous commençons par les stratégies utilisées pour assurer la transparence de notre étude, et donc sa crédibilité, puis les stratégies liées à la transférabilité de nos résultats de recherche. Et compte tenu de l'importance des autres critères de rigueur d'une recherche qualitative, nous exposons les tactiques liées la fiabilité et la confirmabilité de nos résultats, interprétations et conclusions.

7.2.1 Les stratégies assurant la crédibilité

Dans le cadre de notre projet de recherche, diverses stratégies et/ou techniques s'offrent à nous pour démontrer et justifier la crédibilité de notre étude, parmi celles-ci, nous avons fait recours à l'engagement prolongé sur le terrain, la vérification par les participants, la vérification externe, le biais du chercheur et la triangulation.

a) L'engagement prolongé sur le terrain

Dans le cadre de la présente étude, l'engagement prolongé sur le terrain est plus ou moins important étant donné que nous n'étudions pas directement le processus d'implantation du système LMD, mais plutôt les résultats de ce processus. Mais il est tout de même pertinent de mentionner que, pour collecter nos données, nous nous sommes déplacés en Tunisie pour une période de trois mois (de fin décembre 2015 à début mars 2016). La collecte des données s'est essentiellement appuyée sur des entrevues individuelles semi-structurées et des entrevues de groupes. Nous pensons donc que notre présence sur le terrain d'enquête est assez suffisante et qu'elle nous a permis de rencontrer un grand nombre d'informateurs clés qui nous ont aidés à mieux comprendre le contexte, les circonstances, les conditions et les répercussions majeures de la réforme LMD. Notre présence sur terrain a permis de renforcer le climat de confiance et, par conséquent, avoir un meilleur accès aux perspectives de nos interviewés. Nous tenons aussi à signaler que nous avons l'avantage d'avoir été formés dans deux ISSEP différents en Tunisie, à savoir l'ISSEP du Kef et l'ISSEP Ksar-Saïd, nous avons donc une certaine connaissance de notre milieu d'investigation. Aussi, les participants à l'étude seront préalablement sollicités, avant notre départ en Tunisie. Ce premier contact, en tant qu'étudiant, avec notre terrain d'enquête, nous a permis d'optimiser le temps, de préparer le terrain et a surtout facilité l'instauration d'un climat de confiance.

b) La vérification par les participants

Lincoln et Guba (1985) considèrent la vérification par les participants comme la technique la plus importante pour établir la crédibilité d'une recherche qualitative. Compte tenu de

l'importance de ce retour vers les participants, une attention particulière lui a été accordée. Pour ce faire, nous avons procédé, tout au long de l'étude, à une vérification informelle et progressive des verbatim avec les participants. Plus explicitement, les entrevues (individuelles et de groupes) ont été enregistrées et ont fait l'objet d'une transcription. Les verbatim sont, au fur et à mesure, retournés aux participants pour confirmer le contenu de leurs témoignages. Une fois validés, ceux-ci ont été interprétés puis une version préliminaire des résultats serait réacheminée à nouveau aux participants qui ont été appelés à commenter ce qui leur a été communiqué. Les suggestions des participants ont été prises en considération et des rectifications ont été apportées en fonction de leurs remarques, du moment que celles-ci ne contredisent pas le principe de crédibilité de nos résultats. Dans un dernier temps, et avant la soumission, le rapport final de la thèse sera remis au complet aux participants, pour en faire une révision finale et mentionner leurs commentaires, s'il y a lieu.

c) La vérification externe (débriefing par les pairs)

Nous avons sollicité la collaboration de trois personnes expertes en analyse de contenu. L'objectif était de solliciter leurs avis quant au travail de codage et d'interprétation. Les personnes sollicitées ont été appelées à créer des catégories à partir des verbatim qui leur ont été fournis. Ces catégories ont, par la suite, été comparées avec les catégories initiales créées par le chercheur principal. Ces deux ensembles de catégories ont, par la suite, été combinés ou réorganisés. Des discussions et des échanges ont eu lieu avec nos collaborateurs à chaque fois que des différences ont surgi. Nous avons même recommencé certaines analyses pour nous assurer de développer des catégories plus solides.

d) Les biais du chercheur

En partant du fait que la réalité est multidimensionnelle et qu'elle peut exister sous différentes formes, que le chercheur ne peut se détacher de son objet de recherche et que dans une recherche, l'investigateur et l'investigué sont réunis dans une seule entité interactive et que les résultats de la recherche sont créés à travers cette interaction, Guba (1990), remet en question la notion d'objectivité et la neutralité de la science issue du paradigme de la recherche traditionnelle. Le paradigme constructiviste, dans lequel nous nous inscrivons, considère la réalité comme une construction humaine et reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale. En effet, les convictions des participants à l'étude et leurs intérêts sociopolitiques orientent, en grande partie, leurs interprétations. Dans les ISSEP tunisiens, par exemple, les croyances disciplinaires influent sur la façon de concevoir ce qu'est la professionnalisation de l'ÉPS et/ou les modèles de formation des enseignants. De même, la recherche qualitative demeure une recherche interprétative qui, en un sens, repose sur les croyances du chercheur, sur ses perceptions, sur son histoire et sur sa façon de voir le monde. La perspective du chercheur fait aussi partie du processus d'interprétation « Gadamer (1976) indique que nous avons accès au monde à travers nos préconceptions. Les êtres humains arrivent à une situation, de façon inévitable, avec leur histoire et leur compréhension (Gadamer, 1996) » (Sylvain, 2008, p. 3).

La déclaration de la subjectivité et des préconceptions du chercheur est donc une condition nécessaire pour établir la crédibilité et la transparence à l'égard de la communauté scientifique et des utilisateurs de la recherche. Dans cette perspective, l'entrée dans une recherche résulte toujours d'une motivation, qu'elle soit celle d'un individu ou d'un groupe. Dans notre cas, le choix

du sujet a été guidé par des raisons d'ordre personnel. Pour notre part, nous avons fait partie de la première promotion de licence fondamentale en éducation physique et sportive dans la cadre du régime LMD. Nous avons donc été formés parallèlement à la dernière promotion de l'ancien régime. Au terme de notre formation, comme la majorité de nos collègues, nous avons eu l'impression que nous n'étions pas suffisamment préparés pour accomplir convenablement la mission d'enseignant d'ÉPS, contrairement aux étudiants formés dans le cadre de l'ancien régime. L'une des principales objections que nous avons exprimées concerne le raccourcissement de la durée d'études ainsi que l'aspect trop théorique et peu contextualisé faisant de notre formation souvent éloignée des conditions réelles de la pratique professionnelle d'un enseignant d'ÉPS. Un autre aspect était celui de l'absence des réponses des enseignants et des responsables institutionnels aux questionnements posés par les étudiants. Malgré toutes ces considérations, nous avons veillé, dans la présente recherche, à prendre du recul dans la conduite de notre étude et dans l'analyse des données collectées. Il convient également de signaler que le fait de mener la recherche en dehors de son contexte d'origine favorisera le processus d'objectivation, d'ailleurs, après presque cinq ans au Québec, nous avons l'impression que notre façon de voir les choses et que nos conceptions ont beaucoup changées. En tant que chercheurs débutants visant une carrière en recherche scientifique, on a veillé donc à ce que notre recherche soit suffisamment crédible surtout que l'objectif sous-jacent à notre implication n'est plus de chercher des réponses à des questions que nous nous posons, mais plutôt de contribuer au développement et à l'amélioration de la qualité de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie.

e) La triangulation

La triangulation est, à notre sens, une condition incontournable pour juger de la crédibilité d'une recherche qualitative et de sa valeur scientifique. Il s'agit d'un processus d'utilisation de multiples perceptions pour clarifier le sens et la vérification de la crédibilité d'une observation ou d'une interprétation (Stake, 2005). Miles et Huberman (2003) soulignent la nécessité de trianguler les méthodes et les sources de données, afin de limiter les biais relatifs à la collecte. C'est ainsi que, dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons utilisé, une approche combinant à la fois une triangulation par les sources des données et une triangulation par la méthodologie.

Concernant le premier type de triangulation, nos données proviennent de deux sources différentes qui sont : les conceptions des acteurs concernés et/ou impliqués dans la réforme de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie et de documents officiels (ministériels et institutionnels) portant sur le régime des études et des examens applicables aux instituts supérieurs relevant du Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'ÉPS (MJSÉP). Aussi, la collecte de données fait intervenir plusieurs catégories d'informateurs à savoir : les représentants ministériels, les directeurs des ISSEP et les directeurs de départements; les enseignants chercheurs ainsi que les superviseurs pédagogiques.

Quant au deuxième type de triangulation, nous combinons deux techniques de collecte des données : l'entrevue individuelle semi-structurée et l'entrevue de groupe. Nous avons opté pour ces deux techniques, d'un côté, parce les connaissances permettant de documenter le problème à étudier sont insuffisantes et, d'un autre côté, parce que la technique de l'entrevue, en général, permet d'examiner en profondeur le phénomène étudié. Ce choix méthodologique va dans le même

sens que l'affirmation de Morgan (1996) qui dit que la majorité des articles publiés en utilisant des focus groups ont combiné cette méthode avec d'autres instruments et que l'examen approfondi de ces triangulations a montré que les combinaisons les plus fréquentes étaient soit en profondeur, avec des entrevues individuelles, soit avec des sondages. Pour Morgan, l'utilisation de groupes de discussion avec des entrevues individuelles est la plus simple des deux combinaisons, puisque ces deux techniques sont qualitatives. Crabtree et *al.*, (1993) soulignent que la raison pour laquelle les enquêteurs choisissent de combiner les entrevues individuelles et les focus groups est, généralement, la profondeur que les deux méthodes permettent d'atteindre. Par exemple, des études par entrevues individuelles, comme celle d'Irwin (1970), ont utilisé des focus groups pour vérifier les conclusions de leurs analyses et, également, élargir la population d'étude incluse dans la recherche. De l'autre côté, des études comme celle de Duncan et Morgan (1994) ont utilisé des focus groups suivis d'entrevues individuelles afin d'explorer, avec plus de profondeur, les opinions et les expériences spécifiques des participants (Morgan, 1996). Pour finir, même si les groupes de discussion ne sont pas l'outil de recherche principal, les inclure dans une étude peut être fructueux et vice versa (Ktzinger et Barbour, 1999).

7.2.2 Les stratégies assurant la transférabilité

Nous sommes conscients qu'en général, la reproductibilité des résultats représente une limite majeure dans les recherches qualitatives du type de recherche que nous réalisons. C'est ainsi que, pour améliorer la transférabilité de nos résultats sur d'autres contextes similaires où le modèle LMD a, par exemple, été implanté (notamment les pays adjacents de la Tunisie ou les pays en voie de développement ayant des spécificités sociodémographiques semblables), nous avons

veillé essentiellement à fournir une description riche et profonde (des contextes, des participants et des deux programmes de formation, etc.) et mener une analyse de cas multiples.

a) Fournir une description riche et profonde

Nous cherchons à comprendre le phénomène étudié à partir de la perspective des acteurs impliqués et/ou concernés par la réforme. Nous avons donc intérêt à bien choisir nos informateurs. Pour ce faire, il importe de décrire, le plus exactement possible, nos stratégies d'échantillonnage, les participants à l'étude ainsi que les techniques de recueil et d'analyse des données. Ainsi, en faisant appel à des stratégies d'échantillonnages non probabilistes (échantillonnage par choix raisonné et échantillonnage en boule de neige) nous avons essayé, dans la mesure du possible, de solliciter la participation de personnes clés sur la base de leur implication, de leur expérience, de leur pertinence ou encore de leur positionnement. Les participants sélectionnés ont, dans un premier temps, été interrogés par le biais d'un questionnaire sociodémographique qui nous a permis de déterminer le profil de chacun d'entre eux. La taille des participants a été déterminée en faisant appel à la notion de saturation ou de complétude lorsque les techniques de recueil et d'analyse des données ne fournissent plus aucun élément nouveau à la recherche (Drapeau, 2004).

De même, le choix du type de recherche qualitative, des techniques de collecte et d'analyse a été justifié en fonction de la nature du problème à étudier, de nos questions et de nos objectifs de recherche et c'est ce qui permet de mettre en valeur la cohérence interne des différents chapitres et parties de notre thèse.

Aussi, les ISSEP sont au nombre de quatre en Tunisie. Mener une recherche sur deux d'entre elles, agrandira, forcément, les possibilités d'applicabilité de nos résultats de recherche sur les deux autres institutions. Et mener une collecte de données dans deux institutions de formations nous a aussi permis d'élargir notre échantillon de recherche et, par conséquent, d'avoir accès à un nombre plus grand d'informateurs clés et donc à un meilleur accès à la réalité. Bref, nous sommes d'avis que le recours à des acteurs clés permet, à partir de l'analyse de quelques cas, d'étudier leur possibilité de transposition à des cas similaires (Koenig, 2000 dans Ayebre et Missonier, 2007).

7.2.3 Les stratégies assurant la fiabilité

Il est communément admis que, dans les recherches où les données ou/et les modalités de traitement sont qualitatives, une attention particulière devrait être portée aux opérations qui assurent la fiabilité des données et leur traitement (De Ketele et Maroy, 2006). Ainsi, pour nous assurer que nos résultats de recherche soient fiables à l'égard de la communauté scientifique et que notre travail de recherche serve de guide à ses futurs utilisateurs, la vérification par les pairs et par les participants, la triangulation des sources, de techniques de collecte et d'analyse des données, la justification du choix des outils de collecte et d'analyse des données et leur description, la déclaration du biais du chercheur sont toutes des stratégies utiles en partant du lien existant entre la fiabilité et la crédibilité. D'autres stratégies seront aussi utilisées comme : l'audit externe, le journal de bord ainsi que la triangulation des chercheurs.

a) L'audit externe

À ce niveau, nous avons surtout besoin de l'expertise de notre directeur de recherche qui, ayant suivi l'évolution de notre pensée, de nos choix, de notre analyse et du projet en général du début jusqu'à la fin, a été la personne la plus positionnée pour vérifier si les résultats, les interprétations et les conclusions sont solidement appuyés et donc juger de leur fiabilité.

b) Le journal de bord

Cet outil nous a permis de conserver des traces tout ce qui semblait particulièrement marquant et intéressant durant les entrevues avec les participants. Au fur et à mesure de la conduite des entrevues, nous avons donc inscrit nos réflexions, que ce soit des questions, des commentaires ou le résumé des points importants qui ont été abordés.

c) La triangulation de chercheurs

Pour que nos résultats de recherche soient fiables, nous utiliserons une autre forme de triangulation qui s'apparente plus à la triangulation de chercheurs. En effet, tout au long de la collecte de données, nous avons été, à plusieurs reprises, accompagnés par notre codirectrice de recherche. La collecte de données n'a donc pas été conduite par deux chercheurs, mais plutôt dans la présence d'une tierce personne ayant la connaissance suffisante de notre objet et l'expertise suffisante dans notre domaine de recherche.

7.2.4 Les stratégies assurant la confirmabilité

Toutes les stratégies de rigueur et de scientificité d'une démarche méthodologique déjà mentionnées, ont aussi été utilisées au niveau la confirmabilité.

CINQUIÈME CHAPITRE. ANALYSE DE DONNÉES

Le chapitre analyse de données est subdivisé en trois sections. La première consiste à une analyse fréquentielle des données issues des entrevues individuelles et des entrevues de groupe. Dans la deuxième section il est question de l'analyse qualitative des entrevues. La troisième est une analyse comparative des de l'ancien et du nouveau modèle de formation.

1. ANALYSE FRÉQUENTIELLE DES DONNÉES D'ENTREVUES

Dans cette section, nous présentons la proportion des sous-catégories ainsi que la fréquence de participation des catégories d'informateurs pour chaque catégorie d'analyse. Pour commencer, il serait pertinent de présenter une analyse comparative entre les cinq catégories figurant dans notre grille d'analyse.

1.1 Comparaison entre les différentes catégories d'analyse d'entrevues

Tableau 6. Nombre d'extraits par catégories

Catégorie	Nombre d'énoncés	%
1. Le passage au modèle LMD	452	24,4 %
2. Construction du nouveau modèle de formation	402	21,7 %
3. LMD versus ancien modèle de formation	297	16,0 %
4. Appréciation du nouveau modèle de formation	326	17,6 %
5. Répercussions de l'adoption du LMD	327	17,7 %
6. Autre (non codable)	49	2,6 %
Total	1853	100,0 %

Les participants se sont prononcés davantage par rapport aux catégories « Appréciation du nouveau curriculum de formation » et « Répercussions de l'adoption du LMD » qui représentent respectivement, 17,6 % et 17,7 % du nombre total d'énoncés.

Le pourcentage des entrevues non codables ne dépasse pas 2,6 %, soit 49 énoncés d'un total de 1853 énoncés. Ceci peut révéler que notre grille d'analyse rend compte de la plupart des aspects abordés par nos participants.

Tableau 7. Fréquence du nombre d'extraits de chaque catégorie de participants par catégorie

Catégorie		D. D. ¹⁷	D. I. ¹⁸	E. C. ¹⁹	R. E. ²⁰	R. J. ²¹	S. P. ²²
1	n	95	123	66	44	83	41
	%	21 %	27,2 %	14,6 %	9,7 %	18,7 %	9,1 %
2	n	97	87	109	28	44	37
	%	24,1 %	21,6 %	27,1 %	7 %	11 %	9,2 %
3	n	53	43	73	7	24	97
	%	17,8 %	14,5 %	4,0 %	24,6 %	8,1 %	32,7 %
4	n	76	44	88	1	28	89
	%	23,3 %	13,5 %	27 %	0,3 %	8,6 %	27,3 %
5	n	68	66	83	21	43	46
	%	20,8 %	20,2 %	25,4 %	6,4 %	13,1 %	14,1 %
6	n	4	12	16	5	3	9
	%	8,2 %	24,5 %	32,6 %	10,2 %	6,1 %	18,3 %
Total	n	393	375	435	106	225	331
	%	21.2 %	20.2 %	23.5 %	5.7 %	12.1 %	17.2 %

De manière générale, ce sont les acteurs de terrain mandatés pour mettre en œuvre le nouveau modèle de formation et/ou impliqués dans formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les

¹⁷ D. D. Directeur de département

¹⁸ D. I. Directeur ISSEP

¹⁹ E. C. Enseignant chercheur

²⁰ R. E. Responsable enseignement supérieur

²¹ R. J. Responsable jeunesse

²² S. P. Superviseur pédagogique

ISSEP tunisiens qui sont exprimés le plus. Les enseignants chercheurs, par exemple, ont accaparé 23,5 % du nombre total d'énoncés, les directeurs de département 21,2 %, les directeurs d'ISSEP 20,2 % et les superviseurs pédagogiques 17,2 %. Les faibles pourcentages des responsables ministériels s'expliquent par le faible nombre d'entrevues et de participants de cette catégorie d'informateurs.

Une description plus explicite de la fréquence de participation des participants par catégorie et par sous-catégories sera présentée ultérieurement.

1.2 Analyse fréquentielle de la première catégorie : Le passage au modèle LMD

Tableau 8. Comparaison fréquentielle entre les sous-catégories de la catégorie « Passage au modèle LMD ».

Catégorie		Nombre d'énoncés	%
1.1. Visées et intentions	1.1.1. Visées et intentions politiques, structurelles et organisationnelles	45	9,9 %
	1.1.2. Visées et intentions liées à la formation	35	7,8 %
	Total	80	17,7 %
1.2. Réception de la réforme	1.2.1. Réception de la réforme par les institutions de formation	6	1,3 %
	1.2.2. Réception de la réforme par les formateurs	19	4,2 %
	1.2.3. Réception de la réforme par les autres acteurs	4	0,9 %
	1.2.4. Résistance à la réforme	36	8 %
	Total	60	14,4 %
1.3. Préparation / Actions préalables à la réforme		23	5,1 %
1.4. Opérationnalisation	1.4.1. Étapes et durée d'implantation	20	4,4 %
	1.4.2. Approche d'implantation	22	4,9 %
	1.4.3. Démarches, actions, conditions et circonstances d'implantation	44	9,8 %
	Total	86	19,1 %
1.5. Lecture de la commande ministérielle		30	6,6 %

1.6. Problèmes, contraintes et obstacles	1.6.1. Problème et défis liés à l'implantation	47	10,4 %
	1.6.2. Problèmes liés à la formation	13	2,9 %
	1.6.3. Contraintes administratives, structurelles et organisationnelles	27	6 %
	1.6.4. Obstacles liés aux ressources matérielles, financières et humaines	12	2,7 %
	1.6.5. Compréhension et appropriation de la réforme	20	4,4 %
	1.6.6. Contextes et circonstances sociales	11	2,4 %
	Total	130	28,8 %
1.7. Formation des formateurs	1.7.1. Formations proposées	17	3,8 %
	1.7.2. Instructions relatives aux formations des formateurs	6	3,5 %
	1.7.3. Position des formateurs	4	0,9 %
	Total	27	8,2 %
Total	451	100 %	

Dans la première catégorie, « Passage au modèle LMD », la part de la sous-catégorie « Opérationnalisation » est 19,1 %, les visées et intentions occupent 17,6 % subdivisées entre 9,9% pour les « Visées et intentions politiques, structurelles et organisationnelles » et 7,8 % pour les « Visées et intentions liées à la formation ». La « Réception de la réforme » occupe, quant à elle 14,4 % d'un total de 65 énoncés dont 45 (soit 55,4 %) pour la « Résistance à la réforme ».

La sous-catégorie « Problèmes, contraintes et obstacles » demeure la plus importante avec 28,8 % du nombre total des énoncés (n = 130) de la première catégorie. Les « Problèmes et défis liés à l'implantation du nouveau curriculum » occupent la part la plus importante avec 47 énoncés (36,1 %) suivis des « Contraintes administratives, structurelles et organisationnelles » avec 27 énoncés (20,7 %). Les problèmes liés à la « Compréhension et à l'appropriation de la réforme » ne manquent pas d'importance. Cette sous-catégorie correspond à une proportion de 15,3 % (n = 20).

Nous procédons dans ce qui suit, à une description fréquentielle de la participation des différents interviewés pour chacune des sous-catégories.

Dans la première catégorie « Passage au modèle LMD », se sont surtout les directeurs généraux et les directeurs de département des ISSEP qui se sont prononcés. La proportion de la prise de parole des premiers correspond à 26,6 % tandis que la proportion de la prise de parole des deuxièmes est de 21,0 %.

Les dirigeants institutionnels et ministériels se sont surtout exprimés par rapport aux visées et aux intentions. La proportion de leur participation est répartie comme suit : les directeurs d'ISSEP (26,6 % pour les visées et intentions politiques, structurelles et organisationnelles et 34,4 % pour les visées et les intentions liées à la formation), les directeurs de département (22,0 % pour les visées et intentions politiques, structurelles et organisationnelles et 20,0 % pour les visées et les intentions liées à la formation), les responsables du Ministère de l'Enseignement supérieur (24,4 % pour les visées et intentions politiques, structurelles et organisationnelles et 17,1 % pour les visées et les intentions liées à la formation) et les responsables du ministère de la jeunesse et des sports (26,6 % pour les visées et intentions politiques, structurelles et organisationnelles et 14,3 % pour les visées et les intentions liées à la formation).

Dans la sous-catégorie « réception de la réforme », les formateurs ne se sont presque pas prononcés par rapport à la « Résistance à la réforme » (seulement 2 énoncés sur un total de 36 énoncés par les enseignants chercheurs). Ce sont les responsables ministériels et institutionnels qui se sont prononcés par rapport à la question. La proportion de la prise de parole des directeurs d'ISSEP correspond à 35,1 % et celle des responsables jeunesse est égale à 33,3 %.

Dans la sous-catégorie « Préparation et actions préalables à la réforme » la parole a été majoritairement prise par les Directeurs de département (43,5 %) et par les directeurs d'ISSEP (21,8 %). Ceux-ci ont presque monopolisé la parole dans la sous-catégorie « Lecture de la commande ministérielle » avec 53,3 % pour les directeurs de département et 20,0 % pour les directeurs d'ISSEP.

Dans la sous-catégorie « Problèmes, contraintes et obstacles », ce sont les « Problème et défis liés à l'implantation du nouveau curriculum » qui occupent la part la plus importante comme il a été démontré ci-dessus. Ce sont surtout les directeurs institutionnels (directeurs d'ISSEP et directeurs de département) qui se sont prononcés par rapport à cette question avec 29,8 % pour chacun d'entre eux, et ceux d'un total de 47 énoncés.

La proportion de participation des superviseurs pédagogiques et des enseignants chercheurs par rapport aux « Instructions relatives aux formations des formateurs » dans la sous-catégorie « Formation des formateurs » correspond à 50,0 % pour les superviseurs et 37,5 % pour les enseignants chercheurs.

1.3 Analyse fréquentielle de la deuxième catégorie : La construction du nouveau modèle de formation

Tableau 9. Fréquence des extraits entre les sous-catégories de la catégorie « Construction du nouveau modèle de formation ».

Catégorie		Nombre d'énoncés	%
2.1. Instance, étapes et démarches liées à la construction du nouveau curriculum de formation	2.1.1. Instance de construction du nouveau curriculum et sélection des concepteurs	20	5,0 %
	2.1.2. Étapes	15	3,7 %
	2.1.3. Démarches, approches, circonstances et conditions	19	4,7 %
	Total	54	13,4 %
2.2. Fondements		56	14,0 %
2.3. Orientations		81	20,2 %
2.4. Conception de l'ÉPS	2.4.1. Orientations de valeurs	32	8,0 %
	2.4.2. Modèles curriculaires	29	7,2 %
	Total	61	15,2 %
2.5. Rôles des acteurs	2.5.1. Rôle des enseignants chercheurs	18	4,5 %
	2.5.2. Rôle des superviseurs pédagogiques	14	3,5 %
	2.5.3. Rôle de l'ISSEP	17	4,2 %
	2.5.4. Rôle des instances supérieures et ministérielles	11	2,7 %
	2.5.5. Sélection des concepteurs et les experts	08	2,0 %
	2.5.6. Pratiques de dirigeants, initiatives et stratégies d'amélioration/de résolution des problématiques émergentes	18	4,5 %
	Total	86	21,4 %
2.6. Contraintes et problèmes liés à la construction du nouveau curriculum		62	15,5 %
Total		400	100 %

Dans la catégorie « Construction du nouveau modèle de formation », la sous-catégorie « orientations » occupe la part la plus importante avec 20,2 % du total des énoncés.

La sous-catégorie « Contraintes et problèmes liés à la construction du nouveau curriculum de formation » ne manque pas d'importance, elle occupe une proportion de 15,5 %. Celle-ci est suivie

par la sous-catégorie liée aux « Conceptions » de l'ÉPS qui représente 15,2 % de tous les énoncés rattachés à la deuxième catégorie.

La proportion des « Fondements » est de 14 % et celle de la sous-catégorie « Instance, étapes et démarches de construction du nouveau curriculum » correspond à 13,5 % du total des énoncés.

Nous procédons dans ce qui suit, à une description fréquentielle de la participation des différents interviewés pour chacune des sous-catégories.

Dans la deuxième catégorie « Construction du nouveau modèle de formation », ce sont surtout les dirigeants institutionnels (directeurs d'ISSEP et directeurs de département) et les enseignants chercheurs qui se sont exprimés le plus. La proportion de la prise de parole par les enseignants chercheurs correspond à 27,2 %, les directeurs de département ont accaparé 24,2 % et les directeurs d'ISSEP 22 % du nombre total d'énoncés.

Dans la sous-catégorie liée aux « fondements » de la construction du nouveau curriculum, par exemple, la proportion de la prise de parole par les enseignants chercheurs est de 41,1 %, celle des directeurs de département est de 30,3 % et la part des directeurs d'ISSEP est égale à 25 %.

En lien avec les conceptions de l'ÉPS, la proportion de la prise de parole (nombre d'extraits) des directeurs de département est dans l'ordre de 28,1 % pour les orientations de valeurs et 44,8 % pour les modèles curriculaires. Le pourcentage de prise de parole par les enseignants chercheurs est égal à 34,4 % pour les orientations de valeurs et à 37,9 % pour les modèles

curriculaires. Les responsables ministériels ne se sont, par contre, pas exprimés. Ceci explique peut-être l'absence d'orientations ministérielles au moment de l'implantation du modèle LMD.

Dans la sous-catégorie « Contraintes et problèmes liés à la construction du nouveau curriculum de formation », ce sont les directeurs d'ISSEP et les directeurs de département qui se sont prononcés le plus avec une proportion de 29,9 % pour chacun des informateurs. Ce pourcentage est plus ou moins cohérent avec la sous-catégorie rôle des acteurs ou l'on peut voir que le nombre d'énonces évoquant le rôle des ISSEP est clairement plus important que celui des autres acteurs. Les superviseurs pédagogiques ne se sont, par contre, pas prononcés par rapport à la question des contraintes, probablement parce qu'ils n'ont pas été impliqués dans la construction du nouveau curriculum de formation.

1.4 Analyse fréquentielle de la troisième catégorie : La comparaison entre les deux modèles de formation

Tableau 10. Comparaison fréquentielle entre les sous-catégories de la catégorie « Comparaison entre les deux modèles de formation ».

Catégorie		Nombre d'énoncés	%
3.1. Forces et limites des deux modèles de formation	3.1.1. Forces du LMD dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie	10	3,3 %
	3.1.2. Limites du LMD dans la formation à	10	3,3 %
	3.1.3. Forces de l'ancien modèle	15	5,0 %
	3.1.4. Limites de l'ancien modèle	5	1,6 %
	Total	40	13,2 %
3.2. Aspects distinctifs des deux modèles de formation		66	22,2 %
3.3. Les pratiques de formation et d'évaluation dans les deux modèles de formation		38	12,7 %
	3.4.1. Les unités et matières constitutives de la formation pratique et pédagogique	4	1,4 %

3.4. La formation pratique / pédagogique dans les deux modèles de formation.	3.4.2. Importance et/ou prépondérance de la formation pratique et pédagogique	20	6,7 %
	3.4.3. Lacunes et insuffisances de la formation pratique et pédagogique	42	14,1 %
	Total	66	22,2 %
3.5. Le profil de l'étudiant en formation à l'enseignement de l'ÉPS entre l'ancien et le nouveau modèle de formation	3.5.1. La sélection au métier et conditions d'entrée aux ISSEP	47	15,8 %
	3.5.2. Caractéristiques et spécificités des étudiants en LFÉP	40	13,4 %
	Total	87	29,2 %
Total		400	100,0 %

Dans la catégorie « Comparaison entre les deux modèles de formation », les énoncés abordant les « Aspects distinctifs des deux modèles de formation » représentent 22,2 % du nombre total d'énoncés de cette troisième catégorie. La sous-catégorie « Formation pratique et pédagogique dans les deux modèles de formation » occupe une proportion identique, soit 22,2 % dont 42 énoncés (soit 63,6 %) pour les « Lacunes et insuffisances de la formation pratique et pédagogique ».

Une autre sous-catégorie n'en manque pas d'importance, celle relative au « Profil de l'étudiant d'ÉPS entre l'ancien et le nouveau modèle de formation » avec 29,2 % réparties entre 15,8 % pour « la sélection au métier et les conditions d'entrée aux ISSEP » et 13,4 % pour les « Caractéristiques et spécificités des étudiants en LFÉP ».

Nous procédons dans ce qui suit, à une description fréquentielle de la participation des différents interviewés pour chacune des sous-catégories.

Dans la troisième catégorie « Comparaison entre les deux modèles de formation », ce sont surtout les formateurs qui ont dominé la prise de parole. C'est ainsi que la proportion de la prise de parole par les superviseurs pédagogiques correspond à 32,3 % tandis que celle des enseignants

chercheurs est égale à 24,6 %. Ceci s'explique par le fait que ce sont les acteurs de terrain qui sont les mieux positionnés pour comparer les deux approches de formation étant donné qu'ils ont vécu et expérimenté les deux modèles.

Dans la première sous-catégorie « Forces et limites des deux modèles de formation », par exemple, les enseignants chercheurs ont accaparé 40 % du nombre total d'énoncés relatifs aux « Forces du LMD » et 46,7 % du nombre total d'énoncés relatifs aux « Forces de l'ancien modèle ». Ils ont accaparé 20,0 % du nombre d'énoncés relatifs aux « Limites du LMD » ainsi que 20,0 % des « Limites de l'ancien modèle ». Les superviseurs pédagogiques quant à eux ont accaparé 20,0 % du nombre d'énoncés total des « Forces du LMD » et 20,0 % des « Forces de l'ancien modèle de formation ».

Par rapport au « Profil de l'étudiant en formation à l'enseignement de l'ÉPS entre l'ancien et le nouveau modèle de formation », la proportion de la prise de parole des enseignants chercheurs est de 21,3 % pour ce qui est de la « Sélection au métier et les conditions d'entrée aux ISSEP » et 22,5 % du nombre d'énoncés rattachés aux « Caractéristiques et spécificités des étudiants en LFÉP ». La proportion de la prise de parole des superviseurs pédagogiques est de 27,6 % pour la « Sélection au métier et les conditions d'entrée aux ISSEP » et de 35 % pour les « Caractéristiques et spécificités des étudiants en LFÉP ».

1.5 Analyse fréquentielle de la quatrième catégorie : **Appréciation du nouveau modèle de formation**

Tableau 11. Comparaison fréquentielle entre les sous-catégories de la catégorie « Appréciation du nouveau modèle de formation »

Catégorie		Nombre d'énoncés	%
4.1. Appréciations de la faisabilité et de la praticabilité du curriculum	4.1.1. Compatibilité du modèle LMD avec le contexte tunisien et avec le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS.	39	11,9 %
	4.1.2. Compatibilité du curriculum et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après la réforme avec la philosophie du LMD	26	7,9 %
	Total	55	19,8 %
4.2. Appréciations de la planification des unités d'enseignement		61	18,6 %
4.3. Appréciation de la réforme et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après l'implantation du modèle LMD		87	26,5 %
4.4. Appréciation du profil et de la compétence des enseignants formés dans le cadre du modèle LMD		90	27,4 %
4.5. Position personnelle face à la réforme et au nouveau modèle de formation		25	7,6 %
Total		400	100 %

Dans la catégorie « Appréciation du nouveau modèle de formation », les témoignages des participants ont majoritairement été orientés vers « L'appréciation du profil et la compétence des enseignants formés dans le cadre du modèle LMD » occupant 27,4 % et vers « L'appréciation de la réforme et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après l'implantation du modèle LMD » qui représente 26,5 % du nombre total d'énoncés relatifs à cette catégorie.

La sous-catégorie « Appréciation de la faisabilité et de la praticabilité du curriculum » occupe 19,8 % subdivisées entre 11,9 % pour « Compatibilité du modèle LMD avec le contexte tunisien et avec le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS » et 7,9 % pour la

« Compatibilité du curriculum et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après la réforme avec la philosophie du LMD ».

Les participants n'ont, par contre, pas mis l'accent sur leur « Position personnelle de la réforme ». Le nombre d'énoncés pour cette sous-catégorie ne dépasse pas 25 énoncés, soit 7,6 % du nombre total d'énoncés rattachés à cette catégorie, un pourcentage qui demeure relativement faible comparé aux autres sous-catégories incluant celle de « L'appréciation de la planification des unités d'enseignement » qui s'élève à 18,6 %.

Nous procédons dans ce qui suit, à une description fréquentielle de la participation des différents interviewés pour chacune des sous-catégories.

Dans la quatrième catégorie « Appréciation du nouveau modèle de formation », ce sont aussi les formateurs et les responsables institutionnels qui se sont exprimés le plus. La proportion des extraits des superviseurs pédagogiques correspond à 27,1 %, celle des enseignants chercheurs est égale à 26,8 %. Les directeurs de département ont, quant à eux, accaparé 23,5 %. Ceci traduit l'implication de ces acteurs dans le processus de formation et leur proximité de la réalité du terrain.

Pour ce qui est de « l'appréciation de la planification des unités d'enseignement », par exemple, 34,4 % du nombre total d'énoncés a été accaparé par les enseignants chercheurs et 29,5% par les directeurs de département.

Au niveau de la sous-catégorie « Appréciation du profil et de la compétence des enseignants formés dans le cadre du modèle LMD, la proportion de la prise de parole est la même

pour les enseignants chercheurs et les superviseurs pédagogiques, soit 31,1 %. Pour les directeurs de département, elle correspond à 17,8 %.

1.6 Analyse fréquentielle de la cinquième catégorie : Répercussions de l'adoption du LMD

Tableau 12. Comparaison fréquentielle entre les sous-catégories de la catégorie « Répercussions de l'adoption du LMD »

Catégorie		Nombre d'énoncés	%
5.1. Évaluation de la réforme	5.1.1. Études scientifiques et/ou évaluation gouvernementale ou ministérielle de la réforme	22	6,7 %
	5.1.2. Autres modalités et/ou procédés d'évaluation	11	3,3 %
	Total	33	10 %
5.2. Changements		49	14,9 %
5.3. Retombées		83	25,3 %
5.4. Congruence	5.4.1. Congruence avec les finalités de la formation à l'enseignement de l'ÉPS	21	6,4 %
	5.4.2. Congruence avec les intentions de la réforme LMD et les orientations de l'enseignement supérieur en Tunisie	34	10,4 %
	Total	55	16,8 %
5.5. Suggestions, recommandations et pistes de solutions	5.5.1. Suggestions	89	27,1 %
	5.5.2. Réforme de la réforme	19	5,8 %
	Total	108	32,9 %
Total		328	100,0%

Dans la dernière catégorie « Répercussions de l'adoption du LMD » les interviewés se sont surtout attardés sur les « Suggestions, recommandations et pistes de solutions » 32,9 % dont 19 énoncés pour parler d'une éventuelle « Réforme de la réforme ».

La sous-catégorie « Retombées » de l'adoption du LMD ne manque pas d'importance, elle occupe 25,3 %. Celle de la « Congruence » du curriculum représente 16,8 % dont 10,4 % pour parler de la « Congruence avec les intentions de la réforme LMD et les orientations de l'enseignement supérieur en Tunisie ».

Les participants ne semblent pas voir des changements majeurs et perceptibles entre l'ancien et le nouveau curriculum de formation, en effet, la proportion de la sous-catégorie « Changements » ne dépasse pas 14,9 % du nombre d'énoncés de cette catégorie.

Nous procédons dans ce qui suit, à une description fréquentielle de la participation des différents interviewés pour chacune des sous-catégories.

Dans cette dernière catégorie, se sont surtout les responsables institutionnels et les formateurs qui se sont prononcés. Ceux-ci ont dominé la prise de parole dans toutes les sous-catégories. La proportion de participation des responsables ministériels apparaît relativement faible comparé à celle des autres interlocuteurs. En effet, la proportion de participation des responsables du Ministère de la Jeunesse et des sports est égale à 13,1 % tandis que la part de la prise de parole par les responsables du Ministère de l'Enseignement supérieur ne dépasse pas 6,4%.

Une lecture holistique des données d'entrevues permet de constater que les cinq catégories sont plus ou moins équilibrées. En revanche, deux catégories ressortent plus fortement, chacune d'entre elles dépasse 20 % du nombre total d'énoncés. En effet, les participants semblent davantage préoccupés par les processus d'implantation et de construction du nouveau curriculum

de formation. En ce sens, la catégorie « Passage au modèle LMD » représente une proportion de 24,4 %, de tous les énoncés, soit presque le quart du nombre total d'énoncés, et la catégorie « Construction du nouveau modèle de formation » représente 21,7 %.

Les participants, toutes catégories confondues, se sont prononcés par rapport à toutes les thématiques abordées par les entrevues. Les responsables ministériels et institutionnels se sont surtout exprimés par rapport à l'implantation et à la construction du nouveau curriculum de formation, en particulier, par rapport aux intentions et aux orientations de la réforme. Tandis que les autres participants interviewés (formateurs) ont donné leurs avis par rapport à tout ce qui concerne la réalité du terrain, les répercussions ainsi que les solutions envisageables pour faire face aux problématiques émergentes.

1. ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES D'ENTREVUES

Mentionnons que l'analyse des données obéit à l'ordre des thématiques abordées lors des différentes entrevues et à celui de la grille de codage élaborée par le chercheur et son équipe de direction (voir Annexe G, p. 583). C'est ainsi que, dans un premier temps, nous abordons le processus de passage au modèle LMD avec ses circonstances, ses visées et intentions ainsi que les contraintes rencontrées durant l'implantation. La deuxième section aborde le processus de construction du nouveau curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS. La troisième section, quant à elle, offre un aperçu comparatif des deux modèles de formation selon la perspective des participants interviewés. Dans la troisième section, il est question des appréciations que font les participants du modèle LMD dans la formation des enseignants d'ÉPS. Dans la dernière section

de cette partie de l'analyse des données, nous rapportons les répercussions identifiées par les participants depuis la mise en œuvre du nouveau modèle de formation.

2.1 Le passage au modèle LMD

2.1.1 Les circonstances d'implantation du modèle LMD

D'entrée de jeu, pour mieux comprendre la réalité de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, nous rapportons, dans ce qui suit, quelques éléments de contexte soulevés par les différents participants pour mieux saisir les circonstances et/ou les conditions dans lesquelles le système LMD a été implanté.

Pour commencer, les participants identifient deux principaux problèmes organisationnels. Un premier, externe (au niveau ministériel), il s'agit de la cotutelle²³ à laquelle sont soumises les ISSEP tunisiens et le domaine de formation en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), en général. Le deuxième, interne (au sein des ISSEP) qui consiste en la séparation entre les différents départements.

Le problème de la cotutelle des ISSEP. Les ISSEP tunisiens sont soumis à la cotutelle de deux ministères. Le ministère de l'Enseignement supérieur sur le plan pédagogique et le Ministère de la Jeunesse et des sports sur le plan financier. Les participants perçoivent cette double tutelle comme un handicap soumettant les ISSEP et les formations qu'elles disposent à une bureaucratie

²³ La formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie est soumise à la double tutelle du Ministère de la jeunesse et des sports et du Ministère de l'enseignement supérieur.

administrative tiraillant la formation au sein des ISSEP entre deux ministères n'ayant pas le même mode de fonctionnement. Les participants expliquent que le ministère de la Jeunesse est plus orienté vers la gestion des sports et des fédérations sportives. La formation universitaire au sein des ISSEP est, selon eux, loin d'être une priorité de ce ministère qui n'intervient que dans le montage financier. Le Ministère de l'Enseignement supérieur, à son tour, n'a pas que la formation à l'enseignement de l'ÉPS à gérer. Il n'attribue donc pas à ce domaine de formation toute l'importance qu'il mérite.

La cotutelle est, selon nos participants, l'une des raisons directes de la marginalisation et de la banalisation de la formation à l'enseignement de l'ÉPS et, par conséquent, de l'enseignement de cette discipline dans les milieux scolaires. Certains participants nous ont confié que les directeurs de certains établissements scolaires refusent carrément de coopérer lors des stages pédagogiques puisqu'ils ne considèrent pas comme partenaires intervenant dans la formation des futurs enseignants. Des participants parlent clairement d'un problème identitaire des ISSEP tunisiens.

Quand le ministre de l'enseignement supérieur, par le biais des directeurs d'universités, exigeait des rapports d'évaluation de nos établissements, on lui dit, non Mr. le ministre moi je rends mes comptes au ministère qui me paye, c'est-à-dire la Jeunesse et aux sports, qui lui n'a rien demandé parce que l'ÉPS n'est pas une priorité pour lui, donc on se retrouve dans un match de tennis qui ne finit jamais.
(Joud, p. 14)

- *La séparation entre les départements au sein des ISSEP.* La formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie est une composition de plusieurs champs disciplinaires. Ces champs disciplinaires sont administrés par des départements gérés par des spécialistes dans chacun des domaines de formation. On trouve ainsi le département des sciences biologiques, le département des sciences de l'éducation et un département pour les matières pratiques. Cette répartition départementale a été fortement critiquée par la majorité des participants, notamment les enseignants chercheurs appartenant à différents départements.

Des participants nous ont parlé d'une absence de concertation et d'un manque de coordination et/ou de collaboration entre les différents départements. Il semble donc qu'il y a un problème de communication et que les départements travaillent dans la séparation alors qu'ils sont censés poursuivre un objectif en commun qu'est la formation d'enseignants d'ÉPS.

D'autres participants se sont plaints de l'indisponibilité des chefs de départements et de la démission et/ou de la passivité de certains d'entre eux. Tayf, enseignant chercheur, critique le taux d'absentéisme des chefs de départements dans les ISSEP non localisés à la capitale. Selon lui, ces derniers ne sont présents qu'en moyenne une fois par semaine lorsqu'il y a des conseils scientifiques « je vous dis quelque chose que je trouve aberrante, un chef de département, qui est payé en tant que tel, qui doit faire le suivi à son niveau et superviser ce qui se fait, ne vient qu'une seule fois par semaine à l'université pour donner cinq ou six heures de cours et puis il quitte jusqu'à la semaine d'après, sans même savoir ce qui se passe » (Wajd, p. 15). Cette faible présence s'explique, selon les participants, par l'inexistence de textes officiels régissant et/ou définissant les rôles et les responsabilités des chefs de département, d'un côté, et par un

problème lié à l'éthique de travail et de la conscience professionnelle auprès de ces responsables, d'un autre côté.

Aussi, les participants jugent tous que les dernières décennies ont connu une détérioration des ressources financières, matérielles et humaines ne facilitant pas l'implantation d'un nouveau modèle de formation qui se traduit, par exemple, par la réduction des budgets alloués aux ISSEP et par une érosion des infrastructures. Les participants nous parlent des contraintes imposées par la massification de l'enseignement supérieur et de l'insuffisance des infrastructures ainsi que des ressources matérielles existantes au moment de la mise en œuvre du système LMD.

- *Insuffisance des infrastructures et des ressources matérielles.* Les participants s'accordent tous sur le fait que les infrastructures des ISSEP tunisiens sont vieillissantes et qu'elles ne permettent pas d'accueillir l'explosion des effectifs étudiants ni de pratiquer de nouvelles activités physiques.

Certains participants, notamment les superviseurs pédagogiques, parlent également d'une infrastructure insuffisante dans les établissements primaires et secondaires où s'effectuent les stages pédagogiques.

D'autres participants font remarquer que l'adoption du système LMD était censé amener un changement des modalités de formation pour s'orienter vers des formations à distance. Ils expliquent que les ISSEP tunisiens n'avaient pas les moyens techniques et logistiques pour offrir des cours en ligne.

- *Contraintes imposées par la massification de l'enseignement supérieur.* Comme il a été mentionné précédemment dans la section *Circonstances d'implantation du modèle LMD en*

Afrique, l'élargissement du processus de Bologne au Maghreb s'est fait au nom de l'UE et par l'intermédiaire des Conférences des présidents d'universités (CPU) et de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) lors du premier séminaire tenu à Marseille en 2004. Dans le cadre de cet élargissement, le processus de Bologne a été destiné à restructurer les systèmes d'enseignement supérieur maghrébins confrontés à une massification accrue.

Les participants nous font savoir que les mesures et les stratégies mises en place pour réduire les effectifs étudiants dans les ISSEP n'ont jamais été concluantes et que, face à l'insuffisance des moyens et des ressources matérielles et humaines, les institutions de formation se sont, par exemple, trouvées devant l'obligation de faire appel à des formateurs moins qualifiés pour former à l'université. « Avant le bac sport, le nombre d'étudiants acceptés dans les ISSEP ne dépassait pas les 250 à 300 étudiants par an, mais ça a explosé d'un coup et on a passé à 1200 voire même 1300. Les ISSEP n'avaient ni les infrastructures ni les ressources pédagogiques ou financières pour accueillir tous ces étudiants » (Ibaa, p. 13).

D'autres éléments liés à la formation ont également été soulevés comme : les conflits disciplinaires, l'écartèlement de la formation entre plusieurs objectifs de formation et la référence à des expériences étrangères jugées incompatibles avec la réalité tunisienne.

- *Les conflits disciplinaires.* Historiquement, la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie est une formation multidisciplinaire. Elle compte plusieurs volets et/ou champs disciplinaires à savoir : les sciences biologiques (anatomie, physiologie, biomécanique, etc.); les sciences humaines (psychologie, sociologie, etc.); les sciences de l'éducation (didactique, pédagogie, etc.) et le volet pratique de la formation (sports collectifs, sports individuels, etc.).

Certains participants nous parlent d'une distanciation voire même d'une séparation faisant que ces champs disciplinaires ne gravitent pas autour d'un objectif en commun, qu'est la formation des enseignants d'ÉPS. Waad et Chahd, deux superviseurs pédagogiques, témoignent que les enseignants ont souvent tendance à valoriser leur matière aux dépens des autres disciplines sans pour autant établir des liens avec la formation pédagogique et avec l'objectif central de la formation. Les participants parlent ainsi d'un problème de répartition, de gestion et d'organisation de la formation qui nous amené à penser à un problème de conception de la formation que nous aborderons plus loin dans cette analyse.

Dans ce même ordre d'idées de conflits disciplinaires, les participants nous parlent aussi d'une notoriété plus grande des sciences biologiques dans la formation. Cette notoriété qui s'est traduite par la présence de spécialistes en biologie dans les différents comités de recrutements de formateurs, le recrutement de spécialistes en biologie comme enseignants de matières en sciences de l'éducation. Le système de passation des grades universitaires, à son tour, favorise les enseignants en biologie. C'est ainsi qu'Amen, enseignant chercheur, nous parle de *dérive biologiste*.

À un moment donné dans l'histoire il y a eu une dérive biologique, c'est-à-dire que les biologistes ont pris énormément d'importance, leur statut a remonté, à travers leurs articles, mais des articles qui n'étaient pas forcément proches de la réalité éducative scolaire. C'était surtout des publications qui abordent la performance sportive et non pas l'intervention éducative. Donc, ils ont pris de l'importance, puisqu'ils étaient hautement placés au niveau du statut universitaire, qui n'apportait pas vraiment quelque chose d'intéressant sur le plan éducatif. (Amen, p. 26)

- *L'écartèlement de la formation entre plusieurs objectifs de formation.* Les études en licence fondamentale en éducation physique sont sanctionnées par un diplôme d'enseignant d'ÉPS et un diplôme d'entraîneur dans une spécialité choisie par l'étudiant durant son cheminement. Cette double diplomation est considérée problématique par les participants qui trouvent que la durée de formation est déjà insuffisante pour poursuivre l'objectif principal, à savoir la formation d'un enseignant d'ÉPS. Les participants considèrent aussi que pour la formation des entraîneurs il faut concevoir des cursus de formation spécialisés pour ces métiers « Tu veux faire entraîneur sportif, tu dois t'inscrire dans un cursus qui forme un entraîneur dans telle ou telle spécialité et non pas dans une licence pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS. En Tunisie, ça a toujours été le cas, on forme pour deux métiers à la fois, enseignant et entraîneur, ça ne se peut pas » (Ahed, p. 7).

- *Conflits hiérarchiques entre les formateurs.* Les conflits hiérarchiques entre les différents corps de formateur représentent une problématique éminente dans les ISSEP tunisiens. En effet, nos entrevues nous ont révélé que les enseignants chercheurs considèrent que les enseignants d'ÉPS chargés de la formation pratique et, dans certains cas, de la supervision des stages pédagogiques ne sont pas suffisamment qualifiés pour occuper des postes de formateurs en enseignement supérieur. À leur tour, les superviseurs pédagogiques interviewés trouvent que les enseignants chercheurs sont moins soucieux de la formation et qu'ils demeurent renfermés dans la recherche afin d'accéder à des grades universitaires et que les recherches sont, dans la plupart du temps, distancées de la réalité que vivent les stagiaires et les enseignants dans les établissements de l'enseignement primaire et secondaire. On voit clairement donc l'existence de conflits de légitimité entre les formateurs de différents statuts.

- *Référence à des expériences différentes la réalité tunisienne.* Les participants mentionnent que l'un des problèmes centraux de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie c'est qu'elle a toujours été inspirée des modèles de formation implantés dans d'autres contextes n'ayant rien en commun avec la réalité tunisienne. Certains participants parlent même d'un problème identitaire de la formation des enseignants d'ÉPS et recommandent de partir de la réalité locale pour concevoir des curricula de formation répondant aux exigences et aux spécificités du contexte d'implantation. « L'un des problèmes centraux de notre formation c'est qu'on insiste à nous référer à d'autres expériences n'ayant rien en commun avec notre réalité [...] c'est absurde, on n'est même pas capable de partir de notre propre réalité et on continue à vouloir nous appuyer sur des références externes » (Amen, p. 18).

Un autre élément de contexte n'en manque pas d'importance, il s'agit des circonstances sociales lors de l'implantation du nouveau modèle de formation. En effet, le 14 janvier 2011 la Tunisie a connu une révolution sociale qui a abouti au renversement du pouvoir politique et au départ du président de la République Zine El-Abidine Ben Ali, en place depuis novembre 1987. Depuis, le pays est en processus de transition démocratique marqué par une instabilité politique et une crise économique que le pays n'a pas connue depuis son indépendance en 1956.

Cette période s'est aussi caractérisée par l'explosion de la demande sociale, une montée des syndicats ainsi que de la société civile et une réapparition d'une culture d'opposition. Dans la sphère universitaire, les syndicats ont appelé à plusieurs arrêts de travail pour l'amélioration des conditions de travail des employés. Les associations étudiantes, à leur tour, se sont repositionnées dans le paysage universitaire à travers l'élection de représentants dans les conseils scientifiques et

l'organisation de plusieurs grèves pour exprimer leur désaccord voire leur refus de certaines décisions facultaires et universitaires. Wajd, directeur institutionnel, nous fait savoir que, durant son mandat de trois années, il a présidé au moins huit réunions de négociations en vue d'empêcher des grèves de formateurs et d'ouvriers et qu'il a plus été dans la gestion du quotidien plutôt que la gestion des aspects scientifiques et pédagogiques. Les formateurs considèrent que la formation est devenue banalisée et que le statut et la notoriété de l'enseignant ont beaucoup régressé. D'autres participants mentionnent que l'indiscipline des étudiants a remarquablement augmentée qu'ils ont même poussé l'administration à revoir plusieurs décisions par rapport aux taux d'absentéisme et à la sanction des études « donc là depuis la révolution c'est les étudiants qui imposent le régime de sanction de leurs études » (Ikhlas, p. 20).

En bref, il est clair que les circonstances socio-économiques en Tunisie n'étaient pas favorables à l'implantation d'un modèle de formation originalement conçu pour une autre réalité

La situation sociale du pays après la révolution a empiré les choses, les étudiants sont moins disciplinés, des grèves d'enseignants, les responsables n'ont plus les mêmes pouvoirs, ils évitent l'affrontement on dirait, leur priorité est devenue la gestion au quotidien. (Tayf, p. 7)

2.1.2 Les visées et les intentions de la réforme LMD

De manière générale, les modifications apportées aux systèmes d'enseignement supérieur résultent d'un certain nombre d'intentions prédéfinies par les décideurs et/ou les commanditaires de la réforme. C'est ainsi qu'en se référant aux témoignages des différents participants à la présente

recherche, nous déduisons que les intentions de la réforme LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie se déclinent essentiellement en : intentions structurelles et organisationnelles et en intentions liées à la formation initiale.

2.1.2.1 Intentions structurelles et organisationnelles

Ce premier volet traduit une volonté de reconfiguration et de réorganisation de l'architecture, des modalités et de la philosophie de formation universitaire (à l'exception des domaines de formation qui ne se sont pas inscrits dans la réforme). Il se décline, à son tour, en intentions internes (à l'échelle nationale) et en intentions externes (à l'échelle internationale). Cette catégorisation rejoint les propos de Rogiers *et al* (2012) stipulant que les modifications des systèmes d'enseignement supérieur sont tributaires d'un certain nombre de facteurs à la fois internes et externes aux institutions universitaires.

Donc pour résumer un peu, il y avait des intentions structurelles et organisationnelles internes comme l'uniformisation de l'offre de formation en Tunisie et externes comme l'harmonisation par rapport à ce qui existait dans les pays avoisinants et les partenaires d'affaires et il y avait aussi des intentions socioéconomiques. (Bahaa, p. 4)

a) Les intentions organisationnelles et structurelles internes

Il s'agit d'intentions locales, propres au contexte universitaire tunisien. Elles visent à résoudre certaines problématiques émergentes dans la formation universitaire (à l'exception des domaines de formation qui ne se sont pas inscrits dans la réforme). Les responsables ministériels

et institutionnels ont dénombré un certain nombre d'intentions internes telles que : l'unification des offres de formation, la diversification des offres de formation et la réduction du taux de chômage, intentions socioéconomiques, le raccourcissement du parcours éducatif.

- *L'unification des offres de formation.* Avant l'arrivée du LMD en 2005, le système éducatif tunisien se caractérisait par la multiplication des offres de formation universitaire, des niveaux de diplomation et des diplômes universitaires (ex : des maîtrises de quatre ans, des licences de trois ans, des diplômes en études technologiques de deux ans et demi et des diplômes universitaires en enseignement primaire de deux ans, des diplômes d'études approfondies et des diplômes d'ingénieurs de cinq ans, etc.). L'adoption du modèle de formation universitaire LMD vise donc, en ce sens, l'harmonisation et l'unification des formations universitaires à l'échelle nationale comme nous le confirme l'un des responsables au Ministère de l'Enseignement supérieur.

Les intentions derrière le passage au système LMD peuvent se résumer en deux ou trois dimensions. La première c'est un constat de la détérioration de la qualité de la formation dans le système universitaire tunisien et une illisibilité de l'offre de formation. L'illisibilité est rattachée à une démultiplication non fondée des diplômes et niveaux de diplomation et là je parle sur le plan global de l'offre de formation universitaire tunisienne. Avant 2006 - 2007 qui est la première année de lancement de la réforme LMD on avait une multitude de diplômes. Je vous donne un petit aperçu : on avait des niveaux de diplomation de deux années et demie, c'est généralement les diplômes des études technologiques des (ISET), dans le domaine sportif aussi on

avait un Bac + 2, le DUEP, diplôme universitaire en éducation physique, il y avait aussi un niveau de diplomation de Bac + 3 avec une multitude de diplômes avec le DET (diplôme universitaire technologique), les diplômes de techniciens supérieurs dans certaines filières et notamment la filière de la santé, il y avait des niveaux de diplomation de 4 années, les maîtrises, il y avait des niveaux de diplomation de Bac + 5, certains DESS, les diplômes d'ingénieurs, il y avait des niveaux de diplomation de 5 ans et demi, le master de recherche ancien régime, ex DEA (Diplômes des études approfondies), il y avait des Bac + 6, l'architecture et autres, il y avait des niveaux de diplomation de Bac + 7 et Bac + 8 avec la médecine, médecine dentaire, pharmacologie... Donc que ce soit au niveau interne ou externe, les étudiants et les parents ne pouvaient plus se repérer dans cette panoplie de diplômes. On n'avait aucune visibilité et on risquait d'avoir nos diplômés refusés lorsqu'ils postulent pour des études supérieures ou pour travailler à l'étranger faute de reconnaissance de leurs diplômes. (Bahaa, p. 2-3)

- *La diversification des offres de formation et la réduction du taux de chômage.* La diversification des offres de formation est l'une des intentions figurant dans l'un des rares documents officiels régissant la réforme LMD en Tunisie (Ministère de l'Enseignement supérieur (Direction générale de la rénovation universitaire, 2006). Celui-ci précise que l'un des objectifs de la réforme LMD consiste à réformer les programmes et diversifier les parcours dans les créneaux porteurs (Ministère de l'Enseignement supérieur. Cet objectif apparaît, toutefois, large et générique surtout que le législateur ne spécifie pas les mesures à prendre pour diversifier les offres de formation ni les objectifs visés par cette diversification. Cette imprécision peut,

d'ailleurs, renvoyer à une certaine contradiction par rapport à la première intention interne évoquée par les participants interviewés. Dans le cadre de la présente recherche, les participants ont associé cette intention à la réduction du taux de chômage « Résoudre un peu le problème du chômage, minimiser le taux de chômage dans le domaine de l'enseignement en variant les offres de formation et en proposant d'autres créneaux a été une autre visée aussi » (Taym, p. 2). De plus, la note de cadrage produite par la Direction générale de la rénovation universitaire au sein du Ministère de l'Enseignement supérieur en 2006 précise que la réforme LMD vise à créer des parcours de formation souples et efficaces, à caractère académique et appliqué, offrant à l'étudiant, à tous les niveaux, des possibilités d'insertion professionnelle et à créer une nouvelle génération de diplômés polyvalents.

Parmi les objectifs de la réforme LMD, c'est d'offrir plus d'alternatives à nos étudiants autres que la fonction publique. On ne forme pas dans nos instituts des maîtres ou des enseignants d'ÉPS seulement, on forme pour des métiers du sport, mais est-ce que les clubs tunisiens que ce soit en football ou autre sont capables d'absorber ces nouveaux profils ? (Bahaa, p. 19)

Le développement de la créativité, de l'autonomie et de la polyvalence des étudiants est donc au cœur de la réforme LMD et ceci dans un souci d'employabilité à travers l'encouragement d'initiatives de création d'entreprises.

Oui, dans le fond on voulait résoudre un peu les problèmes de chômage en favorisant l'autonomie et la créativité des étudiants. C'est-à-dire qu'on voulait que l'étudiant après sa formation universitaire soit capable de créer son propre projet. Donc dans

les maquettes d'enseignement on a introduit des éléments d'enseignement optionnels comme la culture de création des entreprises. Ceux-ci représentent 25 % du volume horaire total consacré à des matières qui n'ont aucun lien avec l'éducation physique. Donc c'était surtout pour ouvrir des horizons à ces étudiants-là, s'ils ne trouvent pas du travail dans leur domaine. (Taym, p. 2)

- *Intentions socioéconomiques.* Celles-ci se résument en une volonté d'adaptation de la formation universitaire aux changements économiques et aux besoins de la société tunisienne. Ce constat émane d'une prise de conscience que les besoins socioéconomiques en Tunisie ont changé dans les dernières décennies et que la formation universitaire se doit de suivre cette évolution à travers la rénovation et la professionnalisation des offres de formation universitaires.

En clair, les responsables ministériels expriment que, pour combler la carence en enseignants à la veille de l'indépendance en 1956, l'orientation générale était la formation à l'enseignement au primaire, au secondaire et même à l'université. À partir des années 1970, le pays s'est tourné vers l'industrie, les services et les métiers de l'entreprise. L'université tunisienne n'a pas suivi ce changement et a continué de proposer des formations fondamentales, disciplinaires et non professionnalisantes ne répondant pas aux exigences du marché d'emploi et aux besoins de l'économie tunisienne. C'est ainsi que le système LMD a représenté une solution pour une meilleure professionnalisation des formations universitaires en Tunisie.

- *Le raccourcissement du parcours éducatif.* En continuité avec le changement de la réalité socioéconomique en Tunisie, le besoin de l'université tunisienne en matière de cadres en encadrement et en enseignement supérieur a été à l'origine d'une volonté de réduction du nombre d'années d'études universitaires dans l'objectif d'encourager et de favoriser l'accès et la réussite aux études doctorales.

Le citoyen tunisien est un citoyen qui passe une longue période de sa vie en enseignement : 13 ans pour l'enseignement primaire et secondaire. C'est l'un des plus longs cursus dans le monde. Moi dans ma génération il y avait 12 ans, plus les 4 années de maîtrise, plus s'il veut continuer les deux ans de master ou de DEA, Diplômes des études approfondies, plus la première thèse de 3^{ème} cycle et la 2^{ème} thèse d'État, donc l'âge moyen d'un candidat pour un doctorat d'État est 40 à 45 ans. Mais qu'est-ce qui lui reste pour faire de la recherche pour la nation et non pas pour sa carrière ? Est-ce qu'il va pouvoir encadrer d'autres personnes pour assurer la succession ? Donc en Tunisie on avait en moyenne 5 à 6 thèses de doctorat par an, ce qui n'était pas suffisant. Les gens n'ont pas le temps ou finissent par abandonner avant de se rendre en 3^{ème} cycle, donc en recourant au système LMD on a raccourci la durée des études. (Joud, p. 3)

b) Les intentions organisationnelles et structurelles externes

Ces intentions se résument essentiellement dans une volonté d'harmonisation des formations universitaires en Tunisie par rapport aux systèmes et aux standards de formation à l'échelle internationale. Elles visent à renforcer les échanges avec les pays avoisinants en matière

d'enseignement supérieur en encourageant le transfert de connaissances, d'étudiants et d'enseignants. Elles rejoignent deux objectifs parmi les huit de la note de cadrage produite par la direction de la rénovation universitaire en 2006. Ceux-ci consistent à : a) mettre en place d'un système de formation caractérisé par la flexibilité et la comparabilité internationale et b) favoriser la mobilité de l'étudiant à l'échelle nationale et internationale.

Il fallait que notre système soit conforme le système international qui a émergé dans des pays voisins avec qui on a des relations historiques. Donc le premier souci en Tunisie c'était de nous adapter au système LMD déjà adopté par plusieurs pays autour de nous. C'était notre premier souci. Il a fallu qu'on suive cette vague-là, pour que nos étudiants puissent plus tard continuer leurs études en Europe, en Amérique du Nord. (Wejden, p. 2)

Dans la présente recherche, il semble y avoir un consensus entre les participants que l'harmonisation de la formation universitaire en Tunisie avec les systèmes de formation implantés dans des pays voisins représente l'une des intentions centrales de la réforme LMD. Elle occupe 71,1 % du nombre total d'énoncés de la sous-catégorie « intentions structurelles et organisationnelles ». En effet, 32 énoncés parlent d'harmonisation sur un total de 45 énoncés. Ceci nous renvoie à l'une des caractéristiques des réformes éducatives identifiées dans notre cadre conceptuel : *la transférabilité des réformes éducatives*.

Alors ça a été des décisions à haut niveau de l'État, et l'objectif était l'alignement au système LMD qui est à l'origine du processus de Bologne. Donc il a été décidé de

revoir notre modèle et nos approches de formation pour mettre en place un nouveau système conçu par nos voisins européens pour le contexte européen. (Ihssen p. 2)

En parlant de la transférabilité des réformes, Dolowitz et Marsh (1996) identifient deux types de transfert : le transfert volontaire et le transfert coercitif. Ce dernier peut être direct lorsque des puissances extérieures créent une condition obligeant un État ou une organisation de se conformer, ou indirect lorsque des institutions internationales interviennent dans le transfert de la politique coercitive. Ce dernier résulte d'une multitude de facteurs comme les changements technologiques ou les pressions économiques internationales (Karakhanyan, Van Veen et Bergen, 2010).

Selon les apparences, le transfert du modèle LMD en Tunisie est volontaire. Cependant, les propos de certains participants viennent questionner cette hypothèse. Selon eux, l'adoption du nouveau modèle est venue en réponse à des pressions étrangères indirectes. Si cela s'avère, il s'agirait donc de pressions coercitives indirectes « Dans le fond la Tunisie devrait passer obligatoirement à ce régime parce que ce sont les pays d'Europe, la France, les pays francophones qui ont exigé, de manière indirecte, que nous passions et que nous adoptions ce nouveau système, voilà ! » (Chams, p. 2).

L'intérêt principal derrière l'harmonisation avec les systèmes de formation des pays européens est l'amélioration de la lisibilité et de la reconnaissance du diplôme tunisien à l'échelle internationale. Cette intention rejoint le dernier objectif de la note de cadrage qui consiste à faciliter l'équivalence des diplômes (Direction générale de la rénovation universitaire, 2006).

Elle vise, selon nos interlocuteurs, à maximiser les chances des diplômés tunisiens d'intégrer les universités européennes.

Bon je crois que le passage avait essentiellement comme objectif l'alignement par rapport aux programmes ou aux contenus de formation existant en France, en Europe et dans certains pays du voisinage. C'était l'objectif principal, pour que nos étudiants après n'aient pas de problème pour intégrer les universités européennes surtout, c'était pour leur faciliter les choses quand ils prennent la décision de continuer leurs études à l'étranger. C'est ce que j'ai compris au moment de la réforme. (Siraj, p. 2)

D'autres participants remettent cet argument en question. Des responsables institutionnels et des formateurs indiquent, en ce sens, que le nombre de diplômés ayant les chances de continuer leurs études à l'étranger n'est pas aussi élevé que ça et cette orientation peut poser un problème compte tenu de la massification des effectifs étudiants dans les institutions universitaires de formation en Tunisie.

On veut nous rapprocher des systèmes de formation en Europe pour maximiser les chances de nos diplômés à continuer leurs études à l'étranger. Mais tu sais on n'a pas des centaines de lauréats. Mais en même temps, on se demande on fera quoi de la grande majorité des ressortissants des quatre ISSEP. Et c'est là le problème surtout avec l'augmentation du nombre d'étudiants acceptés dans les ISSEP, le nombre de ressortissants a aussi augmenté. (Ibaa 2 – 3)

2.1.2.2 Les intentions liées à la formation

Concernant ce deuxième volet, les propos de nos interlocuteurs témoignent que *la professionnalisation de la formation universitaire* représente l'une des intentions centrales de la réforme LMD. En effet, la proportion des énoncés évoquant la professionnalisation correspond à 20 % du nombre total d'énoncés de la sous-catégorie intentions liées à la formation. Les participants, en partant de leur position de parole, expriment la volonté d'une meilleure professionnalisation.

Nour, responsable ministériel, exprime que le système LMD propose des licences fondamentales et des licences appliquées. Selon lui, les licences appliquées ont une vocation professionnalisante. Axées sur la pratique professionnelle, ces licences sont orientées vers les besoins socioprofessionnels dans le contexte tunisien. Elles proposent des formations qui répondent aux exigences des professions que les étudiants sont destinés à exercer. Les participants affirment clairement que la professionnalisation était au cœur des intentions de la réforme LMD.

D'autres responsables ministériels témoignent que l'intention de professionnalisation de la formation universitaire de manière général va de pair avec les objectifs organisationnels nationaux liés à la réforme LMD.

Cette nouvelle forme d'organisation est aussi utile pour nos objectifs nationaux de développement, c'est-à-dire passer d'un système de formation ayant une vocation théorique à un autre mettant de l'avant la professionnalisation et établissant plus de liens avec le marché d'emploi et les besoins réels des entreprises. (Bahaa, p. 4)

Le domaine de la formation à l'enseignement de l'ÉPS n'a pas dérogé à cette orientation de professionnalisation selon les responsables institutionnels au niveau des ISSEP « Oui, la professionnalisation a été une intention centrale de cette réforme, dès le début. On s'est dit qu'on veut former des professionnels dans le domaine des sports, la note de cadrage l'a bien précisé » (Wajd, p. 3).

- *Changement de la philosophie de formation dans les formations à l'enseignement.* De manière générale, la professionnalisation de formation à l'enseignement suppose un changement de la philosophie de formation. Arnaud (1992), Doyle (1990) et Darling-Hammond (2000) affirment, en ce sens, que la professionnalisation réclame une transformation substantielle non seulement des programmes et des contenus, mais des fondements même de la formation. Les participants à la présente recherche mentionnent que, dans le cadre de la réforme LMD, le changement de la philosophie de formation se traduit par un changement et/ou une réorganisation des rôles et des statuts des acteurs au sein de l'université tunisienne.

C'était aussi pour changer un peu la philosophie de la formation, donc on a opté par le LMD qui préconise une philosophie de formation mettant l'étudiant au centre du processus d'enseignement-apprentissage... On veut qu'il y ait une co-construction du savoir entre l'enseignant et l'étudiant. On veut, par exemple, passer d'un étudiant passif à un étudiant autonome, qui cherche l'information. (Taym, p. 20)

Selon cette vision, le changement de la philosophie de formation suppose la mise en place de nouveaux dispositifs de formation qui favorisent la créativité et l'autonomie des étudiants. Cette intention rejoint, d'ailleurs, l'une des intentions organisationnelles et structurelles internes de

la réforme LMD. Le changement, selon cette perspective, repositionne ainsi l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage en tant qu'acteur de la construction de son propre savoir.

Le système LMD lorsqu'il est venu en Tunisie je pense qu'on a essayé de l'expliquer avec les enseignants, les décideurs, les directeurs de formation au niveau du Ministère de l'Enseignement supérieur. Ils se sont adressés aux enseignants pour leur expliquer ce système. Moi j'étais agréablement surpris au départ parce qu'on a entendu beaucoup de choses positives sur ce système, que l'étudiant deviendra au centre de la formation, c'est-à-dire qu'on va tout consacrer et fournir pour l'étudiant pour qu'il devienne capable de construire son propre apprentissage, moi c'est ce que j'ai entendu au départ hein. (Jihed, p. 2)

Cependant, il serait pertinent de préciser que l'idée de changement des rôles et statuts des acteurs n'a pas été véhiculée dans les différents documents officiels (ministériels et institutionnels) que nous avons consulté et que même la note de cadrage parle d'un changement de la philosophie de formation au sens large sans mentionner des procédés d'opérationnalisation de cette intention.

- *La préparation aux études approfondies.* Il s'agit d'une autre intention de formation évoquée par nos interviewés. Selon cette perspective, la réforme LMD visait aussi la formation de futurs chercheurs dans leurs domaines de formation respectifs « parce que l'un des objectifs du LMD c'est de former des futurs chercheurs aussi » (Baraa, p. 6).

Bien qu'exprimée par un responsable ministériel, cette intention n'a pas été mentionnée dans le peu de documents d'orientation régissant la réforme LMD que nous avons pu retracer et examiner.

- *L'augmentation de la durée de formation annuelle.* Dans la plupart du temps, une réforme se fonde sur un ou des constats d'écart entre ce que le système éducatif devrait être et ce qu'il est réellement (Perrenoud, 2005). Selon les responsables ministériels, le rythme universitaire (durée de formation annuelle, vacances, jours de congés, périodes et durées des examens) constitue l'une des défaillances de l'ancien modèle de formation « Nous on a les petites vacances, de mi-session, les vacances d'hiver, les vacances de printemps, les vacances d'été, donc si on calcule le nombre de jours ou plutôt le nombre de semaines, on se retrouve avec 28 semaines d'études, alors que dans certains pays étrangers, ils avaient jusqu'à 36 semaines » (Joud, p. 12). Les participants, plus particulièrement les formateurs, considèrent ainsi que la durée de formation annuelle est relativement courte comparée à celle préconisée en Europe. Selon eux, le nombre de semaines réservées à la formation ne dépasse pas 24 semaines en excluant les semaines de révision et les semaines d'examens. En se fiant à ce calcul, un étudiant tunisien fait à peu près les deux tiers du nombre de semaines faites par un étudiant européen. Entre autres, sur une formation de trois ans, un étudiant tunisien fait presque une année de moins que l'étudiant européen.

C'est ainsi que le système LMD et la notion de semestrialisation qu'il propose visaient à pallier ces faiblesses et appuyer l'intention d'harmonisation avec les normes des systèmes de formation implantés à l'échelle internationale sur le plan de la durée et du rythme de la formation

« nous on a les petites vacances, de mi- session, les vacances d'hiver, les vacances de printemps, les vacances d'été, donc si on calcule le nombre de jours ou plutôt le nombre de semaines, on se retrouve avec 28 semaines d'études, alors que dans certains pays étrangers, ils avaient jusqu'à 36 semaines, chez nous le mois d'avril, c'est déjà la période de révision, autrement le nombre de semaines réservées à la formation ne dépasse pas 24 semaines » (Joud, p. 12).

- *L'allègement du système d'évaluation universitaire.* Selon certains responsables ministériels, le système éducatif tunisien se caractérise par un nombre élevé d'épreuves, d'examens et de contrôles continus. Les participants expriment que, du primaire au secondaire, le cheminement d'un étudiant tunisien est parsemé de contrôles et d'évaluations. Ils parlent même d'une pression exercée sur l'apprenant depuis son jeune âge. C'est ainsi que la réforme LMD est venue alléger la charge exercée par le système d'évaluation tout au long de son parcours éducatif.

Certains participants à la présente recherche remettent en question toutes ces intentions. Selon eux, les intentions liées à la formation ne sont pas perceptibles « En fait il n'y avait pas vraiment une urgence ou un besoin de changement. On ne peut donc pas parler d'intentions de formation ! » (Chams, p. 2). D'autres mentionnent que les visées n'ont pas été clairement définies ou traduites dans des instructions officielles au moment de l'implantation du nouveau système de formation. Certains parlent clairement d'une déconsidération des intentions liées à la formation par les décideurs « Donc, en ce qui concerne les visées et les intentions du passage de l'ancien régime au régime LMD, je pense que les décideurs n'ont pas pris en considération l'intérêt de la formation des enseignants » (Chams, p. 2). Il y a aussi parmi les responsables institutionnels, des

personnes qui disent que les intentions de formation n'ont pas été communiquées aux institutions de formation « ...Il se pourrait que moi je n'étais pas au courant des intentions de la réforme, parce que, comme je t'ai dit, j'étais directeur a l'ISSEP Sfax » (Jad, p. 4).

En se référant à Perrenoud (2004), une réforme est un acte *politique*, même si ses motifs sont pédagogiques, économiques ou démographiques. La réforme LMD ne fait pas exception, la plupart des participants interviewés ont évoqué le caractère politique de la réforme LMD qui va jusqu'à exclure les intentions liées à la formation « donc c'était dans le cadre d'ententes politiques et pas forcément pour des raisons d'amélioration de la qualité de formation préconisée dans les établissements de formation universitaire en Tunisie » (Ihsen, p. 2). D'autres informateurs nous parlent plutôt d'une tendance, d'un effet de mode.

Les intentions [...] Il n'y avait pas d'intention à mon avis. On a été appelé à appliquer et à mettre en place ce nouveau régime et pour nous, la France c'est comme un modèle à suivre. J'ai l'impression qu'on a fait exactement comme l'ont fait les Français, c'est à peu près la même chose... et donc il n'y avait pas d'intention. Moi je pense que, tout simplement on a calqué, si vous voulez le modèle français et on a essayé de l'appliquer en Tunisie. Il n'y avait pas d'intentions claires. Le LMD c'était à la mode, c'était disons une tendance actuelle, mais dans le fond personnellement je ne pense pas qu'il y avait des intentions. (Islem, p. 2)

2.1.3 La réception de la réforme

Dans la présente section, nous traitons respectivement les positions des différents acteurs par rapport à la réforme LMD. Nous commençons par la ou les positions des ISSEP, puis les positions des formations et ensuite celles des acteurs comme les étudiants et les autres intervenants. Mentionnons que, globalement, la réforme LMD a été accueillie avec beaucoup de réticence par les différents acteurs responsables et/ou impliqués dans le processus de formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS.

C'est comme je vous ai dit, ça a été au niveau des instances supérieures de l'État qui ont décidé et qui ont décrété ce passage. Cela s'est passé dans les années 2004 si je ne me trompe pas et il a été question d'appliquer le plus vite possible cette nouvelle réforme. Donc il y a eu beaucoup de réticence au niveau des ISSEP, je ne vous le cache pas. (Ihssen, p. 2)

2.1.3.1 La position des ISSEP

Par rapport à la position des ISSEP mandatées de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, certains participants font remarquer que les positions officielles des institutions de formation étaient divergentes et que, la plupart du temps, elles dépendaient de la position des responsables de ces institutions.

Il y avait quand même une certaine diversification dans le paysage général des institutions, c'est à dire, qu'il y a des responsables qui étaient plus conservateurs et qui n'ont pas voulu introduire cette réforme. D'autres se sont dit pourquoi pas. Ça

viendra demain, pourquoi ne pas commencer aujourd'hui et d'autres qui attendent l'imposition et qu'on les mette devant le fait accompli d'introduire cette nouvelle réforme. (Tayssir, p. 5)

Ces positions divergentes au sein des institutions de formation ont, dans certains cas, été à l'origine de conflits internes. Superviseur pédagogique, Nihad nous fait, par exemple, savoir qu'en tant que représentant officiel de son institution de formation lors des réunions ministérielles, il a été mandaté de transmettre les critiques formulées par la direction de l'ISSEP et par ses collègues et leur refus du système LMD. Il a cependant refusé et a exprimé le soutien de son établissement de rattachement à la mise en œuvre du système LMD dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. Allant à l'encontre de la position institutionnelle, cette position personnelle du représentant en question exprime peut-être un conflit d'intérêts et/ou une faible coordination au sein des institutions de formation.

D'autres participants, en partant de leur position de parole, parlent d'un refus et d'une objection à la réforme LMD dans le domaine de la formation à l'enseignement de l'ÉPS.

Oui, effectivement, et moi en tant que directeur de l'ISSEP Sfax à l'époque, j'étais sur le point de ne pas m'aligner et de rester dans l'ancien régime. J'étais sur le point de refuser ce passage, j'ai même discuté avec Mr Joud et je lui ai fait part de mes inquiétudes par rapport aux incidences de ce passage peu étudié sur notre formation. (Jad, p 10)

2.1.3.2 La position des formateurs : Les enseignants chercheurs et les superviseurs pédagogiques

Les formateurs, à leur tour, ont accueilli la réforme avec une certaine réticence et ont été plus favorables au maintien de l'ancien modèle de formation de quatre années. Dans le domaine de formation à l'ÉPS, la position des formateurs allait même jusqu'au refus de la réforme. Ces derniers ont proposé d'apporter des améliorations à l'ancien modèle de formation plutôt que l'adoption du système LMD. Chams, directeur d'institution de formation affirme que plusieurs enseignants n'étaient pas d'accord avec le passage au système LMD et qu'il y avait même des appels à la résistance à ce nouveau système à l'instar des facultés de médecine et des écoles d'ingénieurs qui ne se sont pas affiliées à la réforme « Je vous ai dit que la réforme a été très mal accueillie, parce qu'elle a encore plus dévalorisé notre discipline » (Amen, p. 29).

Les participants expliquent ce refus par plusieurs raisons. Selon eux, certains formateurs considèrent que le modèle LMD n'est pas forcément compatible avec les spécificités de la discipline.

Dès le départ il y avait un refus de cette réforme de la part des enseignants qui pensaient que cette réforme ne va pas avec la spécificité de la discipline, de l'éducation physique [...] et jusqu'à nos jours, après presque 10 ans de l'entrée du LMD dans le système d'enseignement supérieur en Tunisie, il y a toujours ce refus, il y a toujours la demande de revenir à l'ancien régime, donc à la formation pour l'obtention de la Maitrise. (Taym, p. 6)

D'autres associent la reconfiguration de la formation à l'enseignement de l'ÉPS selon les normes et les standards du modèle LMD à une dévalorisation de l'ÉPS comparée aux autres disciplines préconisées dans les milieux scolaires « les professeurs d'éducation physique, leur statut dans les établissements scolaires je veux dire, ils ne sont pas aussi appréciés ou valorisés autant que les enseignants de mathématiques par exemple, c'est une réalité. Si en plus, on nous diminue nos années de formation, ça risque d'être encore pire » (Amen, p. 30).

Dans cette même perspective, les participants affirment que les formateurs ont exprimé leur objection à la réforme parce qu'ils n'ont pas été consultés lors de la prise de décision ni impliqués lors de la mise en œuvre « La réforme LMD ? elle a été accueillie froidement par les formateurs parce que personne ne leur a demandé leur avis, personne ne leur a demandé d'y contribuer, je parle de la masse, parce qu'il y a des enseignants chercheurs qui ont contribué, mais c'était quelques personnes sélectionnées » (Assil, p. 23 – 24).

Les formateurs de terrain, eux aussi, ont justifié leur refus par ce qu'ils ont considéré être des manquements et/ou des insuffisances sur le plan de la formation pédagogique.

Le participant Ibaa, responsable au Ministère de la Jeunesse et des sports, confirme que les premières objections ont jailli des formateurs de la cellule de pédagogie pratique qui avaient beaucoup de réserves quant aux changements apportés sur les stages pédagogiques.

La déconsidération de cette position de refus exprimée par les formateurs a été à l'origine de leur démission « Lorsqu'on ne prête pas attention à ces gens-là au début ils gueulent, puis ils

gueulent plus fort, et face à un système écrasant, donc ils s'auto-éliminent, et voilà, donc c'est la démission totale » (Tayssir, p. 21).

Ce refus de la réforme par les formateurs a, selon les responsables institutionnels, compliqué le processus de passage de l'ancien modèle au modèle LMD. « Le passage était très difficile. On n'a pas accepté le LMD au début hein, et jusqu'à maintenant, je pense que beaucoup d'enseignants euuh ne l'acceptent toujours pas, d'ailleurs, moi-même je n'ai pas accepté le LMD » (Islem, p. 4).

2.1.3.3 La position des autres acteurs impliqués et/ou concernés par la formation

D'autres acteurs impliqués et/ou concernés par la formation à l'enseignement de l'ÉPS, notamment les étudiants, ont également manifesté leur objection à la réforme LMD en raison de l'éventuelle dégradation du statut et de la rémunération de l'enseignant d'ÉPS qu'elle laissait supposer.

J'étais directeur à l'ISSEP de Sfax et ce que je sais c'est que, sincèrement, les étudiants étaient tout à fait contre, pour la simple raison qu'au lieu de faire une maîtrise de 4 ans, ils vont avoir à faire une licence de 3 ans. Donc ils conçoivent que les 4 ans seront réduits en 3 ans, bon en quelque sorte c'est vrai, donc ces étudiants refusaient le nouveau système puisqu'ils pensaient qu'ils ne seront pas rémunérés comme leurs collègues de Bac + 4. (Jad, p. 20)

Ce refus de la réforme par les étudiants vient confirmer le manque d'informations fournies par rapport au modèle de formation, par rapport aux intentions de la réforme et par rapport au statut

professionnel des futurs enseignants. Ce manque d'informations traduit un problème de communication publique au moment du passage au système LMD.

2.1.3.4 La résistance à la réforme

La résistance à la réforme occupe la partie la plus importante de la sous-catégorie « Réception de la réforme », elle occupe 55,4 % du nombre total d'énoncés de cette sous-catégorie. Les participants expliquent que cette résistance trouve ses origines dans ce que les acteurs de terrain considèrent être une incompatibilité entre le système LMD et les spécificités de la formation universitaire à l'enseignement de l'ÉPS.

Oui, je me rappelle que c'était avec une certaine résistance, parce qu'on se compare, entre guillemets, aux architectes, aux ingénieurs, aux médecins. Les gens du domaine pensent qu'on ne peut pas être classés dans la même catégorie que les sciences humaines et sociales, les sciences de gestion, etc., c'est-à-dire qu'on a nos propres spécificités et le système LMD, surtout dans la première version du curriculum, ne prenait pas en considération ces spécificités. (Ahed, p. 8)

Les participants mentionnent que ces spécificités se résument dans le fait que la formation se décline en trois volets centraux (un volet théorique, un volet pratique et un volet pédagogique) et qu'elle se déroule à la fois dans les institutions de formation et dans des établissements d'enseignement primaire et secondaire lors des stages pédagogiques. D'autres participants rajoutent que la formation propose des unités de formation en sciences humaines, des unités de

formation en sciences biologiques ainsi que des unités de formation en sciences de l'éducation et que plusieurs acteurs interviennent dans les actions de formation (des enseignants chercheurs, des professeurs d'ÉPS, etc.). En partant de toutes ces considérations, les formateurs interviewés insistent sur le fait que la formation à l'enseignement de l'ÉPS ne peut être considérée au même titre que les autres formations universitaires.

Selon les directeurs institutionnels, le passage à un nouveau modèle de formation implique aussi un bouleversement et/ou un changement des habitudes de travail qui ne sont pas souvent faciles à accepter par les professionnels et les acteurs de terrain en particulier. Le passage au système LMD n'a pas fait exception, Chabchoub (2013), parle d'ailleurs, de la résistance des enseignants qui n'aiment pas, pour la plupart, le changement. Les directeurs institutionnels confirment les propos de l'auteur.

Il y a eu une résistance et il y a toujours une résistance de la part du corps enseignant qui voyait, pour différentes raisons, dans l'introduction ou encore le passage à ce nouveau régime un bouleversement des habitudes de travail d'abord et deuxièmement une certaine confusion. Est-ce qu'on va adapter le contenu des 4 années pour les 3 années ? Quelles seraient les débouchées de la formation ? Parce qu'ils n'étaient pas encore prêts. (Tayssir, p. 7)

Ceci s'explique, en partie, par le fait que depuis sa création, l'université tunisienne n'a connu qu'un seul modèle de formation jugé satisfaisant pour la plupart des professionnels et des acteurs intervenant dans la formation universitaire. Ces derniers sont, selon les responsables du Ministère de l'Enseignement supérieur, par nature conservateurs.

Les universitaires sont, de nature, conservateurs bien que ça n'apparait pas à priori. Mais il faut dire ça, donc il y avait d'abord un certain attachement et une certaine nostalgie pour certaines traditions universitaires qu'on n'acceptait pas de changer du jour au lendemain. On avait un diplôme de maîtrise qui marchait super bien. On croyait que c'était le meilleur dans le monde, donc dire aux gens qu'on va passer à un nouveau niveau de diplomation avec un nouveau profil ça n'a peut-être pas bien passé, par ce que les gens pensent qu'on ne peut former un enseignant d'ÉPS que sur 4 ans. Donc leur faire comprendre qu'on a besoin d'un nouveau profil différent de celui de la maîtrise était un peu difficile. (Bahaa, p. 13 – 14)

Les institutions de formations à l'enseignement de l'ÉPS n'ont pas fait exception. Elles se sont inscrites dans ce mouvement de résistance. Les participants nous parlent de refus par les enseignants, d'un climat de tensions et même de revendications étudiantes.

Tu sais notre institut est là depuis 1957, et nous avons fonctionné avec le Bac + 4 durant une vingtaine d'années. Puis tout d'un coup, quelque chose nous est venu de l'enseignement supérieur pour nous dire voilà, il faut qu'on s'adapte nous aussi, et adopter ce régime-là, 3-5-8, Licence-master-Doctorat. Donc il y avait une opposition au changement. Il y avait un climat de tensions, les enseignants refusaient, et il y avait aussi des revendications étudiantes. (Wejden, p. 7)

Ces revendications étudiantes ont, par contre, été remises en question par certains participants qui ont expliqué ces comportements de résistance par l'influence exercée par les enseignants refusant déjà la réforme et le passage au nouveau modèle de formation. Taym, ancien

directeur de l'une des institutions de formation fait remarquer qu'un étudiant qui vient d'avoir son baccalauréat et qui vient d'arriver à l'université ne serait forcément pas familier avec le fonctionnement universitaire ce qui ne lui permettra pas de comparer les avantages et les inconvénients des deux modèles de formation. Le participant rajoute que lorsqu'il demandait à ses étudiants ce qu'ils revendiquaient, ces derniers étaient, dans la plupart du temps, incapables d'apporter des réponses convaincantes. Selon lui, l'influence des enseignants est à l'origine de la résistance des étudiants.

Un autre argument de résistance à la réforme LMD cité par les participants est qu'il s'agit d'un jugement fait par les acteurs impliqués et/ou concernés par les actions de formation que la réforme LMD conduira à une éventuelle dégradation du niveau des étudiants, entre autres, de la formation. « Il y a une grande résistance au changement à tous les niveaux et au niveau de tous les acteurs intervenant dans la formation. Les étudiants et même les enseignants qui ont participé à l'élaboration des programmes pensent que cette réforme-là sera à l'origine de la dégradation du niveau des étudiants. » (Taym, p. 4).

Contrairement à ce qui précède, certains participants, notamment des responsables ministériels, confirment clairement que la résistance n'a pas été très acharnée. Selon ces derniers, il y avait une certaine résistance qui s'est traduite par un retard dans la mise en œuvre du nouveau modèle de formation, mais il n'a jamais été question d'un refus total de la réforme par les acteurs. « À ma connaissance, ce n'était pas une résistance très acharnée ou très agressive [...] Elle s'est peut-être traduite par un certain retard dans la mise en place du système dans certains

établissements, mais elle n'a jamais atteint l'étape d'un refus total de la réforme [...] Ça n'a pas été le cas si je me rappelle bien » (Nour, p12).

Dans ce même ordre d'idées, certains enseignants chercheurs confirment qu'en réalité, il n'y a pas eu d'actions de résistance pour exprimer le refus de la réforme et pour proposer d'autres alternatives à l'adoption du modèle LMD. Ces derniers parlent plutôt d'une forte démission des enseignants. Cette passivité peut s'expliquer par le fait, qu'au moment de la mise en œuvre du système LMD, la Tunisie évoluait dans un État autoritaire où les revendicateurs risquaient d'être mis en difficultés. « Rien n'a été fait pour repousser la réforme. On n'a pas vraiment lutté, à l'exception de certaines personnes bien sûr. Mais la majorité savait que c'était politique, ils ont donc évité les troubles comme on dit » (Amen, p. 24)

D'autres participants rapportent une divergence des positions au niveau des institutions de formation et confirment même l'absence de résistance dans certaines institutions. Ils expliquent ceci par la différence sur les plans du statut, de l'ancienneté et du poids de ces institutions à l'échelle nationale.

Par contre, je pense que sa mise en œuvre dans deux institutions seulement au début a allégé la résistance. On ne va quand même pas se le cacher, certaines personnes étaient pour le passage au LMD. L'ISSEP Gafsa, par exemple, était nouvellement créée et cherchait à se positionner. Elle a adopté le système LMD était pour les dirigeants là-bas, comme une occasion pour se démarquer. Les gens à l'ISSEP Ksar-Saïd et à l'ISSEP Sfax ne voyaient probablement pas ça venir, mais après, ils étaient obligés de suivre aussi. Donc tu vois, il y avait différentes positions, et les gens n'ont

pas forcément discuté entre eux, et même les discussions qui ont eu lieu étaient plus par rapport au volume horaire à allouer à chaque unité de formation, et non pas forcément par rapport à l'implantation du système LMD, son utilité ou l'intérêt derrière sa mise en place. (Ibaa, p. 6)

2.1.4 Préparation et actions préalables à la réforme

Tous les participants s'accordent tous que la réforme LMD n'a pas été bien préparée et que l'implantation du nouveau modèle de formation a commencé même avant la finalisation de la conception du nouveau curriculum de formation. Selon certains d'entre eux, les institutions de formations n'étaient même pas prêtes à accueillir ce curriculum « On nous a transmis qu'il faudrait commencer par adopter le système LMD et le reste va suivre. En cours de route, en parallèle avec l'implantation, ils nous ont dit de commencer à confectionner, à préparer les programmes d'enseignements » (Wejden, p. 3).

Certains participants vont jusqu'à dire que, contrairement à son implantation dans d'autres pays, la mise en place du système LMD en Tunisie a été improvisée. « [...] Il faut dire aussi qu'eux ils ont fait des études scientifiques avant de prendre la décision d'aller vers un autre modèle de formation, ce qui n'était pas le cas chez nous, le passage était improvisé selon moi » (Ikhlas, p. 6). Cette implantation improvisée ne respecte pas les principes et les normes du LMD et pose ainsi un problème de conformité avec l'esprit et la philosophie de ce modèle nouvellement implanté « La création de la maquette LFÉP a été mal préparée, elle a été mal préparée dès le départ, elle ne respecte pas l'esprit ou la philosophie du LMD » (Nihad, p. 7).

Il est clair donc que le passage au modèles LMD n'a pas été précédé par des actions préalables à la réforme. Les participants qualifient la réforme de bâclée étant donné qu'elle n'a, par exemple, pas été accompagnée par une révision des textes officiels

Oui, j'ai l'impression qu'elle a été un peu bâclée, très rapidement. Sur le plan des textes, de l'information, de l'organisation de la formation, les enseignants ne comprenaient pas trop qu'est-ce qui va changer et vers quoi ça va changer. Les étudiants aussi, ils se posaient plein de questions, qui étaient souvent sans réponse. Ils posaient des questions à des enseignants et les enseignants étaient incapables de répondre ou ils répondaient avec des réponses erronées. (Siraj, p. 23)

Le statut professionnel des enseignants nouvellement formés dans le cadre du LMD n'a pas été prédéfini non plus et ce jusqu'au recrutement des ressortissants des premières promotions

Au niveau des programmes, au niveau de l'administration, au niveau des filières de formation, au niveau bien sûr du recrutement parce qu'à un moment donné on avait déjà des promotions qui sont sur le marché du travail alors que nous n'avons même pas préparé les textes... On ne peut pas rémunérer quelqu'un qui a fait bac + 3 au même salaire que quelqu'un qui a fait Bac + 4... même au niveau législatif il y a eu beaucoup de problèmes, on n'a rien préparé ! (Wejden, p. 20)

2.1.5 Opérationnalisation

Selon les témoignages de responsables au Ministère de la Jeunesse et des sports, l'idée du passage au modèle LMD est née en 2001 au sein du Ministère de l'Enseignement supérieur et plus

précisément au niveau du conseil des universités qui regroupe les représentants de toutes les universités tunisiennes. Les responsables interviewés indiquent qu'à l'issue d'une proposition des représentants des universités, des universitaires tunisiens ayant des grades de professeurs en enseignement supérieur ont été mandatés par le ministre pour voyager en Europe (en particulier en France), pour s'inspirer de l'expérience des pays concepteurs du système LMD. À l'issue de cette mission, un rapport d'orientation a été élaboré et a été présenté au conseil des universités. La décision du passage au LMD a, par la suite, été annoncée par la présidence de la république lors de la journée nationale du savoir du 13 juillet 2005.

Les responsables du Ministère de l'Enseignement supérieur confirment cela. Selon eux, le processus d'implantation du nouveau modèle de formation a débuté par une étape d'étude et de prospection. Entre 2004 et 2005, des spécialistes ont donc été mandatés pour voyager afin d'examiner les approches de formation en vigueur en Europe, notamment en France. Des experts internationaux ont également été invités et des séminaires ont été organisés pour favoriser les échanges en matière de pilotage de la réforme. « Bon je vais parler du processus général, en fait il y avait un premier stade, le stade d'étude, de prospection et de benchmarking à partir de 2004-2005. Il y avait beaucoup de visites à l'étranger pour prospecter ce qu'il y a de mieux comme approche, l'invitation d'experts internationaux, l'organisation de séminaires et d'ateliers pour assurer des échanges entre les universitaires » (Bahaa, p. 4).

Cette première étape préalable à la réforme a été suivie par l'élaboration de la note de cadrage, qui consiste en un document de référence élaboré par le Ministère de l'Enseignement supérieur. Selon les responsables ministériels, ce document fixe les orientations générales de la

réforme, la planification, la durée et les étapes de mise en œuvre du nouveau modèle de formation ainsi que les principes pédagogiques à adopter et les conditions de réussite et d'obtention des diplômes nationaux « Donc l'implantation a été lancée et chapeautée par le Ministère de l'Enseignement supérieur qui a élaboré le cadre général de la formation LMD » (Ibaa, p. 10).

Les discussions ont ensuite été amorcées avec les ministères partenaires dans la formation universitaire comme, par exemple, le Ministère de la santé, partenaire dans la formation pour les métiers médicaux et paramédicaux. C'est ainsi que le Ministère de la Jeunesse et des sports a été invité en tant qu'intervenant dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Des réunions et des sessions d'information ont donc été organisées dans les institutions de formation. Des représentants des quatre ISSEP ont été invités pour assister à des rencontres au niveau de la direction de la formation et de la recherche rattachée au Ministère de la jeunesse et des sports tunisien. Les représentants facultaires ont été mandatés pour passer l'information et expliquer la philosophie du LMD à leurs conseils scientifiques respectifs. En même temps, une commission sectorielle formée de spécialistes et de représentants ministériels a été formée pour discuter des orientations générales, des programmes et de la marche à suivre pour mettre le nouveau modèle de formation dans la formation des enseignants d'ÉPS. Il a été décidé de mettre en place deux filières de formation : une licence fondamentale en formation à l'enseignement de l'ÉPS et des licences appliquées en gestion du sport et en animation sportive. Et il a été convenu que l'ISSEP Gafsa et l'ISSEP Kef seront les premières à implanter le système LMD. Un projet a, par la suite, été acheminé au Ministère de l'Enseignement supérieur pour valider sa conformité avec les orientations générales figurant dans la note de cadrage régissant la réforme LMD et pour obtenir l'habilitation des programmes de formation proposés.

En parlant des étapes d'implantation, il est pertinent de mentionner que la commission sectorielle formée au sein de la direction de la formation des cadres du Ministère de la Jeunesse et des sports n'avait pas seulement pour mission de préparer et/ou d'étudier les curricula de formation à l'enseignement de l'ÉPS uniquement. Elle a été mandatée pour examiner et se prononcer par rapport à plusieurs projets curriculaires dans le domaine des Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). « J'ai formé une commission, formée par des enseignants chercheurs principalement, la commission sectorielle en ÉPS, et on a examiné l'ensemble des projets pour la Licence en ÉPS, Licence en entraînement sportif, Licence en activités physiques adaptées, etc. » (Joud, p. 7).

Concrètement, le passage au nouveau modèle de formation s'est effectué en deux grands moments. Dans le premier (2005 – 2006), l'inscription au modèle LMD était volontaire, les institutions de formations avaient donc la liberté de conserver l'ancien modèle de formation ou d'adopter le LMD. Dans le deuxième (à partir de 2008), l'adoption du LMD était obligatoire. « Ça s'est passé à des degrés différents, sur plusieurs vagues. Dans la première vague, il y a eu des établissements qui se sont inscrits volontairement et qui ont proposé des projets de curricula en 2006 comme, par exemple l'ISSEP Gafsa. D'autres établissements ont été obligés de s'aligner suite à la publication de la loi 19 de 2008 et puis le décret organisant la licence » (Nour, p. 6).

Mentionnons également que l'implantation du système LMD a été progressive. Elle s'est déroulée sur deux étapes. Dans un premier temps, entre 2006 et 2010, le système LMD a été mis en place parallèlement avec l'ancien modèle de formation déjà en vigueur. Il s'agit de l'étape de

cohabitation des deux modèles de formation. À partir de l'année universitaire 2010-2011, l'ancien modèle de formation a cédé la place au système LMD dans la formation universitaire.

Je crois que le passage s'est fait d'une manière progressive, parce qu'il y avait déjà une formation en place, dans les différents instituts. Il a fallu effectivement que cette nouvelle réforme s'insère avec ce qui existait déjà, auparavant. Donc ça a été progressif. On a permis aux étudiants qui faisaient des maitrises de continuer leur processus de formation. En même temps, on a procédé à l'inscription des nouveaux bacheliers rentrant aux ISSEP dans le nouveau système... Alors la réforme a été lancée en 2006 si je me rappelle bien, la période de cohabitation a duré jusqu'à 2010. C'était l'année où on avait la dernière promotion de maitrisards. À partir de l'année universitaire 2010-2011, on est resté uniquement avec le LMD, et ça dure jusqu'à maintenant. (Wajd, p. 6)

Concernant l'approche d'implantation de la réforme, les responsables ministériels parlent d'une approche concertée qui correspond à ce que la documentation scientifique appelle *approche hybride*. Les participants nous parlent donc d'un va-et-vient entre la centrale (ministère) et les professionnels (institutions et acteurs de formation).

La conception se basait sur une démarche concertée progressive, concertée dans le sens que ça s'est passé sous forme d'ateliers, de séminaires et d'échanges entre les universitaires pour faciliter l'acceptation de ce nouveau système et la préparation à ce changement et de cette concertation on s'est dit qu'on ne pouvait pas faire comme

certaines voisines et basculer totalement notre offre de formation d'un système à un autre en une année. (Bahaa, p. 5)

Il y a même des responsables institutionnels (directeur d'institution de formation) qui confirment que l'approche était plutôt participative et qu'elle a reposé sur l'implication de tous les acteurs impliqués et/ou concernés « Donc on était dans une approche participative qui consistait à prendre l'avis de chacun et de tous pour construire la nouvelle maquette » (Chams, p. 4). Cette approche s'est traduite, selon ces derniers, par la consultation et l'implication des formateurs dans les décisions curriculaires « Bon, concrètement on a rassemblé les enseignants et les formateurs, on a discuté avec eux des rectificatifs ou des changements qui pourraient être effectués au niveau des programmes, du volume horaire, donc oui les enseignants ont été consultés au démarrage » (Baraa, p. 3).

Les autres participants (les formateurs en particulier) ne semblent pas d'accord avec ce qui précède, ils parlent plutôt d'une approche centralisée et verticale où les orientations générales et les décisions ont été définies et prises par les ministères et où le rôle des professionnels et des autres intervenants s'est limité à la simple exécution de ces directives ministérielles « Oui, c'est tout à fait ce que je voulais dire, les décisions venaient d'en haut et ils n'ont pas fait participer les connaisseurs » (Rajaa, p. 20). Certains participants parlent même d'une réforme imposée « Ça a été imposé bien sûr, on ne nous a pas laissé le choix, on ne nous a pas dit si on peut choisir le LMD ou le refuser, tu comprends, on a été appelés tout simplement à exécuter, voilà ! » (Islem, p. 3). Des responsables institutionnels confirment que l'approche est plutôt centralisée et nous font savoir que l'imposition du système LMD a été la démarche adoptée par les commanditaires de la

réforme pour forcer et accélérer le passage au nouveau modèle de formation « évidemment, la centralisation n'était pas un choix en soi, on devrait procéder ainsi, sinon rien de ce qu'ils ont planifié n'allait se faire » (Wajd, p. 6).

Des directeurs institutionnels font remarquer que les délais fixés par le ministère aux institutions de formation pour s'inscrire dans la réforme peut, à son tour expliquer, d'une manière ou d'une autre, l'imposition du système LMD.

Oui, peut être que la manière de l'imposer était implicite. Je m'explique, le fait de dire, par exemple, qu'après 4 ans, de toute façon toutes les institutions supérieures doivent passer au nouveau système. Ils ne te laissent pas beaucoup de choix, c'est-à-dire soit tu commences aujourd'hui ou tu commences demain. (Tayssir, p. 4)

Le passage au modèle LMD a ainsi été imposé par les instances ministérielles à travers une mise en valeur des institutions de formation adoptant ce système « C'était une action gouvernementale, essentiellement gouvernementale qui était organisée et orchestrée par le Ministère de l'Enseignement supérieur qui mettait en valeur ces institutions et ses universités qui passent de l'ancien au nouveau système » (Tayssir, p. 3). Ceci nous renvoie aux propos de Lanzin (1995) selon qui dans une approche d'implantation centralisée (top Down) le concepteur de politiques détermine centralement comment se fera la mise en œuvre qui sera réalisée par des metteurs en œuvre. Cette verticalité dans la mise en œuvre du système LMD tire ses origines de ce que nos participants appellent la mainmise de l'administration tunisienne « moi à l'époque je me rappelle très bien, il y avait bien entendu comme je te l'ai déjà dit, il y avait une imposition, la

mainmise de l'administration a largement joué dans les prises de décision et dans les modalités d'application, donc ça c'est clair ! » (Tayssir, p. 7).

Interrogés sur les conditions et les circonstances de l'implantation du modèle LMD, les participants à la présente recherche affirment que l'opérationnalisation s'est concrétisée à travers des séminaires et des réunions d'information destinés à tous les intervenants dans le processus de formation. Ces rencontres ont été chapeautées par des responsables ministériels « On a commencé par faire de petits séminaires pour nous expliquer le LMD. Ces séminaires ont été organisés par des responsables de l'enseignement supérieur. Ils nous ont expliqué qu'il fallait qu'on adopte ce système-là parce que tout le monde l'adoptait » (Wejden, p. 4). Les instances ministérielles ont donc agi par le biais de campagnes de sensibilisation visant à faire valoir le nouveau système de formation et à mettre de l'avant les avantages de sa mise en œuvre.

En fait, l'un des objectifs à l'époque était de pousser les établissements ou de les motiver, à travers leur corps enseignant et tout ça, à s'approprier le système LMD et ça s'est fait à travers des campagnes de sensibilisation et d'information sur les spécificités du système LMD et ses objectifs, les avantages qu'il va apporter et surtout le fait qu'il va donner une visibilité du diplôme que ce soit au niveau interne et même à l'étranger. (Nour, p. 4)

Certains participants considèrent la réforme parachutée étant donné que les formateurs n'étaient pas consultés par rapport à la préparation du nouveau curriculum de formation. « On a été obligés de suivre, mais en réalité on n'a pas été consultés si on prend le LMD ou un autre système, c'est quelque chose qui a été parachutée et qui nous a été imposé, même s'ils ont fait

semblant de nous consulter dans la confection des programmes » (Baraa, p. 2). On mentionne également que le passage de l'ancien au nouveau modèle de formation a été s'est effectué de manière rapide, voir violente « Bon le changement a été fait de manière un peu euuuh violente hein, c'était rapide » (baraa, p. 3). Ajouté à tout cela, il semble qu'il n'y avait pas une approche et/ou démarche d'opérationnalisation claire prédéfinie par les instances ministérielles responsables du pilotage de la réforme « le mot d'ordre, était, on applique tout simplement, on nous a fourni des notes de cadrage et nous a dit qu'on va passer à un nouveau système de formation » (Jad, p. 8). L'inexistence de mécanismes d'opérationnalisation et de contrôle du processus d'implantation a induit à un décalage dans la mise en œuvre du LMD entre les acteurs intervenant dans les formations. En effet, des formateurs ne se sont pas conformés et ont continué à enseigner les mêmes contenus de l'ancien modèle de formation après quelques années de la mise en place du LMD.

Et puis en parlant des problèmes liés à l'opérationnalisation, c'est peut-être une anecdote, mais jusqu'à 2014, on était à 7 ou à 8 ans depuis l'application du LMD et il y avait encore des enseignants qui suivaient carrément les anciens programmes, parce que d'abord, l'information n'a pas été bien transmise, et qu'on n'a pas mis en place des mécanismes d'opérationnalisation et de contrôle du processus d'implantation. (Ahed, p. 13)

Les relations personnelles privilégiées entre les dirigeants ministériels et les dirigeants des institutions de formation ont aussi joué un rôle déterminant dans l'adoption du système LMD et sa mise en œuvre dans les institutions de formation « Je me rappelle très bien c'était l'ISSEP Kef et

l'ISSEP Gafsa qui ont été les premiers à introduire le LMD. Pourquoi ? parce que le directeur de formation des cadres et de la recherche avait des relations privilégiées avec le directeur de l'ISSEP du Kef. Avec l'ISSEP de Ksar Saïd, ce n'était pas aussi facile que ça » (Tayssir, p. 6). La stratégie consistait à cibler des institutions de formation jeunes et facilement maniables comme l'ISSEP Gafsa et l'ISSEP Kef pour induire un mouvement vers la réforme que les plus grandes institutions de formations (ISSEP Ksar-Saïd et ISSEP Sfax) seront obligées de suivre par la suite.

Certains participants font le lien avec le caractère politique de la réforme. Selon cette perspective, les relations personnelles ont atténué les mouvements de résistance à la réforme dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS comparé aux autres domaines de formation comme la médecine, l'architecture, les formations d'ingénieurs, etc. qui ont réussi à préserver leurs modèles de formation déjà en vigueur « Moi je ne comprends pas pourquoi nous on n'a pas refusé, je pense que les relations entre les responsables au niveau des ISSEP et le ministère ont beaucoup joué, en fait la réforme est politique, personne ne peut le nier » (Ihssen, p. 2 – 3).

Dans ce même ordre d'idées, des responsables institutionnels qui insistent sur l'aspect politique de la réforme. Ils mentionnent que les directives du passage au LMD émanent du plus haut niveau de l'État, soit la présidence de la république, et que les instances ministérielles ont juste joué le rôle d'intermédiaire entre le pouvoir politique et les institutions de formation. « C'était au plus haut niveau de l'État, la présidence de la république, ça a juste été acheminé aux instituts de formation par l'intermédiaire des ministères responsables, à savoir le ministère de la Jeunesse et des Sports et le Ministère de l'Enseignement supérieur pour nous au niveau des ISSEP » (Ihssen, p 4). Les décisions curriculaires et les choix stratégiques ont donc été pris dans les bureaux des

responsables hautement placés et les institutions de formation se sont trouvés dans l'obligation de se conformer « Oui, ça s'est passé dans des bureaux fermés, les grandes décisions ont été prises dans les bureaux des décideurs et nous aux institutions de formation, on a fini par le mettre en place » (Ibaa, p. 4). D'autres participants parmi les responsables ministériels témoignent que le choix du système LMD n'était pas hasardeux. Selon eux, la mise en place de ce système dans le contexte tunisien est le résultat des incitatifs financiers alloués par les bailleurs de fonds européens.

À ma connaissance, le passage et l'adoption du système LMD était un choix purement politique, surtout si on parle du domaine des sciences et techniques des activités physiques et sportives. Contrairement à la France et aux pays européens qui, à ma connaissance, l'ont adopté principalement pour faire face au manque de main-d'œuvre qualifiée dans certaines spécialités, mais nous il faut admettre qu'on l'a adopté parce qu'il y a eu une certaine budgétisation des pays de l'Union européenne pour chaque pays qui implante ce système. (Ibaa, p. 2)

Cette hypothèse nous renvoie aux propos de Perrenoud (2004) stipulant qu'une réforme est souvent impulsée par un pouvoir contrôlant un nombre considérable d'établissements, que ce soit par des voies hiérarchiques, par des procédures d'homologation, par un cadrage législatif ou encore par des mesures d'incitation assorties de moyens financiers. Jad, responsable au sein du Ministère de la Jeunesse au moment de l'implantation du modèle LMD, dit que la Tunisie a bénéficié d'aides financières en contrepartie de l'adoption du système LMD et que les signataires de ces ententes n'ont pas laissé de traces. « Mais bien sûr que le LMD a été imposé, pas par la force, mais plutôt au travers de directives politiques [...] Il n'y a rien qui montre qu'il y avait des aides financières

en contrepartie de l'adoption du LMD, il n'y a pas des traces par rapport à ça, et ils n'en laisseront pas de toute façon » (Jad, p. 3).

Les responsables du Ministère de la Jeunesse et des sports font remarquer qu'au moment d'adopter le système LMD, les spécialistes et les professionnels étaient conscients des défaillances et des lacunes de l'ancien modèle de formation et que la demande majeure qu'ils ont formulés consistait à perfectionner et apporter des améliorations à l'ancien modèle de formation pour une meilleure professionnalisation des futurs enseignants d'EPS plutôt qu'implanter un nouveau modèle de formation conçu pour un contexte autre que le contexte tunisien.

Ces témoignages ne font que confirmer la relation verticale et l'approche descendante adoptée par les hautes instances politiques dans la prise de décision et dans l'implantation du système LMD, une approche qui s'est traduite par une marginalisation des spécialistes, des formateurs et de la noosphère « parce que les deux ministères ne nous ont pas fait participer aux prises de décision, à l'implantation ou dans la conception des curricula, et on sait tous qu'il est imposé » (Majd, p. 8).

2.1.6 Lecture de la commande ministérielle

Pour ce qui est de la lecture de la commande ministérielle, tous les participants à l'étude, à l'exception de certains responsables ministériels, semblent s'accorder que les spécialistes et les responsables des institutions de formation n'étaient pas en position de discuter ou de négocier la décision du passage au système LMD. Le participant Tej, superviseur pédagogique, affirme qu'il a été porté à leur attention que la décision est politique et qu'elle n'était pas discutable. « C'était

une décision du régime politique, un régime politique autoritaire ne va pas consulter les formateurs ou les professionnels du domaine. C'est donc une décision imposée qu'on a tout simplement acceptée, on n'avait pas des choix » (Tej, p. 6).

Certains participants indiquent que les directions des institutions de formation avaient la pression de convaincre les formateurs et les étudiants et de leur vanter les retombées positives attendues du passage au nouveau modèle de formation. Ces derniers évoquent la relation verticale entre les ministères contrôlés par le pouvoir politique et les institutions de formation qui avaient l'obligation de s'aligner malgré leurs réticences. Les participants témoignent que la décision d'adopter le modèle LMD était irréversible et que les institutions de formation ont été mises devant le fait accompli. Ces témoignages ne font que confirmer l'approche descendante adoptée dans la mise en place du nouveau modèle de formation et donc la mainmise du pouvoir politique sur les institutions de formation par l'intermédiaire des ministères qui n'avaient même pas des éléments de réponses par rapport au choix du système LMD « Ça a été dicté pour des raisons que même nous en tant que responsables au Ministère de la Jeunesse ou même responsables d'institution de formation on ignorait. C'était un marché : les européens voulaient exporter leur système de formation et nous on l'a implanté » (Jad, p. 3).

D'autres participants remettent une part de la responsabilité sur les institutions de formation. Selon eux les institutions de formation n'ont pas exprimé des positions officielles refusant le passage au système LMD qu'elles considèrent incompatible avec les spécificités de la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Ces participants parlent d'une démission des institutions de formation « les ISSEP ne se sont pas prononcés, il y avait une démission de la part des institutions

de formation [...] Il fallait tout de même dire que cette réforme ne répond pas aux spécificités du champ, la refuser, mais si la centrale te propose un changement, toi tu ne réponds même pas, et bien c'est normal qu'on te l'impose entre guillemets » (wajd, p. 7). Ce postulat a, d'ailleurs, été confirmé même par certains responsables institutionnels ayant assisté, en tant que représentants de leur institution de formation, aux réunions organisées par les ministères « Là je vais te répondre en tant qu'ancien directeur à l'ISSEP, moi personnellement j'ai été convoqué pour quelques réunions, et nous étions des consommateurs plus qu'autre chose, on nous a donné les directives et on était obligés d'appliquer » (Jad, p. 9).

Concernant les directives liées aux curricula de formation, certains participants interviewés confirment que les institutions de formation ont jouit d'une certaine liberté et d'une marge de manœuvre dans la conception et/ou la construction des programmes de formation et des contenus des unités de formation. Selon cette perspective, les curricula de formation à l'enseignement de l'ÉPS émanent donc des institutions de formation.

Non sur ce plan-là, je pense que les ISSEP se sont accordé une certaine marge d'initiative quant au curriculum. On ne nous a pas imposé des choses qui viennent du ministère. Tout ce qui est contenus de formation, tout ce qui est programme, tout ce qui est évaluation, c'est vraiment nous qui avons pris les décisions, et en tant que chef de département, je n'ai vraiment pas vu ce qui nous a été imposé à ce niveau, on garde toujours notre liberté et notre prise d'initiative. (Baraa, p. 7)

Certains participants comme Jihed, directeur de département, ne semblent pas d'accord avec ce qui précède. Selon eux les institutions de formation ont juste soumis des propositions aux

commissions sectorielles en STAPS. Les participants considèrent qu'il n'y a donc pas lieu de parler d'une marge de manœuvre accordée aux institutions de formation étant donné que la conception du nouveau curriculum de formation n'a pas été faite à leur niveau.

Les responsables du Ministère de l'Enseignement supérieur attestent, quant à eux, que rien n'a été imposé aux institutions de formation en matière de curriculum et de contenus de formation « Nous, au niveau ministériel, on a fourni les directives générales. Après les institutions de formation ont intégré ces recommandations dans leurs projets de maquettes. On n'a pas imposé des programmes nous ! » (Bahaa, p. 11). Certains responsables comme Nour, parlent d'une marge de manœuvre de 25 % accordée aux institutions de formation pour introduire des unités de formation inspirées et/ou pouvant représenter les contextes dans lesquels ces institutions sont localisées. Cette marge de manœuvre a été contestée par d'autres responsables ministériels qui considèrent qu'elle n'est pas en harmonie avec l'intention d'unification de la formation à l'échelle nationale.

C'est une marge de manœuvre que je ne considère pas légale du point de vue réglementaire parce que ça vient mettre en question l'aspect national de la formation. On ne peut plus parler d'unification ou d'harmonisation de la formation à l'échelle nationale, parce qu'à un moment donné chaque institution faisait des modifications en fonction de sa conception de la formation et de ressources disponibles aussi... il y avait beaucoup de confusions et ça a compliqué les choses plus qu'elles ne l'étaient déjà. (Ibaa, p. 7)

Notons qu'il y a aussi parmi les participants, notamment des responsables institutionnels, qui font remarquer que les directives ministérielles figurant dans la note de cadrage fixant les orientations générales de la réforme LMD ont biaisé l'aspect disciplinaire de la formation à l'enseignement de l'ÉPS et qu'elle a limité la dimension professionnalisante de la formation « Mais moi je trouve que les exigences de la note de cadrage étaient un peu au détriment de l'aspect disciplinaire de notre formation, on a par exemple été obligé de restreindre ou de limiter le contenu professionnalisant de la formation, tout le monde n'était pas d'accord, mais on était obligés je dirais » (Ihssen, p. 3).

2.1.7 Problèmes et contraintes liées à l'implantation du système LMD

Les participants énumèrent plusieurs problèmes, contraintes et défis liés à l'implantation de la réforme LMD dans le domaine de formation à l'enseignement. Parmi ces problèmes nous citons essentiellement : la rapidité et la précipitation du passage au nouveau système de formation, l'insuffisance des informations fournies par rapport au nouveau modèle de formation, les contraintes imposées par la cohabitation des deux systèmes, l'absence d'encadrement des structures administratives, l'insuffisance du personnel enseignant, l'écartèlement de la formation entre plusieurs objectifs de formation, des contraintes administratives et les contraintes liées à la compréhension/appropriation de la réforme.

2.1.7.1 La rapidité et la précipitation du passage au nouveau système de formation

La grande majorité des participants s'accordent sur le fait que les institutions de formation ne disposaient pas du temps suffisant pour passer d'un système de formation à un autre et d'une

philosophie de formation à une autre. Certains vont jusqu'à parler d'un passage violent, hâtif et agressif ne faisant pas référence à une analyse de fond des spécificités de la formation et des besoins réels du terrain « Mais il n'y a pas eu d'analyse de fond, on a mis le nouveau système sans trop y penser et surtout le délai était trop court à mon sens » (Assil, p .2). D'autres participants parlent d'un passage improvisé où le changement a été véhiculé par des personnalités influentes au sein de l'État et non pas par des spécialistes ou des structures suite à une réflexion scientifique. Tayf, enseignant chercheur, ajoute que le système a directement été implanté en omettant la phase d'expérimentation avant sa généralisation.

Les responsables ministériels, eux aussi, étaient conscients et reconnaissent la précipitation dans l'implantation du nouveau modèle de formation « Le passage était précipité oui ! Même lors des rencontres préparatoires à Tunis, lorsque j'étais directeur de la formation des cadres, tout le monde en était conscient. Ils disaient, ils avouaient que la Tunisie va s'engager dans ce système, avec un peu de précipitation (Wajd, p. 20)

2.1.7.2 L'insuffisance des informations fournies par rapport au nouveau modèle de formation

Les responsables institutionnels et les formateurs affirment que l'une des lacunes les plus saillantes de l'implantation du système LMD était l'insuffisance des informations fournies par les instances ministérielles par rapport au nouveau modèle de formation. Les participants témoignent en ce sens que le peu d'informations qui ont été transmises aux ISSEP par leurs représentants au sein des réunions de la commission sectorielle ne permettaient pas aux administrateurs et aux formateurs de comprendre les principes et les nouvelles notions préconisées par ce système ce qui

a compliqué sa mise en œuvre. Siraj, directeur de département, dit que même après deux ou trois ans de la mise en place du LMD, la majorité des enseignants est demeurée incapable de répondre aux questions de leurs étudiants « Les décideurs lorsqu'ils sont venus nous présenter le système, ils ne nous ont pas dit grande chose, ils ne nous ont pas armé par rapport aux approches à utiliser, les objectifs d'enseignement n'étaient pas clairs » (Jihed, p. 19).

2.1.7.3 Contraintes imposées par la cohabitation des deux systèmes

Durant les premières années de son implantation, le système LMD a été mis en œuvre parallèlement avec l'ancien modèle de formation. Cette période de cohabitation a représenté une contrainte majeure selon les participants. Le redoublement des étudiants inscrits dans la maîtrise en ÉPS a par exemple été problématique pour les responsables institutionnels avant que la décision de les transférer vers la LFÉP soit prise « Le plus grand problème qu'on a eu était par rapport à ceux qui redoublent, qui ne terminent pas leur 4 années, ils étaient basculés dans le nouveau régime ce qui nous a créé beaucoup de problèmes à tous les niveaux, ça n'a pas été facile » (Wejden, p. 3). D'autres participants comme Ahed, enseignant chercheur, parlent d'une pression exercée sur les formateurs qui enseignaient des promotions de deux systèmes différents. Les mêmes formateurs devraient donc continuer à enseigner avec l'ancienne méthode tout en s'appropriant les nouvelles approches.

2.1.7.4 Absence d'encadrement des structures administratives

Le passage au nouveau modèle de formation n'a pas été accompagné par des sessions d'information ou de formation orientées vers le personnel administratif au sein des institutions de

formation. Un meilleur encadrement des administrateurs aurait pu faciliter l'implantation du nouveau système de formation selon les participants « On a mis un système sans prendre le temps qu'il fallait justement pour l'encadrement des structures administratives » (Assil, p. 3).

2.1.7.5 Insuffisance du personnel enseignant

La formation à l'enseignement de l'ÉPS dans le cadre du système LMD propose des unités de formation optionnelles non disciplinaires visant à développer des compétences transversales chez les étudiants. L'absence de spécialistes pour certaines matières comme *la culture de création d'entreprises, la législation, etc.* a représenté une contrainte lors de la mise en œuvre du système LMD. Des enseignants dans d'autres domaines de formation ont donc été invités pour combler ce manque de formateurs et, dans certaines situations, les ISSEP se sont trouvés devant l'obligation de supprimer certaines matières du curriculum en raison de l'absence de formateurs « Actuellement on a des matières qu'on a supprimé parce qu'on n'a pas les spécialistes, ça c'est un autre problème, ça a compliqué la mise en œuvre » (Ahed, p. 23).

Bref, de tout ce qui précède, il apparaît que le système LMD a été mal mis en place principalement à cause de la précipitation, de l'improvisation, de l'insuffisance des informations relatives à ce modèle de formation, de l'absence d'encadrement des structures administratives, des contraintes imposées par la période de cohabitation des deux systèmes de formation et l'insuffisance du personnel enseignant. Les participants parlent d'une mauvaise implantation ou d'une implantation manquée « Moi j'ai eu la chance de vivre le système LMD en tant qu'étudiant en France. Si je dois faire une analyse critique de ce que ce système est devenu en Tunisie, je dirai qu'il a tout simplement été mal mis en place » (Assil, p. 10).

2.1.7.6 Contraintes administratives

Il a déjà été mentionné que la mise en place du système LMD n'a pas été accompagnée par un recyclage du personnel administratif. En plus, les participants nous informent que l'implantation du système LMD nécessitait l'acquisition d'un certain nombre de logiciels et/ou d'applications informatiques pour la saisie des notes et des moyennes, le calcul des absences... etc. Ce travail n'a pas été fait et les ISSEP tunisiens ont conservé les anciennes applications pour des raisons financières « En Tunisie on n'a même pas pensé acquérir les applications qui vont avec ce système. On a conservé l'ancienne application dite *Salima*, pour des raisons financières. On n'a pas acheté l'application du LMD, je sais de quoi je parle. Donc sur le plan administratif on a beaucoup de difficultés » (Nihad, p. 6).

2.1.7.7 Compréhension et appropriation de la réforme

Il semble y avoir un consensus qu'il y a eu un grand problème de compréhension du nouveau modèle de formation et de la philosophie du LMD « moi je ne pense pas qu'on a réussi l'implantation du système, on a fait beaucoup d'erreurs, on a manqué l'essence de ce système et sa philosophie, on ne l'a pas comprise » (Jihed, p. 4). Certains participants pensent que les formateurs ne parvenaient pas à percevoir les intentions de la réforme, ils n'ont donc pas fait d'efforts pour assimiler les principes et les fondements du nouveau système. D'autres parlent d'une lecture superficielle en raison d'une certaine résistance au changement. Une autre catégorie de participants considère que la démarche adoptée pour la mise en œuvre du LMD reposant sur des réunions d'information n'a pas été satisfaisante et que même les informations transmises aux représentants des institutions de formations lors des réunions ministérielles ont été teintées par

leurs croyances et par la lecture qu'ils ont fait du LMD. Certains responsables ministériels affirment que, eux aussi, étaient incapables d'expliquer et de convaincre les responsables institutionnels de l'utilité de la réforme et des forces du nouveau système de formation étant donné qu'ils n'avaient pas assez d'informations.

Tout cela nous amène à conclure que le système LMD n'a pas été bien expliqué aux acteurs et que les mesures prises par les ministères lors de la mise en œuvre ne leur a pas permis de comprendre et d'assimiler l'essence de ce modèle de formation. Les acteurs, principalement les formateurs, n'ont pas été en mesure d'expliquer à leurs étudiants ce qui a alimenté un climat de tension.

Oui, on avait clairement un problème de compréhension de l'esprit du LMD, notre lecture était très superficielle de ce modèle, et je pense qu'en grande partie c'est à cause de la résistance à ce changement qui est à l'origine de tout ça, si le modèle n'est pas accepté, on ne peut pas l'améliorer ou le perfectionner, il n'est pas accepté ! (Taym, p. 14)

2.1.8 La formation des formateurs

Les participants ont presque tous le même avis que le passage au système LMD n'a pas été précédé par des sessions de formation ou de recyclage du personnel enseignant des ISSEP même si cette réforme implique des changements majeurs sur les modalités et les approches de formation et d'évaluation. Ils expliquent ceci par l'insuffisance des délais fixés par les ministères pour mettre en place le nouveau modèle de formation « Non pas du tout, la question de la

formation des formateurs des ISSEP ne s'est jamais posée à ma connaissance, en tous cas, moi personnellement je n'ai pas eu, après tout le tout s'est passé en quelques mois, ils n'avaient même pas le temps de recycler les gens » (Ikram, p. 7).

Certains participants indiquent que seuls les enseignants ayant assisté aux réunions de la commission sectorielle ont eu la chance de développer une connaissance plus ou moins approfondie et/ou satisfaisante par rapport au nouveau système, mais que le transfert des connaissances n'a pas eu lieu puisque ces derniers n'ont pas forcément divulgué l'information au sein de leurs institutions de formation. D'autres participants considèrent que les ateliers de réflexion organisés par les ministères pour discuter des contenus de formation et des modalités d'évaluation demeurent non suffisant puisqu'ils ne permettent pas d'outiller les formateurs et de leur faire acquérir des compétences adaptées au nouveau système. Plusieurs formateurs ont, d'ailleurs, fait l'effort de se documenter et de s'autoformer pour mieux comprendre les notions, la philosophie et les exigences du nouveau modèle de formation « Moi j'étais là et franchement je me rappelle que ça ne m'a pas apporté grande chose. J'ai dû lire et me documenter par moi-même, mais c'était insuffisant pour bien comprendre ce système » (Ahed, p. 14).

La majorité des formateurs interviewés mentionnent qu'ils n'ont pas été convoqués à des ateliers de formation et qu'ils n'ont même pas été appelés à développer de compétences professionnelles spécifiques pour s'adapter aux mutations du système LMD. Selon eux, les formateurs ne voyaient pas la mise à niveau des compétences des formateurs comme une priorité ou comme un garant pour la réussite de la réforme.

L'un des responsables au Ministère de la Jeunesse et des sports indique que, durant son mandat, il a organisé plusieurs ateliers de formation en sport de haut niveau avec même l'invitation de présidents d'associations sportives professionnelles. Parmi les thématiques abordées, il mentionne la préparation physique, la récupération, la préparation mentale... etc. Ces initiatives ont sûrement leurs mérites, mais elles ne semblent pas concerner les visées, implantation et la rénovation du curriculum.

À l'issue de ce qui précède, nous pouvons dire que le processus du passage au modèle LMD a été amputé d'une étape préalable d'une grande importance à savoir la formation des formateurs. Cette lacune a eu ses incidences sur la compréhension du nouveau système et sur la capacité des formateurs à s'adapter aux exigences du LMD.

Absolument pas ! Rien n'a été fait dans ce sens, il n'y avait pas assez de communication, il y a eu une transition d'un système à l'autre sans ni former, ni réunir, ni sensibiliser le corps enseignant. En tout cas moi personnellement je n'ai rien vécu quoi que ce soit dans les deux institutions dans lesquelles que j'ai travaillé, je ne me rappelle pas qu'on nous a, par exemple, proposé des ateliers de formation. Ça n'a pas facilité la transition, nous n'étions même pas capables de répondre aux questions des étudiants. (Assil, p. 7)

Pour finir cette section, les positions des formateurs par rapport à la formation du personnel enseignant sont divergentes. Certains considèrent que c'est une étape incontournable dans une réforme surtout quand il s'agit d'une refonte de curriculum qui suppose le changement de la philosophie de formation. D'autres participants, des enseignants chercheurs en particulières,

estiment qu'ils sont capables de s'autoformer par eux-mêmes étant donné qu'ils sont spécialistes des matières qu'ils enseignent. Une troisième catégorie de participants nous a même confié que la formation des formateurs demeure un sujet tabou entre les formateurs eux-mêmes « dès qu'on parle de formation des formateurs entre collègues c'est comme un tabou, dès que l'on parle de formation de formateurs, c'est comme si on n'avait insulté les gens parce qu'on mettait en doute leurs compétences, c'est un peu dans les esprits hein » (Amen, p. 14).

Dans ce qui suit, nous abordons le processus de construction du curriculum de formation à l'obtention de la LFÉP.

2.2 Construction du nouveau modèle de formation

Dans cette section, nous abordons le processus d'élaboration du curriculum de formation pour la formation à l'obtention de la Licence fondamentale en ÉPS dans le contexte tunisien. Nous commençons par l'instance, étapes et démarches liées à la construction du nouveau curriculum de formation. Ensuite, nous identifions les fondements, les orientations et les conceptions de l'ÉPS véhiculées dans le nouveau curriculum. Nous traitons aussi le ou les rôles des différents acteurs dans le processus de conception et de construction et nous terminons avec les défis, contraintes et problèmes rencontrés tout au long du processus de confection.

2.2.1 Instance, étapes et démarches liées à la construction du nouveau curriculum de formation

2.2.1.1 Instance de construction du nouveau curriculum et sélection des concepteurs

Selon les témoignages de la grande majorité des participants, la conception et la construction de la version initiale du curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS s'est effectuée au niveau ministériel, plus précisément, au niveau de la direction de la formation et de la recherche du Ministère de la Jeunesse et des sports. Il a été mentionné que les ISSEP ont proposé des projets curriculaires, mais pour des contraintes de temps ces propositions n'ont pas été prises en considération. Ainsi, l'élaboration du nouveau curriculum de formation s'est principalement effectuée au niveau ministériel par les administrateurs de la direction de la formation et de la recherche sans pour autant faire l'objet d'une validation par les institutions de formation. Ceci confirme une fois de plus l'approche centralisée et verticale avec laquelle la réforme LMD s'est opérationnalisée.

Le laps de temps était très court, le travail a donc été centralisé au niveau de la direction de la formation des cadres. On a fait appel à des représentants des quatre institutions, mais la grande partie du travail a été faite au niveau du ministère. Il faut savoir que cette direction est une direction technique chapeauté par un universitaire, un professeur, c'est-à-dire le plus haut grade des universitaires à l'époque, c'est donc une personne du domaine. Mais le laps de temps dont on disposait ne nous permettait pas de revenir vers les institutions de formation pour revalider. (Ibaa, p. 11)

Cette première version du curriculum a été largement critiquée par les professionnels et les acteurs de formation. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs appelé à sa révision. C'est ainsi qu'après des changements à la tête de la direction de la formation et de la recherche, des réunions de révision du curriculum de formation ont été organisées avec la participation de représentants de différentes institutions de formation et c'est cette version coconstruite qui est actuellement en vigueur avec certains ajustements apportés au fil des dernières années.

Bon sincèrement, au début le curriculum a été préparé par une minorité de gens. Moi à l'époque j'étais directeur à ISSEP Gafsa. J'ai eu l'occasion de représenter l'ISSEP de Gafsa dans la deuxième partie des rencontres qui se sont tenues à Borj Essedria pour corriger le curriculum, parce qu'au début, à ma connaissance, la nomenclature des programmes a été faite au niveau du ministère de la jeunesse, entre le directeur de la formation des cadres et les directeurs et ses collaborateurs. (Ahed, p. 7)

Les représentants des institutions de formation et les administrateurs du Ministère de la Jeunesse et des sports qui, eux aussi, sont des spécialistes du domaine sont les acteurs principaux de la conception et/ou de la construction du nouveau curriculum de formation. Notons que la sélection des représentants des ISSEP a été, selon les témoignages des participants, questionnable. En effet, les institutions de formation ont été mandatées pour désigner des formateurs afin de les représenter, mais toutes les catégories de formateurs n'ont pas été impliquées. Les superviseurs pédagogiques affirment, par exemple, qu'ils n'ont jamais invité à participer. Ceci n'est pas seulement dû à la démarche de sélection adoptée puisque la résistance des formateurs et leur démission a fait que certaines personnes désignées ont désisté et ne se sont pas présentées aux

réunions de révision du curriculum. La majorité des participants fait remarquer, en ce sens, qu'il n'y avait aucun recours à des spécialistes étrangers en construction de curriculum et que l'opération a été menée par des compétences nationales ce qui invalide les hypothèses illustrées par certains formateurs d'une éventuelle intervention étrangère directe dans la réforme de manière générale.

2.2.1.2 Étapes de construction du nouveau curriculum de formation

Les participants des différentes catégories affirment que la conception et la construction du nouveau curriculum de formation s'est effectuée selon trois grands moments. Dans la première étape, chaque institution de formation a proposé une version du curriculum. Des comités départementaux formés par des spécialistes des différentes disciplines (sciences humaines sciences biologiques, sciences de l'éducation, etc.) ont défini les priorités ainsi que les contenus de formation devant figurer dans la nouvelle maquette. Ces suggestions ont été transmises au conseil scientifique de chaque établissement qui s'est chargé de préparer une version du curriculum. Celle-ci a, à son tour, été transmise au conseil des universités auxquelles les ISSEP sont rattachées à savoir : le conseil de l'université de la Manouba (pour l'ISSEP Ksar Saïd), le conseil de l'Université de Sfax (pour l'ISSEP Sfax), le conseil de l'université de Jendouba (pour l'ISSEP Kef) et le conseil de l'Université de Gafsa (pour l'ISSEP Gafsa).

Une fois validés par les conseils universitaires, les différents projets curriculaires des ISSEP ont été transmis à la direction de la formation et de la recherche au sein du Ministère de la Jeunesse et des sports qui a joué le rôle d'une commission sectorielle nationale dans le domaine de formation aux métiers des sciences et techniques des activités physiques et sportives. Un

curriculum de formation unifié a donc été élaboré par les administrateurs de cette instance ministérielle. Ce projet devait faire l'objet d'une validation des institutions de formation. Cependant, les participants rattachés à ces institutions (responsables institutionnels et formateurs) confirment que cette étape n'a pas eu lieu et que les institutions de formation n'ont pas eu la possibilité ni le temps de se prononcer par rapport à la version ministérielle du curriculum puisque celle-ci a été rapidement transférée au Ministère de l'Enseignement supérieur pour habilitation. Les responsables de la direction de la formation et de la recherche en fonction à l'époque, quant à eux, affirment que les institutions de formation n'ont pas répondu à leur demande de validation et parlent d'une certaine démission de la part des ISSEP « Cela n'a pas eu lieu, parce qu'il y a eu un mutisme total de la part des institutions. Elles n'ont pas répondu à la requête de la direction de formation et de la recherche. Nous aussi on avait de la pression et donc devant ce nous avons décidé d'acheminer la version élaborée au ministère de l'Enseignement supérieur » (Wajd, p. 5).

Dans un dernier temps, la première version du curriculum élaborée par la direction de la formation et de la recherche a été transmise à l'instance de coordination au sein du ministère de l'Enseignement supérieur, la direction générale de la rénovation universitaire, pour vérifier leur conformité avec les textes officiels régissant la formation universitaire et pour s'assurer de l'harmonisation et/ou de l'uniformité de l'offre de formation universitaire à l'échelle nationale. Cette étape a été couronnée par l'habilitation des institutions de formation à offrir les formations des projets curriculaires élaborés.

À l'issue de ce qui précède, nous pouvons attester de la rigueur du processus d'élaboration du nouveau curriculum de formation tel qu'il a été planifié théoriquement puisqu'il repose sur

l'implication des différents acteurs intervenant dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS (responsables ministériels, responsables institutionnels et formateurs) et puisqu'il suppose plusieurs validations de la part des institutions de formation et des deux ministères responsables de la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Cependant, ce processus a été amputé de deux étapes que nous considérons essentielles à savoir l'exploitation des projets curriculaires proposés par les institutions de formation pour l'élaboration d'un curriculum national de formation à l'enseignement de la discipline et la revalidation par les institutions de formation du curriculum conçu par les administrateurs de la direction de la formation et de la recherche au Ministère de la Jeunesse et des sports. Pour preuve, cette première version curriculaire a été jugée déficiente par la grande majorité des spécialistes et des formateurs et a fait l'objet d'une révision dans les cadres des réunions de Borj Essedria en 2008. Rappelons que ces réunions ont été organisées suite à une initiative personnelle du directeur de la formation et de la recherche au sein du MJSÉP, qui était en fonction à l'époque.

Il semble ainsi que, théoriquement, la confection du nouveau curriculum de formation devrait reposer sur une approche hybride, mais, concrètement, elle a été opérationnalisée de manière verticale puisque la version initiale du curriculum a été élaborée et validée par des instances ministérielles au sein du Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique et du ministère de l'Enseignement supérieur pour, ensuite, être implantée et généralisée aux institutions de formation.

2.2.1.3 Démarches, approches, circonstances et conditions de construction du nouveau curriculum de formation

Comme il a été démontré précédemment, la construction du curriculum de formation pour la formation à l'obtention de la licence fondamentale en ÉPS a eu lieu au niveau de la direction de la formation qui représente une instance ministérielle centrale. Il a ensuite été acheminé à la direction générale de la rénovation universitaire au sein du Ministère de l'Enseignement supérieur pour des fins de validation pour enfin être transmis aux institutions de formation mandatées de l'implanter. Il s'agit donc d'une approche verticale du type Top Down. Les institutions de formations n'étaient pas partie prenante du processus de construction. Leur rôle s'est limité à la mise en application des directives curriculaires ministérielles. Encore une fois, les participants expliquent l'adoption de cette approche par l'insuffisance des délais et de la durée consacrée à l'élaboration de la nouvelle maquette qui ne dépassait pas quelques mois selon eux, ainsi que par le rôle et le statut des institutions de formation avant le changement du pouvoir politique en 2011.

On a fait le travail à l'envers en quelque sorte. Normalement, si on disposait de plus de temps, on aurait commencé par les institutions, dire à chacun des ISSEP de nous soumettre un projet ou une proposition de maquette de formation. Il faut dire aussi qu'auparavant les institutions n'avaient pas le même pouvoir décisionnel qu'elles ont maintenant. Maintenant tout est discuté au niveau du conseil scientifique et les institutions peuvent influencer les décisions des ministères, maintenant les institutions ont plus d'autonomie, le rôle et le statut des institutions de formation a beaucoup changé depuis la révolution. (Ibaa, p. 11)

Par rapport aux circonstances de construction du nouveau curriculum, les responsables ministériels ayant contribué à l'élaboration du curriculum LMD mentionnent que les institutions de formation ont été mandatées de proposer des projets curriculaires, mais que les versions suggérées par celles-ci ne répondaient pas aux principes de la note de cadrage et aux normes du système LMD. Selon certains d'entre eux les maquettes proposées par les ISSEP étaient relativement similaires au curricula déjà en vigueur pour la formation à la formation de la maîtrise en ÉPS « Donc nous avons pris les projets de chaque institution, mais nous étions déçus. On a trouvé la même chose dans ces projets, on n'a remarqué aucun changement par rapport à l'ancienne formation » (Joud, p. 7).

Durant les premières années de sa mise en application, la première version du curriculum a été fortement critiquée par les spécialistes et les formateurs. Sous la pression exercée par les appels à la révision des contenus de formation, la direction de la formation et de la recherche a organisé les réunions de Borj Essedria pour revoir le curriculum de formation. Des représentants de chaque institution de formation ont été désignés pour contribuer à cette opération de perfectionnement du curriculum déjà en vigueur. Les spécialistes rassemblés se sont organisés par ateliers disciplinaires « on a travaillé par discipline je dirais, c'est-à-dire les gens de la biologie ont travaillé ensemble, les gens des sciences humaines et ceux des sciences de l'éducation aussi... etc. » (Siraj, p. 4). Cette organisation a, cependant, favorisé les conflits entre les concepteurs issus de différents champs disciplinaires ainsi qu'entre les spécialités en matières théoriques et les spécialistes en matières pratiques « on était comme dans un marché, moi j'ai les grenades les plus belles, toi tu as les poires les plus belles, et chacun voulait que sa discipline soit enseignée plus que l'autre » (Joud, p. 7).

Pour déduire, nous pouvons affirmer que les critiques adressées à la première version du curriculum témoignent de l'inefficience de l'approche verticale adoptée dans sa conception et son élaboration.

De même, bien que les ateliers de révision du curriculum aient permis de résoudre certaines problématiques et/ou lacunes émergentes, il semble que l'organisation, le mode de fonctionnement et les conflits qui ont caractérisé ces réunions ont biaisé le travail effectué par les spécialistes représentant les quatre ISSEP.

2.2.2 Les fondements de conception du nouveau curriculum de formation

Interrogés sur les fondements qui sont à la base de la construction du nouveau curriculum de formation, les participants ont identifié deux fondements principaux. Le premier consiste à l'inspiration des modèles de formation implantés dans des pays voisins et le deuxième consiste à l'inspiration du curriculum pour la formation à l'obtention de la maîtrise en éducation physique et sportive.

2.2.2.1 Inspiration des curriculums de formation implantés dans des pays avoisinants

Comme il a été mentionné dans la problématique de ce travail de recherche, le modèle LMD adopté en Tunisie est la lecture française du processus de Bologne conçu en Europe pour des raisons d'harmonisation de l'espace européen.

D'abord, au lendemain de la prise de décision du passage au modèle LMD, des experts ont été mandatés de voyager en Europe pour étudier et s'appropriier l'expérience des pays où le LMD

a été initialement conçu. À l'issue de ces voyages d'exploration et de prospection, un compte rendu a été présenté sous forme de rapport au ministère de l'enseignement supérieur tunisien qui s'est chargé de produire une note de cadrage qui consiste en un rapport d'orientation national pour guider la conception et l'élaboration des nouveaux curricula. Ce document a, cependant, été fortement critiqué par les spécialistes du domaine des sciences et techniques des activités physiques et sportives. Ces derniers trouvent que l'aspect général de la note de cadrage ne cadre pas avec les particularités de certains domaines de formation, dont le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS.

De même, dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS, plusieurs participants nous ont confirmé qu'au moment de la conception du nouveau curriculum, des versions curriculaires des unités de formation et de recherche des Sciences et Techniques des Activités physiques et sportives sciences et techniques des activités physiques et sportives (UFR-STAPS) ont été consultées. D'autres participants nous ont même affirmé qu'il y a eu du copiage de certains contenus de formation figurant dans ces curricula, mais que ces contenus ont fait l'objet d'une adaptation par rapport aux spécificités du contexte d'implantation qu'est la Tunisie. Selon eux, cette opération représente une continuité de ce que certains d'entre eux considèrent comme une dépendance à l'école française « Dès le début, le système a été très inspiré par le système français. Donc, on continue à le suivre même s'il y a eu des sursauts d'autonomie, de temps en temps, le réflexe est toujours de retourner vers l'arrière » (Amen, p. 2).

Il a été mentionné aussi qu'un nombre considérable des spécialistes ayant contribué à la conception du curriculum LMD a été formé en France. Ces derniers ont, selon les participants, influencé les décisions curriculaires par leurs croyances et leurs conceptions.

2.2.2.2 Inspiration de l'ancien modèle de formation

Il semble y avoir un consensus à l'effet que l'ancien modèle de formation représente le fondement principal dans l'élaboration du nouveau curriculum de formation. Les participants font remarquer que les unités de formation fondamentales sont les mêmes, que les contenus des matières n'ont presque pas changé et que l'organisation de la formation est aussi la même. Certains participants considèrent que le nouveau curriculum n'est qu'une copie condensée de l'ancien curriculum avec quelques modifications mineures et l'ajout de certaines unités de formation transversales (Culture des droits de l'homme et outils de traitement et de communication, Culture entrepreneuriale et outils communication et de gestion) et optionnelles (Arts et cultures, histoire et civilisation, philosophie, activités d'expression et de langage corporel). Ils expliquent que les représentants des institutions de formation ayant contribué à la conception de la nouvelle maquette ont presque tous enseigné à la maîtrise en ÉPS et que ces derniers ont, d'une façon ou d'une autre, eu des réflexes de l'ancien régime lors de la conception du nouveau curriculum. Selon cette perspective, on ne peut parler d'une construction d'un nouveau curriculum de formation, mais plutôt d'une opération de condensation des contenus de l'ancien système ou plutôt d'une adaptation de l'ancienne formation aux exigences et à l'architecture du modèle LMD.

Les participants indiquent également que la réforme LMD n'a pas fait référence à des recherches scientifiques sur la conception d'un curriculum de formation et qu'elle ne s'est pas

basée sur une ou des études d'évaluation des besoins réels de la formation, des exigences du métier dans le contexte tunisien, des compétences à développer chez les futurs enseignants d'ÉPS et de la réalité du terrain. Dans ce même ordre d'idées, il serait pertinent de mentionner que dans les cinquante-six énoncés analysés dans la sous-catégorie « fondements du nouveau curriculum de formation » il n'a jamais été question d'orientations de valeurs ou de modèles curriculaires en ÉPS dans les témoignages des participants interviewés, toutes catégories d'informateurs confondues. Ceci nous amène à penser que les universitaires, eux aussi, n'ont pas joué leur rôle et qu'ils se sont contentés par appliquer ce qui leur a été dicté par les instances ministérielles.

2.2.3 Les orientations générales en termes de programmes

L'analyse des énoncés relatifs à la sous-catégorie « Orientations de la réforme LMD » révèle une insatisfaction de la plupart des participants interviewés quant aux directives générales en termes de programmes, des compétences à développer chez les futurs enseignants et des objectifs généraux de la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Les responsables institutionnels, par exemple, trouvent que les directives fournies par les ministères, comme la note de cadrage, manquaient de clarté et qu'elles ne permettaient pas de mieux les orienter dans l'élaboration des projets de curriculums qu'ils étaient appelés à proposer « C'est pour ça que je t'ai dit qu'il y avait de la réticence. On ne savait pas trop ce qu'on faisait et où est-ce qu'on s'en allait en mettant en place ce système. Les informations qu'on nous a fournies étaient loin d'être suffisantes, c'est pour cette raison d'ailleurs qu'il y avait un problème de compréhension du LMD » (Ihssen, p. 3). Wejden, ancien directeur des études, mentionne, en ce sens, que les institutions de formation ne savaient, par exemple, pas quelle licence adopter pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS et

qu'au niveau de son institution de rattachement les administrateurs ainsi que les formateurs ne saisissaient pas trop la différence entre la licence fondamentale et la licence appliquée. Pour expliquer cette absence de directives, les responsables ministériels nous affirment que ce n'était pas hasardeux et que c'était plutôt un choix qui émane de la confiance des ministères en l'expertise de ces institutions et en leur capacité à produire des curricula répondant aux exigences du métier et du marché d'emploi en général.

Dans le même ordre d'idées, certains enseignants chercheurs indiquent que les anciennes orientations de l'ÉPS sont demeurées les mêmes et qu'elles n'ont pas été révisées pour les adapter aux spécificités et à la philosophie du système LMD et pour suivre les mutations imposées par ce nouveau modèle de formation. Selon ces derniers, le maintien des anciennes orientations est, d'ailleurs, à l'origine de l'écart perçu entre les intentions de la réforme et ses répercussions actuelles sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie « Les finalités d'éducation physique en Tunisie, les objectifs de l'éducation physique sont les mêmes » (Wejden, p. 12).

Un autre aspect a aussi été évoqué, la notion de spécialisation des futurs enseignants. En effet, avec l'ancien modèle de formation, il y avait une formation appelée Diplôme universitaire en éducation physique (DUÉP). Les ressortissants de cette formation de deux ans étaient destinés à l'enseignement au primaire tandis que les ressortissants de la Maîtrise en ÉPS, quant à eux, étaient préparés à exercer au secondaire. Les orientations fournies par rapport à la réforme LMD dans le domaine de la formation à l'enseignement de l'ÉPS n'ont rien mentionné par rapport aux niveaux scolaires pour lesquels seront formés les titulaires de la licence fondamentale en ÉPS

« avant on savait qui on forme et pour qui on forme. Maintenant ce n'est plus le cas, on forme tout le monde pour tout le monde, on dirait que la spécialisation n'est plus un objectif » (Baraa, p. 13).

Il a également été porté à notre attention que, depuis l'implantation du nouveau système et jusqu'à date, aucun profil d'entrée n'a été élaboré pour préciser les critères de sélection des étudiants dans les ISSEP tunisiens. De même, les institutions de formation ne font en aucun cas référence à un référentiel de compétences ni à un profil de sortie pour guider leurs actions de formation.

D'autres participants nous font savoir qu'il y a aussi un problème d'orientation au sein des institutions de formation. Ils nous expliquent que les actions de formations ne convergent pas vers un objectif commun qui est la formation d'un enseignant d'ÉPS, mais qu'il y a plutôt une multiplication des objectifs de formation qui trouve ses origines dans la spécialisation disciplinaire des formateurs, notamment des enseignants chercheurs. En d'autres termes, les formateurs valorisent leur spécialité au détriment d'un objectif central de la formation qui est la formation d'un intervenant en ÉPS.

Pour conclure cette section, Demeuse et Strauven (2013, 2006) affirment que le développement d'un curriculum consiste en une série d'activités réparties en quatre phases, entretenant entre elles des relations d'interdépendance et d'interaction, dont la détermination des grandes orientations pédagogiques du curriculum. En se fiant aux témoignages des participants, il semble que cette première étape n'a pas eu lieu et qu'elle n'a pas eu l'importance qu'elle mérite ce qui nous amène de nouveau à questionner la préparation de la réforme, ses intentions pédagogiques et même les procédés de son opérationnalisation dans l'absence d'un profil d'entrée,

d'un référentiel de compétences et d'un profil de sortie. La réforme LMD a donc été amputée d'une étape incontournable.

Tu sais moi je trouve que notre formation manque de repères, on baigne dans l'imprécision. Qui est-ce qu'on est en train de former ? Y a-t-il un profil d'entrée ? Y a-t-il un profil de sortie ? Je suis désolé, mais non, maintenant si on va parler d'évaluation, sur quelles bases on va évaluer l'étudiant, on ne sait pas quelles sont les compétences qu'on souhaite développer chez l'étudiant au terme de sa formation, donc moi je pense qu'il y a une pièce manquante. (Ikhlas, p. 16)

2.2.4 Les conceptions de l'ÉPS véhiculées dans le nouveau curriculum

La sous-catégorie « Conception de l'ÉPS » aborde la ou les *Orientations de valeurs* qui étaient à l'origine de la conception du nouveau curriculum de formation ainsi que le ou *les modèles curriculaires* adoptés dans l'élaboration de la nouvelle maquette.

Pour commencer, les participants nous mentionnent que la question des orientations de valeurs et des modèles curriculaires n'a jamais été abordée dans les directives du Ministère de l'Enseignement supérieur et même du Ministère de la Jeunesse et des sports. D'autres participants nous font savoir que les orientations n'ont pas changé et que la formation pour l'obtention de la Licence fondamentale en ÉPS a gardé les mêmes modèles curriculaires adoptés dans la formation pour l'obtention de la Maîtrise en ÉPS. « Il est évident qu'on ne peut pas construire quelque chose si ce n'est pas basé sur des valeurs, mais malheureusement dans les textes officiels et même

concrètement sur le terrain il n'y a pas ça, on ne fait pas référence à des orientations ni à des modèles comme tu dis donc » (Taym, p 11).

Un autre aspect nous apparaît important à mentionner dans le cadre de la présente section, il s'agit de la méconnaissance des *Orientations de valeurs* et des *modèles curriculaires* en ÉPS par tous les participants interviewés. En effet, lors de la sélection des participants à la présente recherche nous avons veillé à faire participer tous les acteurs intervenant dans la formation incluant des spécialistes reconnus par leur expérience et leur expertise. Ces derniers nous ont clairement affirmé qu'historiquement, il n'a jamais été question d'orientations de valeurs ou de modèles curriculaires dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. Certains participants nous ont même confié que l'inspiration ou plutôt la reproduction des expériences étrangères, en particulier, françaises est à l'origine de la négligence de deux notions fondamentales voir incontournables dans la conception des curricula en ÉPS.

Je regrette de vous dire ça, il n'y a pas quelque chose qui est clair, voilà nous faisons de l'Éducation physique et c'est tout ! À chaque fois de nouveaux objectifs, de nouvelles finalités. Ou alors, vous voyez un responsable qui part à l'étranger. Il observe de nouvelles tendances, il vient nous chanter ça ici en Tunisie. Ça a duré des années ! Mais généralement nous sommes copieux, nous copions ce qui se passe en France généralement. Peut-être faute des relations que nous entretenons avec les facultés d'éducation physique en France ou avec nos collègues enseignants en France. Nous sommes connus pour avoir une tendance à copier ce qui se passe en France. (Wejden, p. 12)

Les témoignages des participants viennent confirmer les problèmes d'orientation de la formation à l'enseignement de l'ÉPS mentionné dans la section précédente. C'est ainsi que, dans le cadre de la présente recherche, nous avons essayé de déterminer les orientations de valeurs et les modèles curriculaires dominants à partir des questions de relances adressées aux participants et du croisement de leurs réponses avec les différentes notions identifiées dans notre cadre conceptuel.

2.2.4.1 Les orientations de valeur dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS

L'analyse des énoncés abordant les orientations de valeurs à partir desquelles le nouveau curriculum de formation été conçu nous amène à dire que l'orientation dominante est *la maîtrise de la discipline*.

Dans cet ordre d'idées, Wissem, enseignant chercheur, affirme, par exemple, que les actions de formation dans les ISSEP tunisiens sont plutôt centrées sur le contenu à apprendre plutôt que sur la manière d'apprendre. Assil parle d'une prédominance du volet théorique de la formation et mentionne que même les formateurs chargés de transmettre des compétences pratiques ont tendance à adopter des modalités de formation à caractère théorique. Ces témoignages rejoignent les propos de Jewett (1994) et de Kelly et Melograno (2004a) qui affirment que la maîtrise de la discipline accorde la priorité absolue à la connaissance du contenu de l'objet et/ou de la discipline (Jewett, 1994; Kelly et Melograno, 2004a). Ahed, lui aussi enseignant chercheur, insiste sur le fait que la formation est majoritairement théorique, que la grande majorité des formateurs dans les ISSEP sont spécialistes dans les disciplines qu'ils enseignent et que, d'une façon ou d'une autre, ils encouragent les étudiants à connaître la structure théorique des matières. Il rajoute clairement

que, dans l'ancien modèle de formation comme dans le nouveau, on donne plus d'importance au volet théorique de la formation. Cette affirmation va de pair avec la pensée de McNeil (1860) qui avance que dans une orientation de maîtrise de la discipline, les étudiants sont encouragés à comprendre la structure théorique et à maîtriser les connaissances et les informations relatives à la discipline.

Ibaa, responsable ministériel, parle d'une formation académique et/ou théorique mettant l'accent sur les sciences biologiques et avec un degré inférieur les sciences humaines et les sciences de l'éducation. En ce sens, Kelly et Melograno (2004a), font référence à certains spécialistes qui pensent que, dans une orientation de maîtrise de la discipline, l'ÉPS s'organise autour d'un cadre académique des sciences du sport ou des études sur le sport, en se centrant sur les sous-disciplines telles que la physiologie de l'exercice, la kinésiologie, l'apprentissage moteur, la sociologie du sport, la psychologie du sport, et les sciences humaines du sport.

Une autre orientation de valeur n'en manque pas d'importance dans le curriculum LMD. Il s'agit de l'orientation technologique. Les participants indiquent que le volet pratique de la formation est aussi prépondérant et qu'il est orienté vers l'enseignement des activités sportives « Dans le curriculum actuel je crois qu'on met plutôt l'accent sur l'apprentissage des techniques sportives et des activités physiques. C'est une orientation sportive, vraiment sportive. Jusqu'à la deuxième année, on trouve toujours cette orientation sportive » (Tayssir, p. 13). Rappelons que, dans la section « La formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie et l'implantation du système LMD » de la problématique il a été mentionné que la formation à l'enseignement de l'ÉPS est construite à partir d'une orientation académique, mais aussi d'une orientation techno-sportive étant

donné qu'elle repose sur l'acquisition de principes et de pratiques dérivées d'études scientifiques et d'activités physiques et sportives. Il est à noter que, selon cette orientation, apprendre à enseigner implique l'acquisition de principes et de pratiques dérivées d'études scientifiques et que la compétence est définie en termes de performance (Berliner, 1985; Gage, 1978; Lortie, 1975 dans Feinman-Nemser, 1990). Selon certains participants, cette orientation émane des croyances implicites des décideurs ministériels qui considèrent que la mission principale des ISSEP est de former de futurs champions sportifs. Cette conception a été transmise indirectement aux institutions de formation influençant leurs pratiques effectives de formation. Les participants parlent de séances de formation pratique semblables à des séances d'entraînement.

Moi je pense que ça commence au plus haut de la pyramide. Nos décideurs pensent qu'en éducation physique on va préparer des champions et ça a été transmis aux institutions de formation, ce qui fait qu'on juge plus la performance chez l'étudiant et non pas sa capacité à transmettre les contenus d'enseignement. Et même nos contenus de formation se rapprochent plus de séances d'entraînement que de séances de formation à l'EPS. Selon ces ministres, le sport c'est l'élite sportive et tout le reste on n'en a rien à faire. Donc l'essentiel pour ces responsables, qui ne sont pas des universitaires, c'est qu'il y ait un champion. Les directeurs au sein du ministère de la jeunesse ne parlent que de ça et, d'une façon ou d'une autre, ça influence les institutions de formation, et on voit ça même dans l'appellation des ISSEP par le passé, Institut national de sport et de l'éducation physique, c'est-à-dire que le sport importe plus que l'éducation physique tout simplement. (Ihssen, p .9)

2.2.4.2 Les modèles curriculaires dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS

L'analyse des énoncés abordant les modèles curriculaires adoptés lors de l'élaboration du curriculum de la licence fondamentale en ÉPS permet d'identifier deux modèles curriculaires dominants, à savoir; *le modèle de l'analyse de mouvement* et, avec un moindre degré, *le modèle de l'éducation sportive*.

Concernant le modèle de l'analyse du mouvement, certains participants comme Baraa (directeur de département) insistent sur la prédominance des unités de formation en biologie incluant des matières comme la physiologie, l'anatomie, la biomécanique comparées aux unités de formation des sciences humaines et surtout des sciences de l'éducation. Les participants nous disent que les actions de formation depuis l'ancien modèle ont été plus orientées vers la compréhension du mouvement humain et le développement de la performance motrice. Cette orientation n'a cependant pas changé après la mise en place du régime LMD. Rappelons que les tenants de ce modèle curriculaire considèrent que le mouvement humain doit constituer la structure de base des connaissances à enseigner en ÉPS et sa priorité et que les cadres théoriques utilisés pour développer des curricula de formation reposent essentiellement sur une analyse du mouvement humain (Pasco, 2012). On retrouve cette conception de la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans plusieurs témoignages de nos participants « moi je pense qu'actuellement la formation est plus orientée vers la performance sportive ou sur le mouvement en soi. On a négligé plusieurs aspects plus importants d'un point de vue éducation physique [...] On enseigne de la physiologie pour des sportifs on s'intéresse à la performance et au corps du sportif et non pas à

celui de l'élève à qui on va enseigner à l'école. C'est une lacune, c'est parce qu'on a repris les anciens programmes je pense » (Islem, p. 10).

Pour ce qui est du modèle de l'éducation sportive, les participants font remarquer que la lecture du nouveau curriculum de formation révèle une présence remarquable des activités physiques et sportives. Certains participants nous ont clairement affirmé que les activités sportives sont conçues comme une finalité des apprentissages et non pas comme des moyens permettant d'atteindre des objectifs éducatifs. Il est à noter que, dans les curricula développés à partir du modèle d'éducation sportive, le sport est considéré comme l'objet le plus important de l'ÉPS (Jewett, 1994; Pasco, 2012).

Certains participants nous parlent d'une orientation sportive où les actions effectives de formation accordent plus d'importance à l'acquisition d'un savoir-faire sportif plutôt qu'à un savoir-faire éducatif. Cette vision va de pair avec la définition de Jewett (1994) selon laquelle l'objectif principal de la formation selon un modèle d'éducation sportive est d'aider les apprenants à devenir de bons sportifs et des pratiquants qualifiés en sports. Le but est donc de les aider à améliorer leurs compétences, leurs capacités à faire du sport, et leurs attitudes envers la participation au sport (Jewett, 1994).

Les participants confirment que cette vision de l'éducation physique est traditionnelle et qu'elle tire ses origines des objectifs de la formation universitaire à la veille de l'indépendance (1956) quand la mission de la seule institution de formation universitaire dans le domaine des STAPS (ISSEP Ksar Saïd, anciennement appelé Institut national de sport et de l'éducation physique) consistait principalement à la préparation de futurs champions et sportifs de haut niveau.

Selon les énoncés analysés, cette conception n'a pas été révisée malgré la mise en place d'un nouveau modèle qui suppose une nouvelle philosophie de formation qu'est le LMD. Les participants parlent ainsi d'une mauvaise compréhension du nouveau modèle de formation et même des objectifs d'une formation à l'enseignement de l'ÉPS.

Le problème c'est la non-compréhension des objectifs de l'ÉPS. On a une confusion entre les APS et l'ÉPS. Notre formation dans les ISSEP est plus orientée vers les activités sportives. D'ailleurs ça s'est transmis aux élèves même, les élèves quand ils partent à la séance de l'ÉP ne pensent pas que l'enseignant va leur donner contenu qui va permettre de développer des habiletés motrices, ils pensent qu'ils vont jouer au Handball ou au football, je pense qu'il y a un grand problème à ce niveau et on devrait réviser ou revoir nos objectifs et les approches qu'on utilise pour atteindre ces objectifs. (Jihed, p. 11)

À l'issue de ce qui précède, nous pensons que le choix de ces deux modèles de formation même s'il n'est pas déclaré s'explique par la multiplication des objectifs de formation que nous avons déjà abordée dans notre analyse. En effet, la formation à l'enseignement de l'ÉPS selon la conception tunisienne poursuit deux objectifs de formation à savoir : la préparation de futurs enseignants d'ÉPS avec une certaine notoriété des sciences biologiques ainsi que la préparation de futurs entraîneurs dans différentes disciplines. Il y'a donc une vision d'analyse du mouvement et d'éducation sportive à la fois.

2.2.5 Rôles des acteurs

2.2.5.1 Rôle des enseignants chercheurs

La grande majorité des enseignants chercheurs interviewés affirment que les enseignants chercheurs n'étaient pas impliqués dans la conception du nouveau curriculum de formation étaient donné que ce processus a eu lieu au niveau de la direction de la formation et de la recherche au sein du Ministère de la Jeunesse. En contrepartie, il a été mentionné que les enseignants chercheurs ont particulièrement contribué à la révision de cette première version curriculaire lors des réunions de Borj Essedria. Cependant, les participants interviewés questionnent les critères de sélection de ces enseignants participants. Selon eux, certains enseignants invités manquaient d'expérience et venaient à peine d'être engagés, ils n'avaient donc pas la connaissance suffisante du milieu, de l'histoire et des traditions de la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens. Les spécialisations disciplinaires des enseignants chercheurs invités ont également été critiquées. Certains participants ont, par exemple, contesté la présence majoritaire des spécialistes en sciences biologiques et ont expliqué ceci par le fait que le directeur de la formation et de la recherche qui a pris l'initiative d'organiser les réunions de Borj Essedria était spécialiste en biologie « Les gens des sciences biologiques ont une certaine notoriété comparé aux collègues des autres disciplines. Ils sont plus présents dans les conseils scientifiques. Ils sont plus impliqués. Donc c'est normal qu'ils orientent les décisions, les choix et parfois même les stratégies de formation... on ne peut pas leur reprocher ça, ils le font parce les enseignants des autres disciplines sont moins impliqués ». (Assil, p. 8).

Plusieurs participants interviewés se sont également plaints du fait que l'information ne leur a pas été transmise et qu'ils n'étaient pas invités à participer et à représenter leur institution de formation. D'autres nous ont confirmés que certaines institutions de formations n'étaient même pas représentées et que seules les grandes institutions ont été appelées à mandater des représentants.

Selon un autre point de vue, le rôle des enseignants chercheurs était marginal étant donné que ces derniers n'étaient pas suffisamment motivés et qu'ils n'étaient pas prêts à consacrer le temps et l'énergie nécessaires pour mieux comprendre le nouveau modèle de formation et contribuer à l'élaboration du curriculum.

2.2.5.2 Rôle des superviseurs pédagogiques

Les participants interrogés témoignent que le corps des superviseurs pédagogiques n'a en aucun cas été partie prenante du processus de conception du nouveau curriculum de formation. Les superviseurs interviewés reviennent sur la nature politique de la réforme LMD et expliquent leur exclusion par l'approche verticale adoptée et par l'insuffisance du temps alloué au passage au nouveau modèle de formation ne permettant pas de consulter tous les acteurs intervenant dans les actions de formation. Les participants ont exprimé leur confiance en leur apport dans l'élaboration du volet pédagogique de la formation et trouvent inexplicable l'invitation des superviseurs pédagogiques dans les rencontres de révision de la première version curriculaire, en contrepartie de leur marginalisation « Moi j'ai toujours du mal à comprendre... c'est plus les inspecteurs qui ont été impliqués, c'est les inspecteurs qui ont été invités aux réunions de Borj Essedria. Nous les superviseurs on a été des observateurs » (Baraa, p. 12).

2.2.5.3 Rôle des ISSEP

En partant des témoignages des participants, nous pouvons constater que l'apport des institutions de formation était limité notamment dans l'élaboration de la première version du curriculum étant donné que les maquettes que celles-ci ont proposées n'ont pas été prises en considération par les administrateurs de la direction de la formation et de la recherche du ministère de la jeunesse et des sports. De même, la participation des ISSEP dans la révision de ce curriculum s'est faite avec des degrés différents. Les participants nous ont confirmé, en ce sens, que l'ISSEP Ksar-Said, par exemple, a été mieux représentée de par sa notoriété historique et sa proximité des ministères puisqu'elle est localisée dans la capitale. Celle-ci a joué le rôle de la locomotive dans la conduite et la mise en œuvre des orientations curriculaires. L'ISSEP Sfax, à son tour, a joué un rôle déterminant dans ce processus. Les autres institutions comme l'ISSEP Gafsa et l'ISSEP Kef n'étaient quasiment pas représentées et leur rôle s'est limité à la seule application des directives et des curricula élaborés au niveau central.

2.2.5.4 Rôle des instances supérieures et ministérielles

D'abord, rappelons que la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens est soumise à la cotutelle de deux ministères à savoir le Ministère de l'Enseignement supérieur pour les aspects pédagogiques et le Ministère de la Jeunesse et des sports pour les aspects financiers. C'est ainsi que, dans la réforme LMD du domaine de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, le ministère de l'Enseignement supérieur a été le porteur du projet d'une refonte curriculaire. Il a donc lancé l'initiative et a chapeauté le travail avec les ministères de la cotutelle. Les dirigeants du Ministère de l'Enseignement supérieur ont donc tracé les grandes lignes de la

réforme à travers l'élaboration de la note de cadrage, ces derniers ont aussi défini les aspects institutionnels ainsi que les aspects de conformité par rapport aux normes du LMD.

Dans un autre niveau, la direction de la formation et de la recherche au sein du Ministère de la Jeunesse et des sports a joué le rôle de la commission sectorielle dans le domaine des Sciences et techniques des activités physiques et sportives, en général, et dans le domaine de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, en particulier. Le rôle de cette instance ministérielle était censé se limiter à la coordination du travail et des projets curriculaires élaborés au niveau des institutions de formation. Cependant, concrètement les administrateurs de cet organe ministériel ont pris la responsabilité d'élaborer le curriculum justifiant cela par la démission des institutions de formation. Face aux lacunes observées durant les premières années, le directeur de la direction et de la formation a convoqué des représentants des institutions de formation et a appelé à une révision de la première version curriculaire.

2.2.5.5 Rôle des instances supérieures et ministérielles

L'insuffisance des informations et des directives fournies par les ministères par rapport à la réforme LMD et par rapport à la construction du nouveau curriculum de formation a laissé place à des initiatives personnelles des dirigeants ministériels et institutionnels (directeurs d'institutions et directeurs de département) lors de la conception de la nouvelle maquette, de l'implantation du curriculum et de la résolution des problèmes post-implantation. Des participants nous ont parlé de l'improvisation de certains décideurs dans la prise de décision et justifient ceci par l'absence d'une vision claire et par une faible préparation de la réforme.

Rappelons aussi que la première version du curriculum a présenté plusieurs lacunes qui ont été fortement critiquées par les spécialistes et les formateurs. C'est ainsi que suite à une initiative personnelle du directeur de la formation de la recherche du Ministère de la Jeunesse et des sports que les réunions de Borj Esedria ont été organisées pour procéder à une révision de la première version curriculaire à travers les corrections proposées par les représentants des institutions de formations invités. Cette initiative a permis de perfectionner le curriculum et de minimiser les problèmes émergents durant et après l'implantation. Toutefois, il semble que ces efforts n'étaient pas suffisants pour assurer une meilleure formation à l'enseignement de l'ÉPS, notamment pour les premières cohortes et/ou générations d'étudiants en LFÉP « Les premières promotions étaient des cobayes. On changeait des matières au cours de l'année universitaire, l'important c'était l'application du LMD. Mais il y a deux, trois même quatre ou cinq promotions que c'étaient des cobayes » (Wejden, p. 14).

2.2.6 Contraintes, problèmes et défis liés à la confection du nouveau curriculum

L'analyse des énoncés permet d'identifier plusieurs problèmes, contraintes et défis liés à la conception et/ou la construction du nouveau curriculum de formation. Dans ce sens, l'un des administrateurs ayant contribué à l'élaboration de la première version du curriculum au sein de la direction de la formation et de la recherche du Ministère de la Jeunesse et des sports nous a, par exemple, confié qu'il y avait une certaine subjectivité justifiée par un manque de distanciation ce qui a donné lieu à la reproduction de l'ancien curriculum de formation.

Moi j'étais l'un des artisans de la réforme et j'avoue, j'étais subjectif. Je n'avais pratiquement pas de distanciation parce que je travaillais seul. Cela relève de la

cécité, on devient aveugle, parce qu'il n'y a pas de vis-à-vis. Donc, la question de l'altérité s'est posée ici, et c'est pour cela qu'il y a eu une reproduction d'un système qui s'appelait à l'époque la maîtrise en éducation physique en licences fondamentales en éducation physique. (Wajd, p. 22)

Selon d'autres participants, notamment des formateurs, le réflexe de condensation des contenus d'enseignement dispensés dans le cadre de l'ancienne formation pour l'obtention de la maîtrise en ÉPS était une contrainte majeure puisqu'il n'a pas permis de repenser la conception de la formation, ses intentions et les procédés d'opérationnalisation de ces intentions selon les normes du système LMD. Des participants impliqués dans la révision de la première version curriculaire ont affirmé que cette volonté de condensation des anciens contenus de formation était une solution de facilité imposée par l'insuffisance du temps réservé à la conception et à l'implantation du nouveau curriculum de formation.

D'autres contraintes ont émergé lors de la révision de la première version curriculaire au moment des réunions de Borj Essedria comme : la dominance et la hiérarchie disciplinaires, la protection de tâches et d'intérêts personnels, les influences externes.

2.2.6.1 Considérations sous-jacentes à la confection du nouveau curriculum

Les participants impliqués dans la révision de la première version du curriculum ont témoigné que la notoriété de certaines disciplines a clairement influencé cette opération étant donné qu'elle s'est effectuée avec une certaine *dominance et/ou hiérarchie disciplinaire* qui s'est

manifestée par une forte présence des spécialistes en biologie. Des enseignants chercheurs parlent d'une hégémonie des sciences biologiques par rapport aux autres disciplines.

Lorsqu'on regarde le volume horaire alloué aux matières de sciences biologiques, on voit clairement qu'il dépasse celui alloué aux sciences de l'éducation et aux sciences humaines, alors qu'en réalité, on est là pour former des enseignants [...] Je pense que ça s'explique par le fait que la majorité des personnes qui ont participé à l'élaboration du curriculum sont des biologistes. Il faut dire aussi que sur les 4 ISSEP, on a 7 maitres de conférences en biologie, aucun maitre de conférences en didactique, et ce n'est que cette année qu'on a eu deux maitres de conférences en sciences humaines. Le corps des collègues A est donc plus dominant. C'est une réalité qu'on ne peut pas nier. Ils cherchent à avoir un volume horaire important pour pouvoir recruter plus de biologistes. Même dans les concours d'assistant et de maitres assistants, les présidents de Jury sont des maitres de conférences ou des professeurs en biologie. (Tayf, p. 5)

Selon les propos des participants interviewés, les réunions de Borj Esedria se sont aussi caractérisées par des comportements de *protection de tâches et de recherche d'intérêts personnels* par les spécialistes invités. Ces comportements ont particulièrement émergé suite au raccourcissement de la durée de formation et à la condensation des contenus de formation. Les représentants facultaires venant de différents champs disciplinaires ont donc cherché à se positionner dans la nouvelle nomenclature indépendamment de l'importance de leurs champs disciplinaires dans l'atteinte de l'objectif principal qui consiste à la formation d'intervenants en

ÉPS « je me rappelle que les enseignants, eux-mêmes, se disaient que si je vais contribuer à confectionner un curriculum je ne vais pas le confectionner en termes de compétences que je dois développer à la fin du cursus, mais plutôt en fonction de la place que je vais pouvoir occuper dans cette formation, combien d'heures je vais pouvoir enseigner, je dois garantir ma pérennité ! » (Tayssir, p. 10).

2.2.6.2 Influences et interventions externes

Des enseignants chercheurs ayant assisté aux réunions de Borj Essedria insistent que même si l'opération révision de la première version curriculaire a été réalisée par des spécialistes, notamment des enseignants chercheurs. Celle-ci a aussi connu l'intervention et/ou une influence exercée par des personnalités politiques. Wissem, enseignant chercheur, parle, dans cet ordre d'idées de matières et de contenus d'enseignement imposés de l'extérieur notamment dans les unités de formation transversales et optionnelles.

Il y avait de l'influence, de l'extérieur, parce si entre collègues on avait des conceptions différentes, ce n'était pas si grave que ça, moi je peux présenter ma position et mon collègue aussi il fait de même puis on peut débattre. Mais moi j'ai senti que quelques collègues défendaient la position de quelques personnes en dehors de la salle où on était. C'est à dire des intérêts pseudo-politiques et d'autres défendaient leurs propres intérêts, et c'est ce qui est grave. (Ahed, p. 8)

D'autres critiques ont été adressées aux réunions de Borj Essedria. Certains participants considèrent que l'approche par ateliers disciplinaires adoptée lors de ces rencontres est

questionnable. D'autres participants disent que les quelques jours consacrés à la révision d'un premier curriculum jugé défaillant étaient loin d'être suffisants.

2.2.6.3 Une approche de travail questionnable lors des réunions de révision de la première version curriculaire

Durant les réunions de Borj Essedria, les spécialistes invités ont été regroupés dans des ateliers en fonction de leurs champs disciplinaires. Les ateliers ont travaillé séparément et chacun d'entre eux a été appelé à proposer un projet incluant des unités de formation et des contenus d'enseignement en lien avec leurs champs disciplinaires respectifs. Ces projets devraient faire l'objet d'un travail de coordination pour aboutir à une version curriculaire unique pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS. La séparation en ateliers a été fortement critiquée par les participants puisque, selon eux, elle a alimenté les tensions disciplinaires et les comportements de recherche d'intérêts personnels chez les spécialistes invités.

Personnellement, j'étais présent lors de la conception des nouveaux programmes, mais à partir du moment où on a commencé à nous imposer certaines choses, je me suis retiré. J'ai refusé de travailler dans des conditions pareilles. Il y avait beaucoup de conflits aussi, on a travaillé par comités, les sciences humaines ensemble, les sciences biologiques, etc. chaque groupe devrait proposer un projet pour sa discipline, mais après tu sens que chacun tirait vers lui et vers sa discipline, parce que chacun était contraint de diminuer son volume horaire. C'était vraiment compliqué ! (Ihssen, p. 4)

Dans ce même ordre d'idées, les participants nous parlent de divergences sur le plan de la conception de la formation entre les experts invités. Les enseignants des matières théoriques venant de disciplines différentes n'avaient forcément pas la même vision de la formation. Les enseignants des matières théoriques et ceux des matières pratiques eux aussi concevaient la formation différemment ce qui n'a pas facilité le travail de coordination par la suite.

2.2.6.4 Insuffisance de la durée consacrée aux réunions de révision de la première version curriculaire

Les réunions de Borj Essedria se sont déroulées sur une période de trois jours. Les participants s'entendent tous pour dire que, même s'il s'agit d'une initiative de révision et d'amélioration d'une première version élaborée par certains administrateurs du Ministère de la Jeunesse et des sports et ne concordant pas avec la réalité, les intentions et les exigences de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, cette période demeure loin d'être suffisante surtout qu'elle n'a pas été précédée par un travail de préparation et qu'en une partie, elle émane d'un effort personnel du directeur de la direction de la formation et de la recherche au sein du Ministère de la Jeunesse et des sports à l'époque.

Et même à l'intérieur des corps enseignants et des responsables qui étaient là, on travaillait d'une manière étrange. Moi à Borj Essedria j'étais présent le long des trois jours par exemple. Pendant deux jours on ne faisait rien du tout et la troisième journée on a travaillé une demi-journée, c'est ça la conception des contenus d'enseignement pour un nouveau cursus de formation qui va être sanctionné par

l'offre d'un diplôme national ?! Donc ce programme a été fait de manière hâtive.

(Nihad, p. 21)

D'autres contraintes ont été mentionnées par les participants tels que : l'absence de formateurs pour certaines matières, les défis liés à la réduction de la formation pédagogique, mais le problème principal demeure, à notre avis, celui de l'orientation et de la conception de la formation surtout en l'absence de directives claires et précises.

L'un des plus grands problèmes lors de la préparation de la nouvelle maquette, à mon avis, c'est notre compréhension du système LMD dès le début. Il n'y a pas non plus une seule conception de la formation. On a plusieurs objectifs de formation différents, on veut former un futur chercheur, un enseignant d'ÉPS et un entraîneur [...] tout ça dans trois ans uniquement. (Tayf, p. 16)

Dans les lignes qui suivent, nous procédons à une comparaison de l'ancien et du nouveau modèle de formation à partir de la perspective des participants interviewés.

2.3 Comparaison entre les deux modèles de formation

Cette section s'articule autour de cinq parties centrales à savoir : les aspects distinctifs des deux modèles de formation, les pratiques de formation et d'évaluation dans les deux modèles de formation, la formation pratique et pédagogique dans les deux modèles de formation, les forces et limites des deux modèles de formation et le profil de l'étudiant en formation à l'enseignement de l'ÉPS entre l'ancien et le nouveau modèle de formation.

2.3.1 Aspects distinctifs des deux modèles de formation

Le contenu analysé par rapport aux particularités distinctives des deux modèles de formation est fragmenté. Certains participants considèrent que les deux modèles de formation se ressemblent et que le système LMD n'apporte rien de nouveau par rapport à l'ancien modèle de formation. D'autres affirment plutôt que le nouveau modèle de formation n'a rien en commun avec l'ancien.

Plus explicitement, pour la première catégorie, la mise en place du système LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS au sein des ISSEP tunisiens ne repose pas sur de nouveaux fondements et ne propose pas une nouvelle approche pédagogique « Aucune distinction, je n'en vois aucune. Même la question des approches pédagogique, elle a été débattue depuis l'ancien régime, on a choisi l'approche par objectifs pédagogiques et ça n'a pas changé jusqu'à nos jours, ce qui est fondamental a été mis en place depuis l'ancien régime » (Wajd, p. 23). Les fondements, les processus fondamentaux de formation ainsi que la conception du métier d'enseignant d'ÉPS demeurent les mêmes selon ces participants « En fait on a changé la structure, mais le fond est toujours le même » (Chahd, p. 20). Les textes officiels n'ont pas été révisés non plus « en ce qui concerne les textes officiels, je ne vois pas vraiment de changements à ce niveau, ça n'a presque pas changé, on n'a peut-être changé quelques formulations pour que ça soit plus compatible avec le LMD, mais on garde les mêmes textes » (Jad p. 21). La position de participants considérant que les deux modèles de formation sont relativement similaires est résumée dans les propos de l'enseignant chercheur Assil.

Donc c'était uniquement un changement de format d'une même formation qui a continué, c'est-à-dire que le système maîtrise et le système LMD ce sont quasiment les mêmes contenus, les mêmes enseignants, les mêmes enseignements à la différence qu'au lieu d'avoir une formation sur 4 ans, elle a été compactée sur 3 ans et on a mis en place un master qui souvent redisait des choses qui avait déjà été faite lors de l'ancien cursus. (Assil, p. 2)

Les aspects distinctifs mentionnés par la deuxième catégorie de participants se résument dans les points suivants :

- *La durée totale de la formation.* L'ancien modèle de formation proposait deux programmes de formation à l'enseignement de l'ÉPS. Un premier, de 3120 heures échelonnées sur quatre ans nommé Maîtrise en ÉPS pour la formation des enseignants au secondaire. Et un deuxième de 1690 heures échelonnées sur deux ans appelé Diplôme universitaire en éducation physique (DUÉP). Le système LMD, quant à lui propose une formation de 2373 heure échelonnée sur trois années universitaires.
- *La formation pédagogique.* Dans le cadre de l'ancien modèle de formation, la formation pédagogique du programme de maîtrise en ÉPS proposait des cours en pédagogie pratique au sein des ISSEP lors de la deuxième année, des stages pédagogiques au sein d'établissements scolaires primaires à raison d'une journée par semaine tout au long de la deuxième année. Lors de la quatrième année, les étudiants sont assignés à des établissements scolaires pour effectuer un stage pédagogique à temps plein au premier semestre. Dans la formation DUÉP les étudiants

effectuent des stages pédagogiques dans des établissements scolaires primaires à raison d'une journée par semaine le long de l'année terminale (la deuxième année).

La formation pédagogique dans le cadre du système LMD consiste en un stage pédagogique dans des établissements scolaires primaires et secondaires à raison d'une journée par semaine tout au long de la troisième et dernière année.

- *La sanction des études et l'évaluation.* Il semble y avoir un consensus à l'effet que la sanction des études est l'un des aspects distinctifs les plus saillants. Selon les propos des participants, l'évaluation dans les cursus de formation pour l'obtention de la maîtrise en ÉPS et du DUÉP repose sur des examens finaux et des contrôles continus. La moyenne des unités d'enseignement se calcule à partir des notes obtenues dans les différentes épreuves. La validation d'une matière est faite dès lors que l'étudiant obtient une moyenne supérieure ou égale à 10/20. La validation d'un module est faite lorsque l'étudiant obtient la validation des matières comprises dans ce module avec une note éliminatoire supérieure ou égale à 8/20. Il existe une seule session d'examens finaux, à la fin de chaque année universitaire, la réussite est annuelle.

En revanche, l'évaluation dans les cursus de formation pour l'obtention de la LFÉP repose sur deux modalités : un régime d'évaluation par contrôle mixte combinant des examens finaux et des contrôles continus (deux épreuves au minimum) et un régime d'évaluation par contrôle continu exclusivement reposant sur des épreuves écrites, orales et pratiques, par semestre, pour les unités de technologie et pratique des activités physiques et sportives et certaines unités transversales et/ou optionnelles comme le secourisme. La moyenne des unités d'enseignement se calcule à partir des notes obtenues dans les différentes épreuves, la moyenne des notes du contrôle continu étant affectée du coefficient 1 et celle du contrôle terminal du coefficient 2.

La validation d'une unité de formation est faite dès lors que l'étudiant obtient une moyenne égale ou supérieure à 10/20. L'étudiant obtient la capitalisation des crédits de chaque unité de formation s'il obtient une moyenne supérieure ou égale à 10/20 dans chaque matière incluse dans l'unité en question. Il peut aussi obtenir la capitalisation des crédits d'une unité en ayant une moyenne supérieure ou égale à 10/20 par compensation entre les matières de l'unité en question. L'étudiant passe d'une année à l'autre s'il obtient une moyenne supérieure ou égale à 10/20 à toutes les unités d'enseignement de l'année universitaire ou s'il obtient une moyenne annuelle générale supérieure ou égale à 10/20 par compensation entre les notes de toutes les unités. L'évaluation est semestrielle, mais le passage est annuel.

Dans les deux systèmes, l'étudiant n'ayant pas validé une matière²⁴, un module²⁵ ou une unité de formation²⁶ donnée peut l'obtenir dans la session de rattrapage ou dans les années universitaires suivantes, selon le nombre autorisé d'inscriptions. Dans le cadre du système LMD, les notes de contrôle continu ne sont prises en compte dans la session de rattrapage, que lorsqu'elles sont profitables à l'étudiant.

- *La spécialisation.* L'ancien modèle de formation proposait deux niveaux de formation à l'enseignement de l'ÉPS. Une maîtrise de quatre ans qui vise à préparer de futurs enseignants d'ÉPS destinés à exercer dans des établissements scolaires secondaires et un diplôme universitaire en ÉP (DUÉP) de deux ans préparant des futurs enseignants d'ÉPS destinés à

²⁴ Par validation de matière nous désignons l'obtention de la note éliminatoire ou l'obtention du crédits liés à la matière en question.

²⁵ Un module de formation est validé lorsque toutes les matières qu'il renferme sont validées.

²⁶ La validation d'une unité de formation dépend de la capitalisation des crédits rattachés à l'unité en question.

exercer dans des établissements scolaires primaires. Chaque formation a été construite en fonction des spécificités et des caractéristiques du public cible pour lequel elle a été conçue.

En contrepartie, le nouveau modèle de formation LMD propose une seule formation à l'enseignement de l'ÉPS de trois ans sanctionnés par l'obtention d'une LFÉP. Les enseignants formés dans le cadre de ce programme sont destinés à enseigner au primaire et au secondaire.

La configuration de la formation. La nomenclature des deux formations à l'enseignement de l'ÉPS de l'ancien modèle de formation (maîtrise en ÉPS et DUÉP) repose essentiellement sur des modules. Chaque module est composé de quelques matières dans une science contributoire ou une discipline donnée (ex. un module en sciences biologiques, un module en sciences humaines, un module en technologie et pratique des activités physiques et sportives... etc.). Tous les modules sont obligatoires, leur importance est déterminée avec le coefficient qui leur est attribué. L'étudiant qui ne parvient pas à valider un module se trouve dans l'obligation de le refaire durant l'année universitaire suivante.

Par contre, la configuration du curriculum de formation pour l'obtention de la LFÉP du système LMD repose sur des unités obligatoires et des unités optionnelles. Les unités obligatoires peuvent être fondamentales (disciplinaires) ou transversales. Les unités d'enseignement optionnelles permettent à l'étudiant d'approfondir sa spécialisation ou de s'ouvrir à d'autres champs de connaissances.

- *Une formation technique versus une formation fondamentale.* Les participants assurent que la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans le cadre de l'ancien modèle de formation était plutôt technique et/ou technologique tandis que celle de la LFÉP est fondamentale avec une

dominance théorique et/ou disciplinaire. Ces qualifications nous amènent aux orientations de valeurs et aux modèles curriculaires que nous avons déjà abordés précédemment.

La formation pour l'obtention de la maîtrise était beaucoup plus technique, beaucoup plus pratico-technique. Nous misons beaucoup plus sur les techniques sportives. Avec l'instauration du LMD, il y a eu une prédominance des matières théoriques, c'est devenu une formation théorico-théorique, donc il y a une prédominance de l'aspect théorique de la formation au détriment de l'aspect technique. (Wejden, p. 22)

De tout ce qui précède, ce qu'il faut retenir c'est que les particularités distinctives entre les deux modèles de formation sont majoritairement organisationnelles liées à la configuration et/ou à l'architecture de la formation et que les fondements de la formation, les approches pédagogiques, les textes officiels ainsi que la conception du métier demeurent sensiblement les mêmes. Certains participants vont même jusqu'à dire que ce sont seulement les appellations qui ont changé.

2.3.2 Les pratiques de formation et d'évaluation dans les deux modèles de formation

Le contenu analysé portant sur les pratiques de formation et d'évaluation dans les deux modèles de formation semble être cohérent. Les participants interviewés, notamment les formateurs (enseignants chercheurs et superviseurs pédagogiques, témoignent tous que leurs pratiques de formation et d'évaluation sont les mêmes malgré le passage à un nouveau modèle de formation qui suppose une nouvelle philosophie et de nouvelles modalités et/ou approches de formation/évaluation « Donc nos enseignants travaillent toujours avec une séquentialisation à la

manière de la pédagogie par objectifs qui n'est pas forcément compatible avec la philosophie du LMD qui suppose un basculement vers l'approche par compétences » (Nihad, p. 13). Ils justifient ceci par plusieurs raisons.

- *La résistance au changement.* Cet argument a déjà été évoqué comme l'une des entraves à l'implantation du nouveau modèle de formation. En parlant des pratiques de formation et d'évaluation, les participants insistent que les formateurs ont développé des routines et des habitudes de travail difficilement changeables selon eux.

Les pratiques effectives de formation, comme je t'ai dit, les formateurs sont les mêmes, ils étaient contre la réforme et ils ont résisté à la réforme, et comme ils ont senti qu'on n'accorde pas de l'importance à leur position, ils sont devenus démissionnaires, pour eux c'est comme une mécanique, ils enseignent de la même manière qu'avant, ils n'ont même pas cherché à faire un effort, je parle de la majorité, à mon avis bien sûr. (Wajd. p. 23)

- *L'absence de sessions de recyclage des formateurs.* Les formateurs mentionnent qu'ils sont initialement qualifiés et qu'avec l'expérience, ils ont développé une meilleure expertise avec l'ancien modèle de formation, tandis que, l'introduction du LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS était brusque et qu'elle n'a pas été accompagnée par des sessions et/ou des ateliers de recyclage/formation pour mieux outiller les formateurs et les sensibiliser des exigences ainsi que des modalités de formation et d'évaluation du nouveau système.

- *La faible coordination entre les formateurs et entre les départements.* Il s'agit de l'un des éléments de contexte que nous avons évoqué au début de notre analyse. Il semble y avoir un grand problème de coordination entre les formateurs et les formateurs. Les participants témoignent que les départements²⁷ travaillent de façon séparée et que les formateurs ne communiquent pas entre eux pour définir les contenus à enseigner ou pour s'entendre sur les modalités de formation et d'évaluation « Si on regarde les modalités de formation, chacun travaille à sa manière, chaque enseignant donne ses cours à sa propre façon et parfois même choisi le contenu de ses cours sans coordination avec ses collègues de la même discipline, chaque département travaille indépendamment de l'autre aussi » (Chahd, p. 14).
- *Le rapport au savoir enseignants/étudiants.* Selon les témoignages des participants interviewés, les formateurs sont plus orientés vers l'enseignement de leur discipline respective plutôt que la formation de futurs intervenants en ÉPS. Leurs modalités de formation sont monotones voir même ennuyantes pour les étudiants qui finissent par perdre leur motivation/intérêt pour la formation. Ceci nous amène à questionner les conceptions du métier des formateurs, leurs croyances et même leur éthique de travail.

Aujourd'hui, avec cette formation, on ne cherche pas à atteindre des objectifs de compétences liées à l'enseignement de l'EPS. Tout ce qu'on développe chez l'étudiant, c'est sa capacité à apprendre par cœur, et là on revient toujours à la question du rapport au savoir, est ce que l'enseignant est là juste pour le salaire ?

²⁷ Les départements des ISSEP : le département des sciences de l'éducation, le département des sciences humaines, le département des sciences biologiques et le département des activités physiques et sportives

Est-ce qu'il veut réellement former un futur enseignant ? Quelles sont ses convictions et ses valeurs ? c'est ce que je t'ai expliqué moi, il ne trouve pas un Data Show, il n'enseigne pas, il y a une coupure d'électricité, il annule son cours, je connais des enseignants qui viennent en retard pour que les étudiants quittent le lieu du cours, ils se comportent comme des gamins ! (Tayf, p. 21)

- *Le profil et le niveau des étudiants.* Plusieurs formateurs nous ont confié que les anciennes modalités de formation sont adaptées aux profils et au niveau des étudiants des ISSEP et que le changement de celles-ci risque de défavoriser les étudiants dont le niveau général est en régression constante. Certains d'entre eux expliquent que, les apprenants des ISSEP sont plus habitués à recevoir des contenus d'enseignement plutôt que contribuer à la construction de leurs propres apprentissages.
- *L'absence d'instructions officielles liées aux modalités de formation et d'évaluation.* Les participants interviewés insistent tous sur le fait que rien n'a été mentionné par rapport aux pratiques de formation et d'évaluation dans les directives ministérielles et institutionnelles. Selon eux, les formateurs n'étaient donc pas appelés à adopter de nouvelles modalités et/ou pratiques.

Ainsi, pour toutes ces raisons, les modalités de formation n'ont clairement pas changé. Les participants nous font savoir que la grande majorité des enseignements théoriques sont, par exemple, verticales et qu'elles reposent principalement sur la transmission de connaissances sous forme de cours magistraux laissant peu de place aux modalités de co-construction des savoirs entre les enseignants et les étudiants comme les travaux dirigés. Ceci remet, d'après

nous, en question l'intention de développement de la créativité des étudiants qui suppose un changement des rôles et des statuts des acteurs dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il a été porté à notre connaissance que les modalités de formation verticales sont présentes même dans les travaux dirigés « les enseignants n'ont pas compris que dans un TD on ne donne pas un cours, mais malheureusement l'enseignant est toujours dans un processus d'enseignement vertical, comme dans l'ancien système, alors que dans le TD, il y a la possibilité de consolidation des savoirs transmis dans les cours magistraux, c'est un grand problème. » (Jihed. p. 16). Ces postulats nous amènent à faire le lien avec l'orientation de valeur dominante « la maîtrise de la discipline » où il est plus question de contenus disciplinaires.

Dans la formation pratique, Ihssen (directeur institutionnel), atteste que les séances de formation pratique s'apparentent plus à des séances d'entraînement plutôt qu'à des séances de formation à l'intervention en ÉPS. Les formateurs se concentrent plus sur l'évaluation de la performance et du savoir-faire de l'étudiant plutôt que sur ses compétences professionnelles en intervention éducative dans une séance d'ÉPS.

2.3.3 La formation pratique ou pédagogique dans les deux modèles de formation

2.3.3.1 Prépondérance de la formation pratique ou pédagogique

Les participants interviewés reconnaissent tous que, dans les deux modèles de formation, le volet pratique/pédagogique est la composante la plus professionnalisante de la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Cependant, il semble y avoir un consensus sur le fait que la prépondérance de la formation pratique/pédagogique du nouveau curriculum a régressé par rapport à ce qui prévalait dans l'ancien modèle de formation. Les formateurs interviewés semblent tous

dire que la place occupée par ce volet de la formation n'est plus la même que précédemment. Selon eux, la proportion de cette composante de la formation a été réduite par rapport à la composante théorique du curriculum. En effet, le volume horaire de la formation pratique/pédagogique a significativement diminué comparé aux enseignements théoriques et disciplinaires. D'après Raja, superviseur pédagogique, les enseignements pratiques/pédagogiques du curriculum LMD ne jouissent pas de la même importance que ceux de l'ancien modèle de formation.

Dans le passé la formation pratique jouissait d'une importance considérable, elle était considérée à parts égales avec les autres matières. Les étudiants accordaient la même importance à la physiologie et à n'importe quelle autre matière pratique et théorique. Maintenant le système fait que l'étudiant choisit sur quoi il va se focaliser et qu'est-ce qu'il va négliger ou délaissé. Donc le côté pratique ou pédagogique est en régression continue surtout avec la sanction actuelle des études. Et, comme je t'ai dit, l'étudiant aujourd'hui se sent mal lorsqu'il atteint un certain nombre d'absences dans les matières théoriques, mais par contre il le fait sans problème dans les matières pratiques et pédagogiques et ça ne l'empêche pas de réussir après. (Rajaa, p. 40)

Des responsables institutionnels affirment que la réduction de la durée et du volume horaire global de formation a, d'une façon ou d'une autre, été faite aux dépens de ce volet professionnalisant de la formation. Wejden, directeur des études dans l'un des deux instituts de formation, explique que le département responsable de gérer la formation pratique/pédagogique ne jouit pas de la même notoriété dont jouissent d'autres départements dont celui des sciences

biologiques et celui des sciences humaines « Le stage pédagogique, par exemple, on voit bien qu'il est inclus dans un département parmi d'autres, un département qui n'a pas assez de poids à mon avis, en tous cas comparé aux départements de sciences biologiques ou même des sciences humaines » (Wejden, p. 28).

Certains enseignants chercheurs font référence aux conflits disciplinaires et à la recherche d'intérêts personnels lors de la conception du nouveau curriculum de formation. Selon eux, les positions de certains professeurs influents ont été plus déterminantes dans la répartition du volume horaire que l'apport de certains volets de formation pouvait avoir dans la préparation des futurs enseignants d'ÉPS. Les superviseurs pédagogiques, à leur tour, affirment qu'ils n'ont aucun pouvoir décisionnel et que leurs suggestions ainsi que leurs requêtes n'ont jamais été prises en considération. Selon une autre position, l'absence de consensus ainsi que la divergence des conceptions et des croyances des formateurs, en général, constituent les raisons principales de la marginalisation de la formation pratique/pédagogique dans le nouveau curriculum de formation.

Oui effectivement, son statut est un peu fragile. C'est peut-être parce qu'on est subdivisés, je ne parle pas seulement de l'équipe pédagogique, mais du corps enseignant dans son ensemble. Il y a des gens qui disent carrément qu'ils ne voient pas pourquoi on donne autant d'importance au stage pédagogique, et de l'autre côté tu vas trouver des gens qui vont te dire que le stage pédagogique est la pièce maitresse de la formation et entre l'un et l'autre, on n'avance pas ! (Ikhlas, p. 27)

2.3.3.2 Les lacunes et les insuffisances de la formation pratique et pédagogique

Les propos des formateurs convergent pour dire que les problèmes de légitimité de la formation pratique/pédagogique se sont accentués depuis la mise en place du système LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. La régression de la place et du statut de ce volet de la formation se traduit, selon eux, par :

- *Un volume horaire insuffisant pour atteindre les objectifs de formation pratique/pédagogique.*
Tel que mentionné précédemment, les participants estiment tous que le volume horaire alloué à la formation pratique/pédagogique de la LFÉP ne permet pas d'atteindre les objectifs de formation initialement retracés et/ou visés.
- *La conservation des mêmes contenus de l'ancien modèle de formation malgré la baisse du volume horaire et des pratiques enseignantes non formatrices.* Les formateurs interviewés nous ont fait savoir que les contenus de la formation pratique/pédagogique n'ont pas été révisés et que la formation pour l'obtention de la LFÉP propose les mêmes contenus que ceux qui prévalaient pour l'obtention de la maîtrise en ÉPS. Cette inadéquation a donné lieu à des pratiques enseignantes peu formatrices et parfois même déficientes.

Moi j'ai vécu les deux modèles de formation. Avant on faisait le stage pédagogique en troisième année. Le volume horaire était beaucoup plus élevé, et même dans les ISSEP on faisait de la pédagogie pratique. On nous ramenait des classes d'élèves de 12 à 13 ans et on faisait de la pédagogie sur place. Maintenant on se déplace vers les lycées, le nombre d'heures de pratique a diminué, mais le programme est toujours

le même. C'est le même programme, comment peut-on donner le même contenu avec un volume horaire réduit. C'est inconcevable ! C'est donc normal que les enseignants se mettent à bâcler pour finir les programmes. (Chahd, p. 4)

- *Des conditions défavorables dans les stages pédagogiques.* Les superviseurs pédagogiques interviewés mentionnent que les infrastructures des milieux scolaires tunisiens ne sont pas favorables à la formation de futurs enseignants en ÉPS. La plupart des établissements scolaires n'ont même pas de gymnase ou de terrains ce qui oblige à conduire des séances d'ÉPS fondamentale dans des salles de classe. Il y a aussi un manque de matériel pour certains cycles de formation (en gymnastique surtout). De même, ne dépassant pas une ou deux heures par semaine pour chaque classe, le volume horaire alloué à l'ÉPS est insuffisant pour atteindre des objectifs éducatifs réalistes et pour former de futurs enseignants en même temps. Les effectifs étudiants aussi sont très élevés ce qui n'aide pas les stagiaires qui consacrent une grande partie de leur séance à la gestion de la classe plutôt qu'à la réalisation de la séance. Toutes ces conditions ne facilitent pas l'apprentissage des futurs enseignants surtout lorsqu'on sait qu'ils ne font presque pas de pédagogie pratique dans les ISSEP.
- *Écarts entre les orientations curriculaires et la réalité de la formation pédagogique.* Les superviseurs pédagogiques confirment que les orientations curriculaires en matière de formation pédagogique/pratique sont loin d'être respectées et que le volume horaire respecté n'est pas rempli. Ils adressent des critiques à la sanction des études de ce volet de la formation.

*Moi je pense qu'on n'est même pas dans nos propres normes dans les textes officiels
[...] je pense qu'il est mentionné 56 heures de formation pour le stage par semestre,*

112 heures par an. Mais considérant les absences et les intempéries, je peux confirmer qu'aucun étudiant n'a comptabilisé ce nombre d'heures. Je vais te parler de la réalité. L'année passée on a eu des stagiaires qui ont fait moins de 20 heures pour le stage pédagogique et ça ne leur a pas empêché d'obtenir leur diplôme. On est donc très loin de nos propres objectifs [...] et si on compare avec des pays du voisinage où le système LMD est implanté, je pense qu'ils font dans les 360 heures de stages pédagogiques comptabilisées dans des tableaux de bord. C'est-à-dire que si l'étudiant qui fait même 340 heures il n'aura pas son diplôme. Par contre, nous tout le monde passe, tout le monde valide ses crédits, on ne parle plus de sanction des études en formation pédagogique, de redoublement ou de validation du stage pédagogique [...] de toute façon l'étudiant il sera en chômage. (Nidal, p. 15)

- *Incohérences linguistiques.* Certains participants comme Tayf, enseignant chercheur, font remarquer que l'étudiant suit une formation dans la langue française dans les ISSEP tandis qu'au moment de faire son stage pédagogique au primaire, il est appelé à élaborer ses fiches pédagogiques et à s'adresser au public scolaire dans la langue arabe. Les participants expliquent que dans la plupart des cas l'étudiant trouve de la difficulté à trouver la terminologie arabe propre à l'ÉPS ce qui lui pose des problèmes de communication.
- *Des problèmes d'encadrement.* Il a été porté à notre attention que l'insuffisance du personnel enseignant a eu des incidences négatives sur l'encadrement dans les stages pédagogiques qui représente une étape incontournable de la formation demandant un personnel enseignant qualifié, expérimenté et reconnu par sa compétence.

Je n'exagère pas si je dis que 50 % des enseignants des superviseurs de l'institut n'ont pas l'expérience requise et demandée pour superviser et pour encadrer, et c'est la même chose pour les conseillers pédagogiques, surtout les trois ou autres dernières années. On a pas mal de superviseurs et d'encadreurs qui n'ont pas le minimum requis pour l'exercice de leur métier. Et c'est quoi ce minimum ? Qu'on le veuille ou pas la pédagogie c'est aussi l'expérience, après on parle de compétences et d'aptitudes. Donc tu as des superviseurs pédagogiques qui manquent d'expérience, un niveau d'étudiants assez faible, un volume horaire insuffisant, de quelle formation pédagogique parle-t-on ?! (Nidal, p. 14)

- *Absence de coordination entre les formateurs.* Les formateurs de la cellule pédagogie ne communiquent pas suffisamment selon les témoignages analysés. En dehors de quelques journées de recyclage, très peu de réunions de coordination sont organisées. Les formateurs ne semblent même pas s'entendre sur les contenus des matières pédagogiques à enseigner « même l'initiation à la pédagogie pratique, chacun l'enseigne à sa façon dans les ISSEP. Bref, nous c'est comme si chacun forme à sa façon, pas de programme, pas d'interdisciplinarité, pas de transversalité, il n'y a rien... c'est frustrant ! » (Tayf, p. 9).
- *Critiques adressés aux pratiques de formation.* Lors des stages pédagogiques dans les établissements scolaires, les étudiants sont supervisés par des enseignants d'ÉPS. Ils enseignent aux classes de leurs superviseurs. Certains superviseurs pédagogiques nous ont confié que cette formule n'est pas toujours avantageuse puisqu'elle limite la créativité de l'étudiant qui se trouve souvent obligé de suivre les directives, la façon de faire et les conceptions de son superviseur.

De même, le stage pédagogique dans la LFÉP se déroule en deux temps : chaque session les stagiaires sont assignés à un établissement scolaire. Selon la formule de jumelage des étudiants stagiaires avec des superviseurs, il peut arriver que certains stagiaires refassent les mêmes cycles puisque, à chaque fois, ils doivent s'inscrire dans les programmations cycliques de leurs superviseurs pédagogiques.

De manière générale, moi je trouve qu'on n'accorde toujours pas à l'étudiant la possibilité d'être créatif, même durant les stages pédagogiques, il se trouve obligé d'exécuter ce que lui demande son superviseur, pourtant le stage pédagogique est le seul moment où l'étudiant a la possibilité de mettre en pratique ce qu'il a appris dans les ISSEP, de commettre des erreurs, de s'améliorer aussi, parfois les exigences du maître de stage qui privent l'étudiant de cette chance [...] (Taym, p. 15)

2.3.4 Forces et limites des deux modèles de formation

Pour aborder cette section, nous tenons à mentionner que les éléments qui abordent les forces et les limites des deux modèles de formation reprennent des éléments déjà mentionnés dans les sections précédentes.

2.3.4.1 Forces et limites de l'ancien modèle de formation

Interrogés sur les forces et les limites de l'ancien modèle de formation et du système LMD, les participants semblent s'accorder que l'ancien modèle de formation a plus de forces et moins de limites que le nouveau modèle de formation.

Parmi les forces de la formation pour l'obtention de la maîtrise en ÉPS que les participants ont dénombré, nous citons essentiellement :

- *La formation pédagogique.* Les participants, en particulier les formateurs (enseignants chercheurs et superviseurs pédagogiques), s'accordent tous pour dire que la formation pédagogique représente la force la plus importante de l'ancien modèle de formation. En effet, à partir de la deuxième année de la formation pour l'obtention de la maîtrise en ÉPS les étudiants suivent des cours de pédagogie pratique où chaque étudiant est appelé à enseigner ses collègues et à observer les séances conduites par certains d'entre eux. Durant la troisième année, la formation propose un stage pédagogique dans des établissements scolaires primaires et secondaires à raison d'une journée par semaine tout au long de l'année. Lors de la quatrième et dernière année, les futurs enseignants effectuent un stage pédagogique de presque six mois à temps plein dans des établissements scolaires. Les superviseurs pédagogiques interviewés dans le cadre des entrevues de groupes affirment tous que l'ancienne formation pédagogique permettait d'outiller le stagiaire et de le rapprocher des conditions réelles de l'exercice du métier d'enseignant d'ÉPS.
- *La professionnalisation.* L'analyse des énoncés permet de déduire que la formation pédagogique ainsi que les cours de pédagogie et de didactique dispensés aux ISSEP dans le cadre de l'ancien modèle de formation assurent une meilleure professionnalisation de la formation.
- *La sanction des études.* Il semble y avoir un consensus entre tous les acteurs impliqués dans l'action de formation au sein des ISSEP que nous avons interviewés (responsables

institutionnels, enseignants chercheurs et superviseurs pédagogiques) que la sanction des études de l'ancien modèle de formation représente une force indiscutable de l'ancienne formation et qu'elle permettait d'assurer une certaine rigueur des actions de formation et de renforcer la crédibilité du diplôme. À titre d'exemple, le nombre d'absences pour chaque cours ne devrait pas dépasser trois au total, par semestre (session). Arrivé à trois absences, l'étudiant est directement suspendu des examens de la session principale et est dirigé à la session de rattrapage à la fin de la même année universitaire. Les étudiants étaient aussi sanctionnés sur les retards. De même, le principe de la note éliminatoire supposait que l'étudiant devrait avoir une moyenne égale ou supérieure à huit pour réussir chaque matière dispensée dans le programme. Les étudiants n'arrivant pas à remplir cette condition sont dirigés à la session de rattrapage à la fin de l'année.

Auparavant la sanction des études était aussi une force. Si tu n'avais pas une moyenne de dix, tu dois, au moins, avoir la note éliminatoire, sinon c'est un échec et tu dois refaire la matière. Donc, si tu avais en dessus de huit de moyenne, par exemple, en psychologie, tu es éliminé. Bien sûr, il y avait la période de rattrapage, et si tu ne réussis toujours pas à avoir huit de moyenne, tu refais la matière l'année prochaine. C'était ainsi pour toutes les matières. On n'acceptait pas plus de deux ou trois notes en dessous de huit. C'était valide pour chaque matière. C'est-à-dire si, par exemple, l'étudiant est fort dans les matières pratiques, ses moyennes dans ces matières ne pouvaient pas compenser les moyennes des matières théoriques.

(Wissem, p. 24)

- *La spécialisation.* L'ancien modèle de formation proposait deux niveaux de diplomation à l'enseignement de l'ÉPS. Une maîtrise de quatre ans qui vise à préparer de futurs enseignants d'ÉPS destinés à exercer dans des établissements scolaires secondaires et un diplôme universitaire en ÉP (DUÉP) de deux ans préparant des futurs enseignants d'ÉPS destinés à exercer dans des établissements scolaires primaires. Chaque formation a été construite en fonction des spécificités et des caractéristiques du public cible pour lequel elle a été conçue. Plusieurs participants considèrent que l'orientation des actions de formation en fonction du niveau scolaire pour lequel les futurs enseignants sont destinés permet d'assurer une meilleure spécialisation de ces derniers.

Nous pensons, par contre, que les deux niveaux scolaires (primaire et secondaire) méritent le même degré d'attention et que chacun des deux a des spécificités à prendre en considération lors de la conception et/ou de la confection d'un curriculum. Une formation de deux ans, demeure donc, à notre avis, insuffisante pour préparer de futurs enseignants d'ÉPS au primaire étant donné qu'elle ne permettra pas forcément d'approfondir tous les éléments à prendre en considération en s'adressant à des élèves de six à quinze ans (incluant les trois années de collège, avant le secondaire).

- *La durée de la formation.* Les responsables institutionnels et les formateurs sont tous d'accord que la durée de formation dans l'ancien modèle de formation représente une autre force de l'ancien modèle de formation et qu'elle permet d'approcher tous les éléments abordés tout au long de la formation suffisamment approfondie. Cependant, même si ce constat peut être valide pour la formation à l'obtention de la maîtrise en ÉPS, il serait questionnable quand il s'agit de la durée de formation pour l'obtention du diplôme universitaire en ÉPS.

Parmi les limites mentionnées par les participants concernant l'ancien modèle de formation nous énumérons principalement :

- *Le système d'évaluation.* L'évaluation dans l'ancien système de formation repose essentiellement sur les examens finaux (à la fin de chaque année universitaire). Les formateurs interviewés affirment que le système d'évaluation de l'ancien modèle de formation leur a causé beaucoup de problèmes. Selon eux, l'absence de contrôles continus constituait une limite majeure de ce système d'évaluation. De même, évaluer un étudiant à la fin de l'année universitaire sur tous les apprentissages qui lui ont été transmis depuis le début de l'année en était une autre limite. Aussi, la concentration des examens finaux (annuels) dans une même période posait des problèmes de révision aux étudiants selon les participants. Aussi, Tayf (enseignant chercheur), parle d'une évaluation traditionnelle qui repose sur la restitution des connaissances dans les matières théoriques repose sur la restitution de connaissances.

Moi j'ai fait une étude docimologique des examens, j'ai regardé les verbes d'action utilisés et, par exemple, 90 % des enseignants utilisent encore les verbes « citer, définir ... etc. ». C'est des examens de restitution de connaissances, c'est-à-dire, je t'ai livré un savoir, rends-le-moi. On ne trouve pas des questions de réflexion. (Tayf, p. 10)

Également, les formateurs interviewés affirment tous que l'évaluation des matières pratiques repose surtout sur la mesure des paramètres physiques et la performance sportive des étudiants

plutôt que leurs compétences métacognitives, pédagogiques et professionnelles liées à l'intervention en ÉPS.

- *Le morcellement des apprentissages.* Il a déjà été mentionné que la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie est une composition de plusieurs disciplines et sciences contributives (sciences biologiques, sciences de l'éducation, sciences humaines, sciences de l'éducation). Les participants mentionnent, en ce sens, que ces enseignements sont dispensés séparément dans l'absence de passerelles permettant de mobiliser les apprentissages dans disciplines et dans la pratique lors des stages pédagogiques, par exemple.
- *Des activités physiques et sportives traditionnelles.* Les enseignants chercheurs et les superviseurs pédagogiques ainsi que les responsables institutionnels et ceux du ministère de la Jeunesse semblent tous s'accorder que les activités physiques et sportives proposées dans l'ancien curriculum et qui se déclinent en activités sportives collectives et en activités sportives individuelles sont traditionnelles et qu'elles n'ont pas été révisées pour en rajouter d'autres capables de mieux stimuler l'intérêt des apprenants. Certains participants nous ont même confirmé que c'est l'une des raisons directes de la démotivation des étudiants en LFÉP et du taux d'absentéisme de plus en plus élevé dans ces matières.
- *La multitude des objectifs de formation.* La formation pour l'obtention de la maîtrise en ÉPS visait à préparer de futurs enseignants d'ÉPS, mais aussi des entraîneurs dans différents sports selon les spécialités choisies par les étudiants. Pour couronner la formation, il y avait également un volet d'initiation à la recherche. Les étudiants étaient ainsi appelés à préparer un mémoire de fin d'études sur un sujet de leur choix. Les participants considèrent que la durée de formation

aurait pu être mieux optimisée si on avait limité les objectifs de formation surtout qu'il y avait, par exemple, des formations à l'entraînement sportif dispensées parallèlement dans les ISSEP.

2.3.4.2 Forces et limites du modèle LMD

Tel que mentionné dans notre cadre conceptuel, par définition, les réformes des systèmes éducatifs sont des processus de changement qui supposent une rupture avec ce qui prévalait et un passage d'un état jugé déficient à un autre meilleur. Il s'agit de réponses à des problèmes posés par le fonctionnement ou les effets – réels ou présumés – de l'école (Perrenoud, 2002). Cependant, il semble y avoir un consensus entre la majorité des participants à la présente recherche que le système LMD n'a pas permis de résoudre les problématiques de l'ancien modèle énumérées ci-dessus. Mentionnons, à ce niveau, que les formateurs interviewés n'ont presque pas identifié des forces dans la formation pour l'obtention de la Licence fondamentale en ÉPS. Ainsi, parmi les forces mentionnées par responsables ministériels et institutionnels nous citons :

- *Une meilleure lisibilité du diplôme de LFÉP à l'échelle internationale.* Des participants indiquent que l'inscription de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie dans le système LMD a facilité la reconnaissance des diplômes par les pays avec lesquels la Tunisie entretient des relations académiques assez fortes, notamment les pays de l'Union européenne adhérant au processus de Bologne. Selon eux, le pourcentage des étudiants tunisiens acceptés dans des universités européennes a augmenté significativement depuis l'adoption du LMD. D'autres participants remettent en question cet argument. Ils confirment que, actuellement, l'admission des étudiants tunisiens dans ces universités n'est pas automatique puisqu'ils sont

appelés à réussir des préalables de cours avant d'accéder aux programmes de formation pour lesquels ils postulent.

- *Les unités transversales et optionnelles.* Ces unités permettent une meilleure ouverture sur d'autres domaines de formation, d'un côté, et d'outiller l'étudiant par des compétences transversales renforçant sa polyvalence, d'un autre côté. Pour les formateurs, ces unités de formation ont été ajoutées aux dépens d'unités professionnalisantes.
- *La mobilité.* Les responsables ministériels affirment que la formation dans le cadre du système LMD coupe avec la rigidité de l'ancien modèle de formation et permet une meilleure mobilité des étudiants entre les institutions de formation. Les formateurs interrogés indiquent que cette force est restée théorique et qu'elle n'a jamais été opérationnalisée concrètement puisque les étudiants n'ont ni les moyens ni la possibilité de valider des modules des matières dans d'autres institutions qu'elles soient dans le même domaine ou dans d'autres domaines de formation.

Dans cette perspective, il est important de noter que de toutes ces forces, les participants n'ont pas mentionné celles liées à la formation en tant que telle comme, par exemple, un constat d'une meilleure professionnalisation des futurs enseignants.

Concernant les limites du système LMD, les participants ont surtout évoqué diminution de la durée de formation, la sanction des études, la formation pédagogique.

- *La diminution de la durée de formation.* Les formateurs interviewés affirment tous que la diminution de la durée totale de formation de quatre à trois ans a posé beaucoup de problèmes sur le plan de la réduction des contenus de formation, en particulier, et sur l'atteinte des objectifs

de formation, en général. Certains enseignants nous ont même confié qu'ils ont de la difficulté à finaliser les programmes chaque année. D'autres confirment que plusieurs contenus de formation professionnalisant ont été coupés.

- *La formation pédagogique.* Les participants considèrent tous que la formation pédagogique est l'une des forces de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en général. Selon eux, la formation pédagogique a été négativement impactée par la diminution de la durée de formation étant donné que le volume horaire réservé aux unités de formation pédagogique a significativement diminué entre l'ancien et le nouveau modèle de formation. Les formateurs s'accordent tous que la formation pédagogique est l'une des défaillances principales de la formation pour l'obtention de la Licence fondamentale en ÉPS.

La pédagogie pratique et le stage pédagogique sont des points faibles de cette nouvelle formation parce que, d'habitude, les étudiants font deux ans de stage, donc en deuxième année, ils font ce qu'on appelle la pédagogie pratique, c'est-à-dire chaque étudiant enseigne à ses collègues de classe. Donc chaque semaine il y a un étudiant qui prépare la séance du début à la fin, en 3^{ème} année ils partent dans les milieux scolaires à raison de 3 heures par semaine et à l'année terminale ils passent, je pense, 3 mois à faire un stage de préparation à la vie professionnelle, mais de nos jours ils font 3 heures par semaine en deuxième année, alors qu'actuellement ils font ça seulement en 3^{ème} année, avant de finir, avec 3 heures par semaine, c'est presque le tiers de ce que nos étudiants faisaient avant, le 1/3 de la formation pédagogique d'avant. (Ahed, p. 18)

- *La sanction des études.* Considérée comme l'une des forces de l'ancien modèle de formation, la sanction des études dans le système LMD est largement critiquée par la grande majorité des formateurs. Ces derniers considèrent que les directives rattachées aux absences et aux retards ne sont pas clairement définies et qu'elles ne précisent, par exemple, pas les conditions de suspension des étudiants des matières auxquelles leurs taux d'absences sont élevés. De même, les participants contestent l'explosion du taux de réussite engendrée, selon eux, par le principe de compensation entre les matières d'une même unité de formation qui a remplacé le principe de la note éliminatoire de l'ancien modèle de formation. Ahed, enseignant chercheur, atteste, en ce sens, que ce principe de note éliminatoire poussait les étudiants à fournir le même effort et à accorder la même importance à toutes les matières à parts égales.
- *L'évaluation.* Les participants affirment qu'à l'exception de l'ajout des contrôles continue, les modalités d'évaluation jugées déficientes dans l'ancien modèle de formation n'ont pratiquement pas changé. Ils rajoutent, en ce sens, que les contrôles continues et les examens occupent une part importante du volume horaire annuel, et ceci au détriment de volume horaire alloué aux actions de formation.

Pour conclure cette section, il semble que le système LMD a reconduit les problématiques et les limites de l'ancien modèle de formation.

Moi à mon avis, les deux modèles sont faibles, dans les deux modèles il y a l'absence de l'interdisciplinarité entre les matières théoriques et entre les matières théoriques et les matières pratiques. Dans les deux modèles, on évalue l'étudiant sur sa performance et ses capacités physiques et non pas sur ses compétences

métacognitives et pédagogiques. Il n'y a aucune innovation dans les APS enseignés, on retrouve les mêmes activités dans les deux programmes, donc on est dans un état de non-changement. Tout le monde parle de changement, moi je ne le vois pas, je vois une régression. Mais même l'ancien système présentait beaucoup de lacunes qu'on a tendance à oublier aujourd'hui, mais comme il y a beaucoup de copier-coller, les mêmes problèmes reviennent avec d'autres qui se rajoutent. (Tayf, p. 9)

2.3.5 Le profil de l'étudiant en formation à l'enseignement de l'ÉPS entre l'ancien et le nouveau modèle de formation

2.3.5.1 Le processus de sélection des étudiants dans les deux modèles de formation

L'analyse des énoncés relatifs à la sous-catégorie « Le profil de l'étudiant en formation à l'enseignement de l'ÉPS entre l'ancien et le nouveau modèle de formation » révèle des distinctions majeures dans le processus de sélection des étudiants sélectionnés pour suivre la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens.

En effet, l'ancien processus de sélection supposait un concours sur dossier, un examen médical et des tests d'aptitudes physiques et sportives. Il était ouvert et accordait des chances égales à tous les titulaires du diplôme national de baccalauréat dans les disciplines traditionnelles (Baccalauréat en mathématiques, baccalauréat en sciences expérimentales, baccalauréat en lettres, baccalauréat en économie et gestion, baccalauréat technique) à postuler et à être acceptés dans les ISSEP à condition de réussir les étapes et les examens de sélection.

En revanche, avec le nouveau processus de sélection on a assisté à l'élimination des tests d'aptitudes physiques et sportives et de l'examen médical. Il priorise les étudiants issus du

Baccalauréat en sport dont la création fait couler beaucoup d'encre avec une réduction du pourcentage des bacheliers issus des autres disciplines.

Ces changements dans les modalités de recrutement ont visiblement entraîné une dégradation du profil d'entrée aux ISSEP selon les participants. C'est d'ailleurs ce que l'un des responsables ministériels nous a confirmé.

À un moment donné il y avait un concours d'accès aux ISSEP, il y avait une présélection, un concours sur dossiers, puis les élèves présélectionnés étaient invités à passer un concours pratique. Donc il ne suffisait pas seulement que tu aies une bonne moyenne en baccalauréat, les étudiants passaient différentes épreuves et on choisissait les meilleurs. Actuellement, ce concours n'existe plus, on fait juste le concours sur dossier. Donc tu peux trouver un étudiant qui a 15 de moyenne en baccalauréat et qui est fort dans les matières théoriques, mais qui n'a pas les habiletés physiques nécessaires pour suivre la formation. Donc la sélection pour l'accès aux ISSEP se fait sur la base des compétences théoriques en négligeant les habiletés motrices, ou le contraire, on reçoit aussi des étudiants qui viennent de la filière sport, ces derniers ont un profil physique et sportif acceptable je dirais. Ces étudiants viennent souvent avec un niveau théorique rudimentaire. Donc si les étudiants de la filière sport viennent avec 15 ou 14 de moyenne, c'est parce que la spécialité est coefficient 5, avec des moyennes acceptables dans les autres matières pratiques, ils passent à l'université en étant priorisés pour intégrer les ISSEP, c'est l'un des problèmes majeurs je pense. (Baraa, p. 15)

Plus explicitement, il semble y avoir un consensus entre les différents informateurs peu importe leur catégorie que le profil des étudiants issus du Baccalauréat en sport fait défaut et qu'ils n'ont pas les aptitudes intellectuelles et parfois physiques leur permettant de suivre la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Pour mieux comprendre, nous avons interrogé les responsables ministériels par rapport aux circonstances historiques de la création de cette branche considérée récente par rapport aux autres disciplines en enseignement secondaire. Selon la version de Jad, ancien responsable au ministère de la Jeunesse et des sports, la mise en place du Baccalauréat en sport visait, en apparence, un meilleur encadrement des sportifs de haut niveau. Mais en réalité, la création de cette section avait des intentions politiques qui se résument dans une volonté implicite et/ou non déclarée d'augmentation du pourcentage de réussite dans le concours Baccalauréat à l'échelle nationale.

J'étais à l'époque moi directeur à ISSEP Sfax et, c'était Mr Moussa Azouz, paix à son âme, qui était le délégué régional de la jeunesse et des sports à Sfax à l'époque. Il était candidat pour devenir directeur de l'éducation physique au ministère de la Jeunesse et des sports. Il nous arrivait de discuter à droite et à gauche et il m'a exprimé son intention de faire une section de baccalauréat en sport pour mieux encadrer les sportifs d'élite et leur permettre d'avancer leurs études tout en excellant en sports de haut niveau. Moi je n'avais pas de réserve à l'époque du moment que ça va se faire dans des conditions bien déterminées. Mais après, quand j'ai jeté un coup d'œil sur leur projet, les coefficients ne me semblaient pas raisonnables [...] La première année quand j'ai été nommé à la tête de la formation des cadres, lui il était le directeur général de l'éducation physique. Je l'ai rencontré et je lui ai dit, il faut

revoir un peu la formation en bac sport. Il m'a dit pourquoi? Parce qu'ils réussissent avec un grand pourcentage? j'ai dit oui, parce que c'est inadmissible que le taux de réussite dépasse les 90% alors que la formation est archi nulle. Il m'a dit laisse tomber, texto je vous l'assure [...] Et il m'a raconté que le Ministre de l'Éducation nationale, c'était Mr Korbi à l'époque, lui a dit le fait que ces étudiants réussissent le bac avec un pourcentage élevé ça équilibre le pourcentage de réussite des autres baccalauréats. Et il m'a dit que c'est bien à l'égard des autres pays, le fait que les étudiants tunisiens réussissent leur baccalauréat avec un grand pourcentage est bien apprécié à l'étranger. (Jad, p. 23)

La mise en tension du témoignage rapporté ci-dessus avec les affirmations d'autres participants provenant de catégories d'informateurs différentes confirment, d'une façon ou d'une autre, la vraisemblance de l'hypothèse des intentions politiques derrière la création de la filière du Baccalauréat en sport.

En clair, Ibaa affirme que la filière sport au secondaire a été principalement créée pour assurer un meilleur encadrement des athlètes de l'élite nationale. Cependant, elle a rapidement été généralisée et on a assisté à une augmentation surprenante, inexplicable et non justifiée des lycées sportifs et des effectifs étudiants dans cette branche de formation secondaire.

Il faut dire qu'on est le seul pays dans le monde qui a une filière de formation de base en sport. Cette filière a été mise en place pour permettre aux sportifs d'élite de continuer leurs études dans des conditions favorables, mais on s'est vite retrouvé avec un flou, je dis bien un flou, on avait un seul lycée dans toute la Tunisie, mais au

bout de quelques années l'expérience a été généralisée et le nombre d'élèves a considérablement augmenté et ce ne sont pas tous des athlètes de haut niveau. C'est des élèves qui n'avaient pas d'autres débouchés donc on s'est dit on va les orienter en sport. C'était le début de la détérioration du profil d'entrée dans les ISSEP. (Ibaa, p. 13)

Ainsi, il apparaît clairement que, depuis sa généralisation, le Baccalauréat en sport a dérogé de son intention principale et qu'il est devenu une solution de facilité pour réussir l'examen de Baccalauréat reconnu par sa rigueur et, au bout de la ligne, c'est le profil d'entrée aux ISSEP qui a été négativement impacté puisque les ressortissants de cette filière, qu'ils soient de l'élite sportive ou non, avaient la priorité d'intégrer les ISSEP et la formation à l'enseignement de l'ÉPS.

On a essayé de faire du social en se trouvant un moyen, une filière Bac-Sport, pour que des sportifs aient leur bac même s'ils n'avaient pas le minimum requis pour être accepté ou diplômés des ISSEP [...] cela s'est encore plus détérioré, sachant que c'était plus facile d'avoir le bac dans cette filière. On a atteint quand même 90% de réussite, parce qu'il y a eu du trafic. Certains parents ont trouvé le moyen de faire rentrer leur enfant, même si celui-ci n'était pas un sportif de haut niveau, juste pour avoir le diplôme, parce qu'ils savent que la réussite est plus facile au Baccalauréat quand on est dans la filière sport. Et parce qu'il y a beaucoup d'interventions au niveau des ministères et même dans la notation au niveau du bac. (Wissem, p. 25)

Pour mieux appuyer ces propos, nous rapportons le témoignage de l'un des responsables institutionnels ayant assisté à la genèse de l'expérience du Baccalauréat en sport en Tunisie. Le

participant insiste, comme nous le remarquons sur le caractère politique de cette expérience réformiste au secondaire qui, selon lui, a été à l'origine de la dégradation du profil d'entrée aux ISSEP.

Lors des jeux méditerranéens de 2001, la Tunisie qui a été le pays organisateur a récolté beaucoup de médailles. Il y avait de la propagande derrière et on a essayé de vendre l'idée de l'État qui appuie sa jeunesse et qui s'embellit par les champions. Donc après les jeux de 2001 auxquelles j'étais l'un des acteurs, agissant à titre de président de la commission de suivi des athlètes ciblés pendant 4 ans, les résultats étaient extraordinaires. En fait, on avait 150 sportifs au total, 30 ont eu des médailles d'or et une bonne soixantaine ont mérité des médailles en argent et en bronze. On s'est même imposé en Afrique et le système marchait normalement. Donc le résultat était tellement fantastique que le ministre de la Jeunesse à l'époque s'est réjoui et a décidé d'appuyer les sportifs d'élite. Donc là ils ont profité pour créer le Bac Sport. On a commencé avec un seul lycée sur toute la Tunisie, où l'élite était regroupée, après ils ont dit qu'on va généraliser l'expérience et nous voilà avec des centaines d'établissements à travers le pays. On prépare des milliers d'élèves, avec une qualité de formation médiocre, et tout ça sans horizons de travail. Et le résultat final, la dégradation du niveau des étudiants acceptés et 4 institutions supérieures avec des milliers de diplômés en chômage et d'autres milliers actuellement en formation.

(Ihssen, p. 12)

Des participants ont fortement critiqué le profil des étudiants issus de la filière sport et ont même remis en question leur processus de formation, leurs modalités d'évaluation et, par le fait

même, leur aptitude à suivre la formation au sein des ISSEP. Certains participants comme Jihed, ont même soutenu que ces étudiants doivent leur réussite dans leur cheminement en LFÉP au principe de la compensation entre les matières et entre les unités de formation étant donné qu'ils ont souvent des moyennes élevées dans les matières pratiques.

Moi à mon avis la plus grande faute qui a été commise c'est la filière sport. On ne sait pas comment ces étudiants sont recrutés d'abord, au niveau des lycées je veux dire. Après ils réussissent à avoir leur baccalauréat avec une spécialité coefficient 5, des matières sportives coefficient 4, avec 3 ou 4 de moyennes en mathématiques ou en sciences naturelles. Mais comment on veut que ça ne se répercute pas sur la formation académique au sein des ISSEP ? L'étudiant n'est même pas préparé pour recevoir cette formation. Le profil d'entrée est déficient et l'objet de la formation dans les ISSEP c'est la spécialisation, le développement et perfectionnement de compétences professionnelles et non pas le rattrapage. Nous en stage professionnel on s'est retrouvé face à des étudiants qui ne savent pas communiquer, qui ne savent pas gérer, qui ne savent pas concevoir des situations d'apprentissage, qui ne savent pas évaluer c'est pour ça je te parle d'un fiasco. (Ibaa, p. 14)

La création du baccalauréat en sport ne représente pas le seul facteur de dégradation du profil d'entrée aux ISSEP. En effet, la mise en place du système LMD s'est accompagnée de l'élimination des examens médicaux et des tests d'aptitudes physiques et sportives aux ISSEP. Des étudiants n'ayant pas les aptitudes physiques leur permettant de suivre la formation ont donc été acceptés dans la formation pour l'obtention de la LFÉP « Les décideurs lorsqu'ils ont choisi

d'adopter le système LMD, ils ont éliminé le concours d'entrée. Ils ont accordé la possibilité aux étudiants venant des baccalauréats autres que le bac sport d'accéder aux ISSEP sans pour autant avoir les compétences et les capacités physiques requises, et c'est des étudiants reconnus par leurs orientations théoriques et, dans la plupart des cas, ils n'ont pas les aptitudes physiques nécessaires pour suivre la formation pratique » (Majd, p. 42). D'autres participants nous ont même confié que des étudiants à mobilité réduite ont été acceptés dans les ISSEP. En ce sens, bien que nous pensons que, pour devenir des enseignants d'ÉPS, les étudiants ne sont pas forcément appelés à être sportifs ou à avoir des capacités athlétiques, l'aptitude physique à suivre la formation demeure une condition indispensable.

De tout ce qui précède, la création de la filière sport en enseignement secondaire et l'inexistence d'examens, de concours et/ou de standards et de critères de sélection aux ISSEP sont les raisons principales de la dégradation du profil d'entrée aux ISSEP. Quel est donc le profil des étudiants en LFÉP ?

2.3.5.2 Profil des étudiants en LFÉP

Interrogés sur le profil des étudiants en LFÉP les participants nous ont fait part de leur insatisfaction du niveau de base des futurs enseignants d'ÉPS. Selon les formateurs et même des responsables institutionnels interviewés, la grande majorité des étudiants recrutés dans les ISSEP n'a pas les aptitudes ni les qualifications lui permettant de suivre la formation universitaire à l'enseignement de l'ÉPS. Les participants nous ont également exprimé un constat de dégradation du profil d'entrée aux ISSEP. Ils ont justifié cette détérioration par l'augmentation du nombre des étudiants issus de la filière sport en enseignement secondaire. Dans le cadre de la présente section,

en partant des affirmations des participants, nous avons classé les caractéristiques et/ou les spécificités selon plusieurs paramètres comme : les aptitudes physiques et sportives, les aptitudes intellectuelles les aptitudes linguistiques, le rapport au métier et à la profession enseignante, la créativité et l'autonomie.

- *Les aptitudes physiques et sportives.* L'analyse des témoignages des participants permet d'identifier deux catégories d'étudiants : a) des étudiants sportifs émanant surtout des baccalauréats en sport. Selon plusieurs formateurs ces étudiants sont dans la plupart du temps spécialisés dans une discipline qu'ils ont choisi et étudié au secondaire. Cependant, ils n'ont aucune connaissance des autres disciplines sportives, b) des étudiants non sportifs. Ce sont surtout les étudiants provenant des baccalauréats autres que la filière sport. Des participants ont fait remarquer que la plupart de ces étudiants ont des difficultés motrices ne leur permettant, par exemple, pas de faire des démonstrations lors des stages pédagogiques.
- *Les aptitudes intellectuelles.* Les participants semblent s'accorder sur le constat que la valeur théorique et les capacités intellectuelles des étudiants issus des autres baccalauréats autres que le baccalauréat en sport sont respectables et sont satisfaisants. Pour preuve, ce sont ces derniers qui réussissent à remplir les conditions de sélection pour des études graduées en master de recherche (maîtrise dans le système québécois) et en doctorat. Selon Assil, les étudiants issus de la filière sport n'ont pas les qualifications théoriques et intellectuelles leur permettant de suivre une formation à l'enseignement de l'ÉPS.

Il faut dire que c'est les étudiants provenant des branches autres que la filière sport qui font des études approfondies. Rarement qu'on trouve un étudiant issu de la filière

sport qui fait un master ou un doctorat. C'est une preuve que ces étudiants-là n'ont pas les prérequis nécessaires sur le plan théorique, ajoutons à cela le fait qu'ils ne maîtrisent pas forcément toutes les activités physiques ou sportives, ça nous renseigne un peu de la qualité de 75% des étudiants qu'on reçoit aux ISSEP. (Nidal, p. 16)

- *Les aptitudes linguistiques.* Les formateurs interviewés affirment qu'une grande partie des étudiants en LFÉP, notamment ceux issus de baccalauréat en sport, ont des difficultés linguistiques majeures notamment en langue française ne leur permettant pas de suivre la formation. Certains ont mentionné que même leurs tentatives de traduction demeurent limitées voir contre-productives puisqu'elles ne leur permettent pas d'avancer dans les programmes. « Aujourd'hui dans les ISSEP on a des étudiants qui ne comprennent pas du tout la langue française, et ils l'avouent. Comment veut-on former alors que toute la terminologie est dans la langue française ? » (Nihad, p. 10).
- *Le rapport au métier et à la profession enseignante.* Plusieurs participants nous ont témoigné que les étudiants en LFÉP ne sont pas suffisamment motivés et qu'ils ne s'impliquent pas comme ils le faut dans leur processus de formation. Selon certains, le taux de chômage et la faible employabilité dans le domaine de l'enseignement à l'ÉPS est l'une des raisons principales de cette démotivation. D'autres comme Ikram, enseignant chercheur, les étudiants sont rendus plus orientés vers l'obtention du diplôme plutôt que vers l'acquisition de compétences professionnelles qui vont les habilitier à exercer le métier d'enseignant d'ÉPS. Des participants rapportent que plusieurs étudiants intègrent les ISSEP par recherche de facilité puisqu'ils

considèrent qu'il est plus facile d'obtenir un diplôme d'enseignant d'ÉPS qu'un autre diplôme dans un domaine de formation.

Aujourd'hui il y un grand malaise, une crise générale dans l'enseignement supérieur en Tunisie. Dans notre domaine de formation, cette crise moi je l'ai appelé le syndrome du diplôme, la réussite. C'est-à-dire qu'on veut réussir et avoir son diplôme sans forcément s'investir dans la formation, je veux dire sans faire les efforts nécessaires et sans forcément s'outiller ou acquérir les compétences nécessaires et requises pour l'exercice du métier. Le seul souci de l'étudiant c'est l'évaluation, il veut toujours avoir la moyenne, peu importe la manière, avec l'aide de son enseignant, ou par le plagiat, etc., mais c'est son objectif principal. Ce que je veux dire ici c'est que l'étudiant est peut-être la victime de sa formation de base et du système de formation en général, mais lui aussi participe à sa propre victimisation.

(Wajd, p. 24)

- *La créativité et l'autonomie.* À l'exception d'une minorité négligeable, les étudiants recrutés dans les ISSEP sont généralement réceptifs et passifs selon les formateurs interviewés. Ils se contentent de reproduire ce qui leur a été transmis par leurs enseignants. Rappelons que le développement de l'autonomie et de la créativité des étudiants représente l'une des intentions de la réforme LMD au moment de son implantation.

Pour résumer, nous rapportons l'affirmation de l'enseignant chercheur Ahed qui identifie deux profils d'étudiants en formation à l'enseignement de l'ÉPS au sein des ISSEP tunisiens.

Sincèrement, depuis l'arrivée du LMD, on trouve des stagiaires avec des connaissances théoriques faibles et confondues et avec des connaissances pédagogiques et pratiques superficielles. C'est ça la réalité aujourd'hui. Je parle bien sûr en excluant les quelques exceptions qui ont des niveaux respectables je dirais. Donc aujourd'hui on a deux catégories d'étudiants : des excellents qui un bon niveau et une bonne maîtrise des connaissances théoriques, mais des connaissances pédagogiques modestes et superficielles [...] et une deuxième catégorie, majoritaire, qui a une faible maîtrise des connaissances théoriques et une faible maîtrise des connaissances pédagogiques aussi. (Ahed, p. 19)

Pour mieux saisir la portée de l'adoption du LMD sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS nous présentons, dans la section suivante, les appréciations que les participants font de la formation à l'obtention de la LFÉP.

2.4 Appréciation par les participants du nouveau modèle de formation à l'enseignement de l'ÉPS

Les appréciations faites par les participants concernant le nouveau modèle de formation portent sur la faisabilité et de la praticabilité du curriculum, la planification des unités d'enseignement, le profil ainsi que la compétence des enseignants formés dans le cadre du modèle LMD et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS de manière générale.

2.4.1 Appréciations de la faisabilité et de la praticabilité du curriculum

Deux aspects principaux ont été abordés dans le cadre de la présente section : la compatibilité du modèle LMD avec le contexte tunisien et avec le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS et la compatibilité du nouveau curriculum ainsi que de la formation renouvelée avec la philosophie du LMD.

2.4.4.1 Compatibilité du nouveau modèle de formation avec le contexte tunisien et avec le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS

Dans leurs appréciations de la faisabilité et de la praticabilité du nouveau curriculum de formation pour l'obtention de la LFÉP les autres participants, à l'exception des responsables ministériels, semblent dire que la formation renouvelée n'est pas compatible avec le contexte tunisien et avec le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS. Selon eux cette incompatibilité se traduit par six (06) façons :

- *Un contexte défavorable au principe de mobilité préconisé par le système LMD.* D'après plusieurs participants l'étudiant en LFÉP n'a pas les moyens ni la possibilité de valider des crédits ou des unités de formation dans d'autres ISSEP ou dans d'autres institutions de formation. De même, il n'existe pas de programmes de bourses de mobilité encourageant la mobilité étudiante à l'intérieur du pays et même les programmes de bourses à l'étranger sont très limités et loin d'être accessibles à la masse étudiante. Le participant Wejden considère que les universités tunisiennes, en général, et les ISSEP, en particulier n'étaient pas prêtes à opérationnaliser certains principes du LMD comme la mobilité étudiante.

On ne peut pas mettre en application le LMD dans un pays qui n'est pas prêt à l'appliquer [...] Notre infrastructure, nos moyens, notre système ne nous permettent pas de voyager ou de nous déplacer facilement pour valider des matières et capitaliser des crédits qui n'existent pas dans nos institutions de formation. Au Canada vous pouvez aller d'une université vers une autre université pour avoir un crédit. Vous partez à telle université suivre un cours, vous passez vos examens et vous remettez la note que vous avez obtenue à votre université, c'est comme si vous l'aviez faite chez vous. Nous n'avons pas ça, et pourtant c'est un principe fondamental du LMD ! (Wejden, p. 24)

- *L'inexistence de formateurs pour certaines matières transversales et optionnelles.* La configuration du curriculum de formation pour l'obtention de la LFÉP suppose des unités fondamentales (disciplinaires), des unités transversales et des unités optionnelles. Les unités transversales et optionnelles visent à outiller les étudiants par des compétences transversales favorisant leur employabilité dans d'autres domaines que l'enseignement une fois leur formation terminée. L'objectif de cette orientation est, selon des responsables ministériels, la réduction du taux de chômage. Plusieurs participants nous ont confirmé que certaines unités transversales et optionnelles comme la culture de création d'entreprise ont dû être annulées et/ou remplacées faute de formateurs spécialisés.
- *Discordance avec l'organisation de la formation.* La formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie s'articule autour de trois volets : un volet théorique, un volet pratique (les activités physiques et sportives) et un volet pédagogique. Selon certains participants, le curriculum de

la LFÉP tel que conçu dans le contexte tunisien a, comme son nom l'indique, une vocation plus fondamentale que professionnalisante. Il y a donc une certaine incompatibilité avec le volet pratique et le volet pédagogique de la formation notamment après la réduction du volume horaire global et de la durée de la formation.

- *Incompatibilité entre la réduction du volume horaire et le profil des étudiants.* Selon les responsables ministériels et institutionnels interviewés, la réduction du volume horaire dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS n'était pas un accident de parcours. Elle avait pour intention de permettre à l'étudiant de construire son propre savoir en faisant des recherches afin d'accomplir et d'enrichir les enseignements proposés par les formateurs en classe. Selon les superviseurs pédagogues, les enseignements pratiques et pédagogiques se doivent d'être encadrés et supervisés « Les étudiants n'ont pas la mentalité de travailler et de chercher l'information en dehors de heures de cours [...] Donc l'objectif de diminuer le volume total était de permettre à l'étudiant d'avoir plus de temps pour construire ses apprentissages et les enrichir. Cet objectif n'est pas atteint, on finit donc avec une formation manquante » (Chams, p. 14).
- *L'enseignement de l'ÉPS, un métier qui s'apprend avec la pratique professionnelle.* En lien avec le point d'incompatibilité précédent, des formateurs considèrent qu'avec la formation académique au sein des ISSEP, le métier d'enseignant d'ÉPS s'apprend aussi sur le tas avec la pratique professionnelle et qu'il doit reposer sur une formation pédagogique consistante. Selon cette vision, les principes de formation à distance que certains décideurs ont essayé de

mettre de l'avant sont incompatibles avec la nature de la formation qui se doit, dans ses volets pratiques et pédagogiques, d'être présente.

- *Une formation pédagogique standardisée et non adaptée à la réalité du terrain.* Des formateurs nous ont parlé de la rigidité de la formation pédagogique au sein des ISSEP. Selon eux, le stagiaire est souvent contraint de suivre les directives de ses formateurs même si celles-ci peuvent être distancées de la réalité du terrain. « En pédagogie pratique, on impose à nos étudiants une fiche en pédagogie pratique. C'est-à-dire qu'il n'a pas s'adapter au contexte où il effectue son stage. On l'oblige à suivre sa fiche pédagogique qui contient des objectifs prédéfinis et qui ne sont pas adaptés à la réalité du terrain en question » (Assil, p. 5). Ce point nous amène à questionner la compatibilité du curriculum tel que conçu et enseigné dans les ISSEP avec la réalité du terrain; celles des établissements scolaires.

Pour résumer, le superviseur pédagogique Nihad, explique ces incohérences par le fait que le système LMD a été conçu pour une réalité différente de la réalité tunisienne.

Bon, pour mieux comprendre les problèmes qu'on a aujourd'hui au niveau de la formation pour l'obtention de la LFEP, je pense il faut revenir à l'origine des choses. Le système LMD est le fruit de ce qu'on appelle le processus de Bologne en Europe, c'est des conventions signées entre un certain nombre de pays européens pour faciliter la circulation des savoirs, des étudiants, des diplômés dans l'espace européen. Il est donc destiné pour une réalité bien déterminée moi je trouve. Donc l'adopter en Tunisie dès le début n'avait pas de raison ni de motifs, et l'implanter

dans le domaine des STAPS l'est encore plus, et non seulement ça, il a été mal compris et donc mal implanté. (Nihad, p. 6)

2.4.1.2 Compatibilité du curriculum et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après la réforme avec le modèle LMD

En continuité avec ce qui précède, les participants ont évoqué plusieurs incohérences par rapport aux principes du LMD. Ces discordances se traduisent selon eux par six (06) éléments :

- *La durée de formation.* La formation à l'enseignement de l'ÉPS en France et dans les pays ayant conçu et implanté le système LMD est de cinq ans tandis qu'en Tunisie les étudiants sont habilités à enseigner l'ÉPS dans des établissements scolaires après trois ans de formation en LFÉP « Les pays qui ont élaboré le LMD préconisent un Bac + 5 pour avoir accès à la profession d'enseignant d'EPS. C'est-à-dire une licence avec un master professionnel en enseignement [...] nous on a importé ce système, il n'est pas le nôtre, on n'a pas les moyens qu'il requiert et on a rabattu les exigences à un Bac + 3 » (Ikram, p. 7).
- *Le concours d'accès à la formation à l'enseignement de l'ÉPS.* Dans les pays européens ayant conçu et implantés, le système LMD, les étudiants passent un concours pour accéder à la formation à l'enseignement de l'ÉPS au primaire ou au secondaire.

Mais le problème pour le LMD, c'est qu'ils ont fait leur interprétation à la Tunisienne. En France, ils font la licence, puis à partir de leur deuxième année, ils ont la possibilité de passer un concours pour accéder à une formation professionnelle dans les UFR STAPS [...] Nous on a réduit les quatre ans initiaux

du programme de la maîtrise à trois ans. Maintenant, je ne sais même plus trop à quel stade ils en sont ? Quel est le statut de cet enseignant ? Il a un Bac + 3 et je sais que le ministère a réclamé qu'il soit professeur, mais cela ne se fait pas ! Comment peut-on enseigner avec un Bac + 3 [...] Donc, il y a ce point, qu'ils ont escamoté.

(Wissem, p. 12)

- *La formation pédagogique.* Dans les pays européens ayant conçu et implantés le LMD, le nombre d'heures de formation pédagogique exigées pour devenir un enseignant d'ÉPS dépasse 350 heures tandis que le nombre d'heures faites par un étudiant tunisien en formation pour l'obtention de la LFÉP ne dépasse pas les 112 heures le long des trois années de formation. « Dans les pays voisins où le système LMD est implanté, je pense qu'ils font dans les 360 heures de stages comptabilisées dans des tableaux de bord, donc l'étudiant qui fait même 340 heures il n'aura pas son diplôme. Par contre, ici je peux t'assurer qu'on a des étudiants qui n'ont fait que 20 heures de stage pédagogique et qui ont eu leurs diplômes. De quelle formation pédagogique ou pratique parle-t-on donc ? » (Ikhlas, p. 8).
- *Les approches pédagogiques préconisées.* Dans les pays européens ayant conçu et implantés le LMD, la formation à l'enseignement de l'ÉPS préconise une approche par compétences (APC), tandis que dans le contexte tunisien, et même si le curriculum de formation semble construit autour d'une APC, les ISSEP tunisiens continuent à préconiser une approche par objectifs pédagogiques. « Le système LMD voit l'APC comme base de la pédagogie pour les enseignements, mais nous on n'a jamais fait ça. On est encore dans l'approche par objectifs et

on n'a même pas discuté de ça, mais notre curriculum est construit, implicitement, autour d'une APC » (Ahed, p. 32).

- *Le tutorat*²⁸. Il s'agit de l'une des notions fondamentales du système LMD tel que préconisé en Europe. Cette approche, même si elle a été mentionnée dans certains discours informels de décideurs, n'a jamais vu le jour dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie « Je vous donne un exemple, le tutorat, c'est un concept central dans le LMD alors que nous en Tunisie on n'en a jamais entendu parler » (Ihssen, p. 15).
- *Les modalités de formation*. Des formateurs qui ont expérimenté le système LMD tel que dispensé en Europe en tant qu'étudiants parlent de pratiques de formation et d'évaluation différentes par rapport à celles qui existent dans les ISSEP tunisiens.

Moi j'ai eu la chance d'être formé dans le cadre de ce même système en France. Les modalités de formation étaient différentes de celles qu'on a en Tunisie. On travaillait beaucoup avec des groupes par exemple. Ce qui est mis en avant, c'était la réflexion, réfléchir sur ce qu'on va proposer et sur comment on va procéder. Ça nous permettait d'échanger entre étudiants. On n'était pas jugés sur les aspects techniques, mais plutôt sur notre manière de présenter et de transmettre. Moi, mon problème, c'est donc avec nos modalités de formation et d'évaluation, dans les deux

²⁸ Le tutorat est une relation formative entre pairs qui se distingue de l'enseignement classique impliquant professeurs et élèves par une formation individualisée et flexible. Il est défini comme étant une interaction entre deux apprenants et consiste à déléguer des responsabilités à des étudiants plus avancés dans un même domaine d'étude.

systemes. Ici on évalue l'étudiant pour sa performance, on sanctionne toujours l'étudiant sur le savoir-faire, est-ce que tu sais faire de la poutre ? Alors que demain dans les lycées et les collèges il n'y aura jamais de poutre, il est en train de faire les barres asymétriques dans les ISSEP qu'ils n'ont jamais touchés et qu'ils ne toucheront même pas, en tant que professeurs, aux barres asymétriques. (Nihad, p. 27)

Toutes ces incohérences par rapport aux standards/normes du système LMD s'expliquent par ce que nous avons appelé « opération de tunisification » d'un modèle de formation conçu pour un contexte exogène.

2.4.2 Appréciations de la planification des unités d'enseignement

Dans leurs appréciations de la planification des unités de formation, les participants ont mis l'accent sur certains paramètres comme : l'équilibre entre le volet théorique et le volet pratique de la formation, l'équilibre au sein des unités théoriques, l'organisation de la formation, la cohérence / complémentarité entre les unités de formation, la pertinence des enseignements.

- *L'équilibre entre le volet théorique et le volet pratique de formation.* Les responsables ministériels et institutionnels considèrent que la formation est relativement équilibrée étant donné que le curriculum a justement été construit avec un souci d'équilibre entre le volet pratique et le volet théorique.

Il est à signaler que les enseignants chercheurs interviewés trouvent que les matières pratiques occupent un volume horaire assez important et appellent même à la réduction de ce volet de la

formation « Je trouve qu'au niveau de l'enseignement des techniques sportives, il faut un allègement. C'est inéluctable, ce volet de la formation est assez lourd je trouve, il y a lieu de réduire le volume horaire accordé aux matières pratiques sans pour autant nuire à la qualité de formation » (Wajd, p. 19). Les superviseurs pédagogiques interrogés, à leur tour, attestent que la formation est majoritairement théorique et parlent même d'une valorisation des enseignements théoriques au détriment des enseignements pratiques « Il y a une dominance théorique. Si on comptabilise les heures dans le curriculum actuel, on trouvera qu'on est plus orientés vers les matières théoriques. Il faut savoir qu'il y a une idée très, très forte que les enseignements théoriques sont plus valorisés que les enseignements pratiques » (Tayssir, p. 11). Ces appréciations divergentes nous renvoient aux conflits entre les formateurs des matières théoriques et les formateurs des matières pratiques/pédagogiques que nous avons déjà détaillé.

- *L'équilibre au sein des unités théoriques.* L'analyse des appréciations des participants, toutes catégories d'informateurs confondues, vient confirmer la notoriété des sciences biologiques et leur prédominance. « C'est vrai, il y a un volume horaire considérable alloué aux matières des sciences biologiques, on accorde plus d'importance à ces matières, c'est peut-être dans notre conception de la formation depuis qu'elle a été conçue au niveau des ISSEP » (Chams, p. 13). D'autres participants contredisent ces propos et attestent qu'il y a un équilibre entre les unités de sciences biologiques et les unités de sciences humaines. Par contre, ils admettent que les sciences de l'éducation ne jouissent pas de l'importance qu'elles méritent.

La question des croyances et de la conception de la formation s'est aussi posée à ce niveau. Des enseignants chercheurs nous ont expliqué qu'un grand nombre d'entre eux ont été formés dans des universités disciplinaires (des facultés de médecine ou des facultés de sciences pour les

enseignants de biologie, des facultés de sciences humaines pour les enseignants de psychologie et de sociologie, etc.) et qu'ils sont plus orientés vers leur discipline plutôt que vers la formation de futurs intervenants en ÉPS.

Donc tu as un étudiant lorsqu'il rentre dans un cours de physiologie et que l'intitulé du cours c'est le système cardio-vasculaire, et qu'il a un cours de ses amis étudiant à la faculté de médecine ou à la faculté de formation des infirmiers ou autre [...] Il va trouver les mêmes aspects de cours. Donc le cours n'est pas orienté à l'enseignement de l'ÉPS, c'est un cours général qu'il peut avoir dans une autre institution. Donc là l'étudiant commence à se poser des questions par rapport à l'utilité de ces matières. Entre autres, la faute, en grande partie, n'est pas celle de l'étudiant, mais plutôt de la conception de la formation dès le départ. (Taym, p. 19)

- *L'organisation de la formation.* Parmi les aspects fortement critiqués par les participants en lien avec l'organisation de la formation, nous rapportons particulièrement la place occupée par les unités de formation transversales par rapport à la totalité du curriculum. Des responsables institutionnels trouvent que ces unités ne travaillent pas forcément l'objectif principal de la formation qui est la formation de futurs enseignants d'ÉPS. Elles occupent un volume horaire assez important et ceci au détriment des unités fondamentales « On a 1700 heures, 400 heures sont réservées aux matières dites transversales que moi je considère marginales. Ces matières ne travaillent pas les objectifs fondamentaux de la formation. Elles ne permettent, en aucun cas, de former un bon enseignant d'ÉPS. À mon avis, ce n'est pas à l'université qu'on va apprendre

l'informatique, le français et l'anglais à un étudiant, il est supposé connaître tout ça » (Ihssen, p. 14)

Un autre aspect a été mentionné. Il s'agit de ce que les participants ont nommé la « structure linéaire de la formation ». Les enseignants chercheurs expliquent que durant les deux premières années les étudiants en LFÉP sont uniquement formés au sein des ISSEP et que ce n'est qu'à la troisième année qu'ils sont assignés à des établissements scolaires pour accomplir le volet pédagogique de leur formation en effectuant le stage de préparation à la vie professionnelle. Ces formateurs pensent qu'une « formation par alternance » entre les ISSEP et les établissements de stages serait plus professionnalisante et permettrait aux étudiants de mieux mobiliser les connaissances acquises durant leur formation au sein des ISSEP et ensuite avoir des réponses à leurs questionnements professionnels à leur retour des stages pédagogiques.

Des participants ne semblent pas en accord avec la planification actuellement en vigueur. Selon eux, certains enseignements, comme les enseignements pédagogiques, ne devraient pas figurer dès la première année « Ça peut être compliqué pour l'étudiant, parce qu'on leur parle beaucoup de pédagogie en première année, mais avec le niveau de base, c'est normal qu'il ne va pas la comprendre. Il n'est pas encore assez mature, de mon point de vue. Ces apprentissages devraient se faire plutard » (Wisseem, p. 15).

Ces deux derniers points de vue révèlent, d'une façon ou d'une autre, une divergence des conceptions entre les enseignants du même corps de formateurs, à savoir les enseignants chercheurs. Certains prônent pour l'alternance entre théorie et pédagogique et d'autres appellent au remplacement des enseignements pédagogiques dans le curriculum.

- *La cohérence (complémentarité) entre les unités de formation.* Les participants intervenant dans les actions de formation témoignent tous que les enseignements proposés dans le curriculum de LFÉP manquent de complémentarité et qu'ils sont plutôt séparés. Selon ce point de vue, les enseignements théoriques sont purement disciplinaires et morcelés. « Oui, effectivement, les unités ne se parlent pas entre elles, on dirait ce n'est pas la même formation ! » (Taym. P. 19). L'étudiant a donc de la difficulté à percevoir l'utilité de ces enseignements et leur contribution dans sa formation de futur enseignant. Il devient incapable de mobiliser les connaissances théoriques dans la pratique pédagogique. Cette séparation est, selon les participants, l'un des problèmes de la formation à l'enseignement de l'ÉPS même depuis l'ancien modèle de formation que le système LMD n'a pas résolu. Elle s'explique, selon ces participants, par l'absence de communication entre les départements et les formateurs issus de différentes écoles de pensées.

On en a déjà parlé un peu, mais la planification des unités de formation aujourd'hui favorise la séparation [...] Ça c'est mon domaine, ça c'est ma spécialité, moi je dois avoir plus de volume horaire. Moi je trouve ça inquiétant. Cette séparation fait qu'un étudiant qui rentre dans un cours de psychologie et qui en sort pour aller dans un cours de biologie, il passe d'un univers à un autre complètement différent chaque fois. Il n'y a pas de liaison alors que comme on avait dit tantôt, les passerelles entre les matières sont indispensables. (Wajd, p. 18)

- *La pertinence des enseignements.* Les participants questionnent le choix des matières proposées dans le curriculum de formation et même le contenu de certaines matières considérées

fondamentales. Ils considèrent que ces enseignements ne travaillent pas l'objectif central de formation qui consiste à former des futurs enseignants d'ÉPS et que, dans certains cas, ils travaillent même d'autres objectifs de formation liés à l'entraînement sportif.

En parlant de l'utilité de certaines matières ou unités de formation, moi je souhaiterais attirer l'attention sur quelque chose que je trouve extrêmement importante. On s'entend que certaines matières sont plus utiles que d'autres, mais il faut voir le contenu de certaines matières considérées comme la colonne vertébrale de la formation aux ISSEP. Je suis désolé, moi je peux vous dire, par exemple, que ce qu'on enseigne actuellement dans les cours de physiologie ne sert absolument à rien. Ça peut servir pour la formation à l'entraînement sportif, mais pas à la formation à l'enseignement de l'ÉPS en tous cas. (Chahd, p. 16)

Les superviseurs pédagogiques pensent que les enseignements pratiques sont classiques voire même traditionnels et que l'implantation du LMD n'a pas apporté de nouvelles activités physiques et sportives suscitant l'intérêt des élèves et plus adaptées aux spécificités du public cible dans les milieux scolaires. Certains d'entre eux considèrent que les jeux traditionnels, par exemple, peuvent être plus stimulants et plus novateurs.

2.4.3 Appréciation de la réforme et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après l'implantation du modèle LMD

Lors de l'analyse des énoncés de la sous-catégorie « Appréciation de la réforme et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après l'implantation du modèle LMD » nous avons

remarqué que les responsables ministériels expriment une certaine satisfaction par rapport à la réforme et par rapport à la refonte curriculaire de la formation à l'enseignement de l'ÉPS selon les principes du système LMD. Ces derniers admettent, par contre, que plusieurs aspects restent à améliorer pour mieux se rapprocher des normes du LMD telles qu'appliquées en Europe. Cependant, la position des autres informateurs (les responsables institutionnels, les enseignants chercheurs et les superviseurs pédagogiques) est contradictoire. Ils considèrent que la réforme est manquée. Selon Taym, ancien responsable institutionnel, on ne peut évaluer la licence pour l'obtention de la LFÉP étant donné que c'est l'ancien modèle de formation qui est toujours en vigueur.

Le problème c'est qu'on n'a pas essayé de le comprendre le LMD pour bien le mettre en place. Donc réellement on a gardé le même système, on agit de la même manière, c'est le même système [...] Les problèmes sont multifactoriels, c'est les étudiants, c'est les enseignants, c'est l'administration, c'est le terrain, on n'a pas préparé ni le terrain pédagogique ni le terrain administratif [...] On est toujours dans l'ancien modèle [...] On ne peut pas évaluer le système LMD parce qu'il n'a pas entré en vigueur. (Taym, p. 22)

Selon un autre point de vue, on ne peut pas parler d'une refonte curriculaire, mais plutôt d'une opération de réorganisation et/ou reconfiguration de l'ancien curriculum de formation « Jusque-là je ne vois pas de réforme, c'est un remaniement curriculaire ce qu'on a fait, parce qu'on garde l'ancien programme, mais dans un autre format » (Tayf, p. 19). Ikram, enseignant chercheur, pense que la réforme n'a pas réussie et que ce qui a été implanté dans la formation à

l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie est une fausse copie du modèle LMD européen en raison de la *tunisification* qu'il a subie. Quant à Jihed, directeur institutionnel, les problèmes de la formation pour l'obtention de la LFÉP sont bien plus profonds qu'un simple changement d'un modèle de formation et que la réforme a été manquée faute de volonté collective. Il revient sur certains éléments déjà abordés dans la présente analyse, notamment la préparation de la réforme et ses orientations « On a manqué cette réforme, on n'a pas saisi ce que le LMD aurait pu nous apporter par manque de volonté collective et par manque de moyens. On n'a pas bien préparé ce passage, on devrait organiser des séminaires de recyclage et de formation pour dire qu'on va passer d'un régime à un autre et expliquer les nouvelles orientations ainsi que les nouvelles approches qui vont avec » (Jihed, p. 17). Assil, enseignant chercheur, va jusqu'à dire que la réforme LMD est un gâchis. Le participant Tayssir semble approuver le constat d'une réforme manquée, il avance clairement que la réforme n'a pas réussi en faisant le lien avec son caractère politique « la politique intervient dans les choix académiques stratégiques. C'est exactement le cas de cette réforme, elle est politique, c'est pour ça d'ailleurs qu'elle n'a pas réussi ! » (Tayssir, p. 5).

D'autres participants parlent d'une dégradation de la formation depuis l'implantation du modèle LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS. Wajd, ancien directeur institutionnel, précise que cette dégradation ne s'explique pas forcément par l'implantation du LMD, mais plutôt par la reproduction de modèles de formation exogènes conçus pour des contextes et des réalités différentes de la réalité tunisienne « La formation à l'enseignement de l'ÉPS ne cesse de se dégrader au fil des années. C'est une question endémique, ce n'est pas uniquement le LMD qui est en est responsable. C'est un problème hérité, en Tunisie nous n'avons pas notre propre modèle de formation à l'enseignement de l'ÉPS, nous ne l'avons jamais eu. Donc

ç'a toujours été un mimétisme. On reproduit des modèles français ou autres, même l'appellation, on l'a hérité » (Wajd, 25). Nihad, superviseur pédagogique, certifie que le système LMD n'a pas résolu les problèmes de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, bien au contraire, il les a amplifiés. Majd, lui aussi superviseur pédagogique, souligne que la reconnaissance de la formation à l'enseignement de l'ÉPS n'est plus la même depuis l'implantation du nouveau modèle de formation « Moi je trouve qu'on est passé d'une formation reconnue par son efficacité, malgré ses lacunes, à une nouvelle qui ne l'est pas du tout, distanciée de la réalité scolaire et universitaire tunisienne » (Majd, p. 37). Des responsables institutionnels comme Wejden et Tayssir trouvent que la formation pour l'obtention de la LFÉP est incomplète et qu'elle est amputée du point de vue professionnalisation.

Professionnalisante ? C'est discutable moi je pense, parce que du moment qu'on n'est pas en mesure de préparer des enseignants qualifiés, c'est qu'elle ne l'est pas, professionnalisante. Mais elle est techniciste. Je vous ai dit tout à l'heure que les interventions des enseignants que ce soit au primaire ou au secondaire sont purement techniques. Comment faire une belle roulade avant ? Comment faire un saut en longueur performant ? Au-delà il n'y a rien. Moi je me demande pourquoi doit-on faire une belle roulade. On n'enseigne pas à des athlètes. On a des objectifs éducatifs, de motricité, on n'est pas dans des compétitions [...] Donc moi je pense que la formation fait défaut sur le plan de la professionnalisation, ou qu'il y a une conception erronée de ce que c'est une formation professionnalisante. (Joud, p. 20)

2.4.4 Appréciation du profil et de la compétence des enseignants formés dans le cadre du modèle LMD

Les appréciations du profil et de la compétence des enseignants formés dans le cadre du modèle LMD sont presque toutes négatives. À l'exception des responsables ministériels qui ne se sont pas trop prononcés par rapport à la question, les autres participants s'accordent tous pour dire que les enseignants titulaires de la LFÉP sont moins qualifiés que ceux titulaires de la Maîtrise en ÉPS. Plusieurs arguments ont été donnés pour appuyer ce jugement, notamment le niveau de base et/ou le profil d'entrée des étudiants, le raccourcissement de la durée de formation et en particulier la réduction de son volet pédagogique, la sanction des études, etc. « Une chose est certaine, c'est que le niveau des maitrisards est meilleur par rapport à celui des étudiants du nouveau système, le niveau de base était meilleur [...] Les maitrisards sont plus professionnels à mon avis, ils interviennent mieux, ils régulent mieux les situations, ils présentent mieux les contenus et les objectifs, ils ont une meilleure gestion de la classe, ils communiquent mieux » (Ikram, p. 7).

Il y a donc un constat de dégradation du profil de sortie des enseignants d'ÉPS qui s'est amplifié depuis l'arrivée du système LMD. Des formateurs interviewés pointent le doigt vers la formation pour l'obtention de la LFÉP et la considèrent manquante et ne permettant pas de préparer un futur enseignant d'ÉPS qualifié et opérationnel « On ne peut pas espérer avoir des enseignants, efficaces, compétents et professionnels avec une formation que la plupart des spécialistes considèrent aujourd'hui manquante (Ibaa, p. 17).

De surcroît, selon la perception des formateurs interviewés, le profil des licenciés en ÉPS n'est pas adapté à la réalité scolaire en Tunisie. Ikram, enseignant chercheur, revient sur la

spécialisation et insiste sur le fait que la formation à l'enseignement de l'ÉPS doit prendre en considération les spécificités du public cible dans les milieux scolaires et qu'elle se doit d'être orientée vers l'enseignement au primaire ou vers l'enseignement au secondaire ce qui n'est pas le cas avec la formation pour l'obtention de la LFÉP. Joud, responsable au Ministère de la Jeunesse et des sports, fait référence à la révolution de 2011, aux revendications et aux changements sociaux qu'elle a amenée. Selon lui le profil des enseignants titulaires de la LFÉP ne répond pas aux exigences des nouvelles générations d'élèves dans les milieux scolaires et de leurs besoins en apprentissage.

En fait depuis la révolution, on vit l'air des revendications sociales. Les enfants qu'on a dans les lycées et dans les écoles primaires font partie de cette société. Ils ont leurs besoins eux aussi, et si on n'arrive pas à former des enseignants d'ÉPS capables de canaliser l'énergie de ces jeunes dans le sens positif, on va finir par perdre le contrôle et sacrifier d'autres générations. Il faut que l'éducation physique soit plus collée à la réalité scolaire, plus qu'elle ne l'a jamais été dans le passé. Il faut que l'enseignant d'ÉPS soit plus créatif qu'il ne l'est, qu'il prenne des initiatives, qu'il soit capable de détecter les besoins de son public. Il faut qu'il apprenne à moduler les séances d'éducation physique en fonction des groupes d'élèves qu'il a, par exemple. Il faut établir une différence entre le contenu et le déroulement d'une séance d'éducation physique dans les quartiers chics comme Ennasser et la conduite d'une séance d'ÉPS dans les quartiers populaires, à forte densité d'habitants, comme Ettadhamon, la conception pédagogique de la séance doit être différente, parce qu'on ne s'adresse pas à la même population. Donc depuis la formation moi

je pense qu'il faut accorder la chance aux futurs enseignants d'exercer et de faire des stages dans des milieux différents. Mais actuellement nos étudiants ne sont pas capables de diversifier leurs situations, ils n'ont pas l'habileté de partir des besoins, des intérêts et des caractéristiques de leurs élèves. Le jour des stages, ils viennent avec des fiches pédagogiques remplies et ils essaient d'appliquer à la lettre ce qu'ils ont vu sur internet ou ce qu'ils ont copié du journal d'un ancien collègue, c'est ça la réalité. (Ahed, p. 20)

À la lumière de ce qui précède, il apparaît que les enseignants d'ÉPS formés dans le cadre du système LMD remarquent des difficultés majeures de la préparation jusqu'au déroulement de la séance dans les milieux scolaires. Nidal, superviseur pédagogique, rapporte défaillances du profil des enseignants titulaires de la LFÉP « Les diplômés en LFÉP ? Quand tu as une fiche pédagogique devant toi, souvent tu te demandes, qu'est-ce que tu vas corriger ? Hier il y avait un étudiant qui m'a écrit « Cornet de jambes », un excellent étudiant ça, parmi les meilleurs, il m'a écrit « Circeau ». Même sur le plan de la terminologie, ils n'arrivent pas à s'exprimer et à nommer les choses avec leurs noms. Les aberrations sont partout en fait, des problèmes de gestion de la classe et de l'espace, des situations qui n'ont parfois rien avoir avec l'objectif de la séance, etc. » (Nidal, p. 10).

Les critiques adressées aux enseignants d'ÉPS formés dans le cadre du régime LMD et nouvellement recrutés par le Ministère de l'Éducation nationale ont également été rapportées par d'autres intervenants comme les conseillers pédagogiques dans les établissements scolaires ainsi que les inspecteurs pédagogiques en ÉPS « Selon les échos qui nous viennent, par exemple, des

superviseurs, des conseillers et des inspecteurs pédagogiques, ils nous disent que les nouveaux diplômés n'ont pas vraiment le profil d'un professeur d'ÉPS, que ces enseignants ne sont pas opérationnels. En d'autres mots, l'enseignant d'ÉPS du système LMD n'est pas apte pour intervenir en ÉPS » (Wajd, p. 17).

Pour résumer, selon les perceptions des participants interviewés, les enseignants titulaires de la LFÉP ne sont pas prêts à exercer la profession enseignante en ÉPS. En bref, leur compétence est remise en question.

Selon le participant Chahd, superviseur pédagogique, ces enseignants ne sont pas reconnus comme l'étaient leurs prédécesseurs « Pour la première fois dans notre histoire en Tunisie, on a un retour de nos diplômés, ils ont été renvoyés du Golf pour des raisons d'incompétence aux Émirats, au Qatar, au niveau national, pour la première fois les inspecteurs du Ministère de la Jeunesse et des sports refusent de titulariser des enseignants nouvellement recrutés aussi pour des raisons d'incompétence » (p. 32). Siraj, responsable institutionnel, qualifie les nouveaux enseignants d'ÉPS d'animateurs. À son tour, Nihad, superviseur pédagogique, les qualifie de bricoleurs « Moi je pense qu'on est en train de former des bricoleurs, oui des enseignants bricoleurs, ils s'en sortent parfaitement, mais sur le plan compétence ils ne dépassent pas le statut d'animateurs » (p. 43).

Pour mieux mettre en évidence les perceptions que certains participants ont des enseignants titulaires de la LFÉP, nous clôturons cette section avec le témoignage de l'enseignant chercheur Assil.

Je vais vous répéter une phrase que je leur ai dite en 2011 quand j'étais à l'ISSEP de Gafsa, époque où il y avait le printemps arabe. Les jeunes se sont révoltés pour pouvoir travailler. Moi j'ai dit à mes étudiants qui étaient en première année à l'époque, si j'étais le ministre de la jeunesse et des sports je ne ferais travailler aucun d'eux. Choqués ils m'ont demandé pourquoi et je leur dis parce que je suis parent d'enfants et je ne vois aucun de vous capable d'éduquer des enfants. (Assil, p. 19)

Les appréciations des participants et leurs réactions quant aux profils des enseignants formés dans le cadre du système LMD ont fait ressurgir des positions de refus par rapport à la réforme. Des participants ont exprimé une position favorable à la révision et au perfectionnement de l'ancien modèle de formation plutôt que la mode en place d'un nouveau modèle de formation. Ils sont contre la lecture tunisienne du modèle LMD « Moi en tant que formateur, je ne suis pas vraiment d'accord avec cette réforme, je me dis toujours qu'on aurait dû améliorer l'ancien système au lieu de vouloir recommencer à zéro comme on a fait [...] Moi je suis contre le LMD à la tunisienne honnêtement » (Ikhlas, p. 5). D'autres participants ont exprimé une position similaire favorisant l'ancien modèle de formation « Moi franchement, je suis triste de là où on est rendu, on aurait dû rester avec l'ancien régime » (Chahd, p. 33). Selon un autre point de vue, le LMD ne permet pas de former des futurs enseignants d'ÉPS « Et le LMD, moi je crois qu'il est bien pour tous ceux qui souhaitent continuer leurs études en Europe et en Amérique du Nord, mais pas pour former des enseignants d'ÉPS » (Wjeden, p. 25).

Contrairement à ces positions de refus, les responsables ministériels interviewés considèrent que la réforme LMD a mis fin à aux problématiques de l'ancien modèle de formation

« c'est une réforme qui a mis fin à une période de chaos, une période d'expérimentation, et qui a mis l'enseignement supérieur sur les rails, qui a permis à l'enseignement supérieur de se conformer aux standards internationaux » (Bahaa, p. 23).

2.5 Répercussions de l'adoption du LMD

La présente section vise à identifier les répercussions majeures de l'adoption du modèle LMD dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. Pour commencer, nous abordons la question de l'évaluation de la réforme après dix ans de l'implantation du nouveau modèle. Ensuite, les changements amenés par le modèle LMD ainsi que les retombées de la réforme sur la formation des enseignants d'ÉPS sont identifiés par les participants. Ces derniers donnent aussi leurs opinions par rapport à la congruence entre le nouveau curriculum de formation et les finalités de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, de même qu'avec les orientations de l'enseignement supérieur. Pour finir, des pistes de solutions ont été fournies en vue d'une meilleure formation des enseignants dans les ISSEP tunisiens.

2.5.1 Évaluation de la réforme

Concernant les études évaluant les retombées de la réforme LMD sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, les participants nous ont tous confirmé qu'à l'exception de quelques travaux d'initiation à la recherche réalisés dans le cadre mémoires de fin d'études de maîtrise en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), aucune recherche d'envergure n'a été commandée par les instances ministérielles ou réalisée par des structures collaborant ou pouvant appartenir aux ministères responsables et/ou intervenant dans la formation

« Et ils ne se sont même pas dit, viens on fait une évaluation de ce qu'on a fait depuis 10 ans. Est-ce logique qu'on fonctionne avec un système depuis 10 ans sans aucune évaluation ! » (Tayf, p. 19). L'enseignant chercheur Assil mentionne, en ce sens, qu'on ne sait toujours pas si la formation que les enseignants stagiaires reçoivent dans les ISSEP et même au sein des établissements de stages les habilite à exercer le métier d'enseignant d'ÉPS.

Jad, un responsable au ministère de la Jeunesse et des sports que nous avons interviewé, nous a fait comprendre que c'est le ministère de l'Enseignement supérieur qui a responsabilité pédagogique de la formation et qu'en conséquence l'évaluation de la réforme lui revient. Quant à Joud, lui aussi responsable au même ministère, aucun suivi n'a été fait par les instances officielles depuis l'implantation du nouveau modèle de formation « Malheureusement, il n'y a pas de suivi sur terrain. On n'a jamais vu quelqu'un de l'enseignement supérieur, par exemple, proposer une étude de ce qui a été fait. Même les maquettes, ils n'ont pas pris le temps de bien les étudier » (Joud, p. 14). Nour, responsable au ministère de l'Enseignement supérieur, confirme l'absence d'études évaluatives de ce côté et indique que ce sont les commissions sectorielles qui ont été mandatées d'évaluer.

Pas à ma connaissance non, en tous cas pas au niveau du ministère. Mais il faudrait voir avec les commissions sectorielles, parce qu'à un certain moment il leur a été demandé d'évaluer. Vous savez, quand un établissement obtient l'habilitation à délivrer un diplôme de licence ou de master, en fait, l'habilitation c'est pour quatre ans, au bout de la quatrième année, l'établissement doit soumettre une demande de réhabilitation, et là il y a lieu d'une évaluation. Le rapport doit inclure différents indicateurs, dont l'insertion professionnelle des diplômés, par exemple... Et puis,

comme je viens de le mentionner, les commissions sectorielles à leur tour ont un travail d'évaluation, je pense. (Nour, p. 15)

Ces témoignages viennent confirmer les contraintes bureaucratiques imposées par la cotutelle à laquelle est soumise la formation à l'enseignement de l'ÉPS, en particulier, et la formation universitaire au sein des ISSEP tunisiens, en général.

Nous tenons à préciser que les études réalisées dans le cadre de travaux d'initiation à la recherche n'ont pas, à notre connaissance, abouti à la publication de contributions ou d'articles révisés par des pairs. De plus, celles-ci ne sont pas facilement traçables.

Dans ce même ordre d'idées, lorsque nous avons demandé aux participants quelles sont ou quelles peuvent être les modalités et/ou les procédés permettant de juger ou d'évaluer la réussite de la réforme LMD ou son échec, certains participants nous ont confié que, dans l'absence de recherches et d'études de terrain faisant appel à des approches méthodologiques construites sur des bases scientifiques, toute tentative d'évaluation risque d'être biaisée « Là on est incapables de faire une évaluation correcte. On n'est pas capable de faire un état des lieux pour améliorer » (Taym, p. 20). D'autres participants nous ont quand même cité deux indicateurs d'évaluation à savoir : les appréciations que les formateurs des ISSEP font du profil de sortie des titulaires de la LFÉP et les appréciations des inspecteurs et des conseillers pédagogiques par rapport à la compétence de ces enseignants.

C'est surtout en nous référant aux retombées directes de la réforme, c'est-à-dire le produit final, donc notre perception du niveau de compétence des enseignants d'ÉPS qui ont intégré le marché de travail et qui émanent du système LMD. Sinon, comme

je l'ai mentionné, aujourd'hui on a un retour des gens de terrain, les inspecteurs pédagogiques en particulier. Ils sont en contact direct avec ces nouveaux enseignants, on a aussi les formateurs universitaires, les enseignants chercheurs ou les superviseurs pédagogiques, les encadreurs de stage aussi. Il y a plusieurs niveaux, le feedback de tous ces intervenants est plutôt négatif quel que soit pour les étudiants qui sont encore en formation ou les enseignants formés dans le cadre du LMD et qui ont déjà été recrutés. (Ibaa, p. 20)

Par contre, il semble y avoir un consensus qu'après dix ans de la mise en œuvre du système LMD, un bilan s'impose et que l'évaluation est même une urgence « Je pense qu'il est grand temps d'évaluer pour changer et d'améliorer certains aspects de la réforme. L'urgence, maintenant, c'est vraiment l'évaluation de la réforme, mais de manière générale, je pense qu'il fallait passer à ce système » (Nour, p. 16).

2.5.2 Les changements apportés sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS

Interrogés sur les changements que l'implantation du modèle LMD a impliqué sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, plusieurs participants nous ont confirmé qu'en réalité, il n'y a pas vraiment de changement observable à l'exception de la réduction de la durée de formation et de la condensation des anciens contenus d'enseignement. Taym, responsable institutionnel, souligne qu'il n'y a pas de différence entre l'ancien et le nouveau modèle de formation « C'est exactement la même chose, on n'a pas changé, on a résumé les quatre ans en trois ans, mais on n'a rien changé. On agit de la même manière, c'est les mêmes cours, c'est la même formation » (Taym, p. 21). Le constat d'une absence de changements a aussi été exprimé

par un autre responsable institutionnel, le directeur d'ISSEP Chams « Il n'y a pas grande chose qui a changé, je vous réponds honnêtement. Je suis responsable, donc c'est un poste politique aussi haha... Je ne dois pas vous dire ça aussi ! (p. 26). L'enseignant chercheur Assil, semble dire la même chose. Selon lui, les changements se sont limités à l'organisation et l'architecture de la formation, mais pas les contenus « il n'y a pas beaucoup de changements parce que en fait on a seulement changé la carrosserie, mais on n'a pas changé le moteur. Donc, on a pris le système maitrise et on lui a donné la carrosserie du LMD, mais au niveau du contenu on a juste compacté le contenu on n'a pas essayé de penser profil ou philosophie de formation ou référentiel de compétences » (Assil, p. 11). Les contenus de formation n'ont donc pas été révisés au terme de la réforme LMD dans le domaine de la formation à l'enseignement de l'ÉPS « Pour moi, changer de système c'est changer aussi les contenus de formation, chose qui n'a pas été faite, on n'a pas changé ni les matières ni les contenus » (Jihed, p. 8). Le participant Tayssir, parle de changements curriculaires mineurs et d'une insertion des anciens contenus de formations dans la nomenclature du modèle LMD.

Bon au niveau curriculaire, il n'y a pas beaucoup de changements. C'était plutôt des changements mineurs. Il y avait, d'une manière ou d'une autre, un allègement des contenus qui est imposé par les 3 années d'études, tout simplement. C'est-à-dire qu'on a essayé de modeler un peu pour enlever les travaux dirigés pour certaines disciplines, pour d'autres des travaux pratiques, pour d'autres des cours magistraux avec une réadaptation des contenus, tout simplement. Moi je trouve le même schéma dans une nouvelle nomenclature, c'est-à-dire qu'on avait un curriculum qui s'est basé autrefois sur des matières, on a essayé de le réadapter dans une autre

nomenclature où il y a de nouvelles notions ou appellations comme unité d'enseignement, module, crédits, etc. (Tayssir, p. 15)

D'autres participants nous ont identifié des changements touchant la structure et l'organisation de la formation qui se traduisent par la subdivision des unités de formation en enseignements fondamentaux, en enseignements transversaux et en enseignements optionnels ainsi que l'introduction de la notion des crédits.

Les programmes de formation ont aussi changé notamment en ce qui a trait à la structure des programmes, leur composition, et là je parle des unités d'enseignement obligatoires et optionnelles, des unités fondamentales et transversales, ça c'est un changement aussi par rapport à l'ancien régime [...] Et puis un changement très important aussi qui est le système de crédits, donc pour chaque matière, selon la note obtenue l'étudiant aura un, deux ou trois crédits et à la fin de son parcours de formation l'obtention du diplôme sera conditionnelle à la capitalisation d'un certain nombre de crédits. (Nour, p. 13)

Un autre changement identifié par d'autres participants se rapporte aux modalités d'évaluation. Le formateur Waad nous a, par exemple, témoigné que les enseignants ont de plus en plus recours aux questionnaires à choix multiples (QCM) dans les examens finaux afin de s'adapter au niveau de la grande majorité des étudiants éprouvant des difficultés avec les questions de réflexion exigeant la rédaction d'essais et/ou des argumentaires structurés « les méthodes d'évaluation ont changé. On évalue plus de la même manière qu'avant; maintenant on fait plus de QCM parce qu'on sait que nos étudiants ne sont pas capables de rédiger » (Waad, p. 19). Ceci

nous amène à parler d'une adaptation négative (à la baisse) liée à une faible maîtrise de la langue française par les étudiants.

Aussi, des responsables font remarquer que le nouveau curriculum de formation propose de nouveaux enseignements visant principalement à renforcer l'employabilité et le taux de placement des étudiants en LFÉP dans d'autres métiers que l'enseignement. « Là on a changé vers des matières qui permettent à l'étudiant d'avoir du travail tel que la musculation, le fitness, pour trouver du travail dans des centres de loisirs ou de fitness, mais à mon avis il n'y a aucune différence entre les deux » (Taym, p. 21). Un autre changement que certains participants considèrent important, le volet de l'initiation à la recherche visant la préparation du mémoire de fin d'études figurant dans la première version curriculaire a aussi été supprimé malgré le désaccord de certains acteurs intervenant dans la formation « L'élimination du mémoire de fin d'études, moi je n'étais pas d'accord, mais alors là du tout, mais c'est dommage c'était un vote ! » (Siraj, p. 30).

Par ailleurs, selon la grande majorité des participants, le seul changement apparent demeure la réduction du volume horaire qui a induit à des manquements sur le plan de la formation « le plus grand changement c'est la baisse du volume horaire, et ça s'est répercuté sur la qualité de formation, et le résultat c'est que les étudiants qui rentrent avec un niveau faible ne sont pas suffisamment formés ! La formation est manquante. » (Ihssen, p. 19). Islem, lui aussi responsable institutionnel, approuve ce constat « Aucun changement, on est restés avec la même façon de faire, avec la même logique et la même philosophie de formation [...] les changements qu'il y a eu c'est simplement la diminution du volume horaire, il n'y a pas grande chose disons, et même s'il y a c'est dans le sens négatif » (Islem, p. 18).

Cependant, plusieurs participants semblent dire, qu'en dehors de la réduction du volume horaire et du changement de la configuration et/ou de l'organisation de la formation, la mise en œuvre du nouveau modèle de formation n'a pas réellement amené des changements fondamentaux sur le plan des contenus de formation, des approches pédagogiques et des rôles et les statuts des acteurs « Non, mais sérieusement, que veux-tu que je te dise ? On a juste modifié l'ancien programme, il n'y a pas un changement de fond ou radical, rien n'a changé, c'est la même chose moi je trouve, on n'a pas évolué ! (Tayf, p. 12).

Plus explicitement, en lien avec les contenus de formation par exemple, les formateurs nous ont tous confirmés que les unités de formation et les matières dispensées dans la formation de quatre ans sont les mêmes que la formation LMD de trois ans. Certains d'entre eux précisent que les anciens contenus de formation ont fait l'objet d'une opération de condensation en raison de la réduction de la durée de formation « Pour moi, changer de système c'est changer aussi les contenus de formation, chose qui n'a pas été faite, on n'a pas changé ni les matières ni les contenus (Jihed, p. 8).

Concernant les approches de formation adoptées, les participants reviennent sur les instructions et les directives ministérielles et attestent que rien n'a mentionné dans ce sens. Les formateurs s'accordent tous sur le fait qu'il y a une sorte de continuité entre l'ancien et le nouveau modèle de formation étant donné que la formation pour l'obtention la maîtrise en ÉPS et celle pour l'obtention de la LFÉP privilégient une approche par objectifs pédagogiques alors que le système LMD tel qu'implanté en Europe est construit autour d'une approche par compétence « Les enseignements dispensés aux futurs enseignants sont structurés autour de l'approche par objectifs

pédagogiques. Et on s'entend aussi que c'est la performance qui prime, donc on est dans la séquentialisation. On a toujours fait apprendre à nos étudiants à travailler à la manière de la pédagogie par objectifs et ça n'a pas changé après la réforme LMD » (Rajaa, p. 32).

Pour ce qui est des rôles et des statuts des acteurs dans le processus d'enseignement-apprentissage, les responsables ministériels disent que la philosophie de formation dans le système LMD suppose une co-construction de savoir entre le formateur et l'étudiant. Pour appuyer leur point de vue, certains d'entre eux signalent que la réduction du volume horaire visait principalement à permettre à l'étudiant de contribuer dans la construction du savoir dans sa propre formation en lui accordant le temps de faire des recherches afin de concevoir les contenus transmis par son formateur. En revanche les témoignages des formateurs et des responsables institutionnels convergent tous pour dire que l'étudiant n'a pas saisi cette opportunité en demeurant passif et en se contentant des contenus de cours transmis par les titulaires de cours. « Ça n'a pas changé non plus, aujourd'hui on a encore un étudiant fainçant, il attend toujours qu'on lui donne un contenu de savoir qui va apprendre et qu'il va ensuite nous le redonner lors de l'évaluation. L'enseignant continue à fonctionner comme avant aussi » Chams, p. 27. Au bout de la ligne, le processus d'enseignement apprentissage demeure vertical et traditionnel d'un enseignant détenteur et transmetteur de savoir vers un étudiant passif et n'ayant pas le sens de la prise d'initiative. Certaines problématiques liées à la formation des formateurs ont aussi été évoquées à ce niveau. Tayssir signale, par exemple, qu'il faut faire comprendre aux enseignants qu'il n'a plus le statut de transmetteur de savoir qu'il a toujours eu dans l'ancienne formation.

Moi je pense que la situation est presque la même, on a toujours un enseignant qui monopolise et qui guide le processus d'enseignement-apprentissage. L'étudiant est presque absent, il ne prend pas de l'initiative, il ne fait que ce qu'on lui demande, il se contente par ce qu'on lui donne dans les cours. En même temps, les enseignants sont livrés à eux même, c'est-à-dire qu'ils doivent construire leurs contenus de cours, ils doivent choisir comment les donner, ils décident des modalités d'évaluation et parfois ils ne sont pas forcément formés pour enseigner à l'université, est-ce que les assistants sont armés pédagogiquement pour mener des cours sans qu'ils soient supervisés ? Chacun il fait ce qu'il veut. Moi j'ai, en tant que chef de département, il y a des assistants qui viennent me voir, alors à ce moment-là, je peux leur dire quelle méthode ils peuvent utiliser, en relation avec mon cours, mais ça reste des initiatives personnelles limites, parce que moi je ne peux pas déterminer les besoins de tous les enseignants dans mon département sans qu'ils viennent me les communiquer, il n'y a pas un système ou des mécanismes de contrôle. (Jihed, p. 18)

Dans cet ordre d'idées, nous pensons qu'il serait pertinent de rappeler que, les réformes des systèmes éducatifs sont des processus de changement qui supposent une rupture avec ce qui prévalait et un passage d'un état jugé déficient à un autre meilleur (Perrenoud, 2002). En nous fiant aux témoignages des participants, on déduit clairement que le modèle LMD représente une continuité de l'ancien modèle de formation. Des enseignants chercheurs parlent d'une détérioration de la formation des enseignants d'ÉPS depuis la mise en place du système LMD ce qui nous amène à questionner les retombées effectives de la réforme après dix (10) ans de l'implantation du LMD.

2.5.3 Les retombées de l'implantation du système LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS

Dans les quatre-vingt-trois énoncés abordant les retombées de la réforme LMD sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie analysés, très peu de témoignages ont évoqué des retombées positives de la réforme LMD. C'est ainsi que les responsables ministériels considèrent, par exemple, l'allègement de la formation comme une répercussion positive « Bon il y a des retombées positives et d'autres négatives, alors positives parce qu'on a allégé un peu la formation pour un citoyen tunisien qui n'a fait qu'étudier tout au long de vie. » (Joud, p. 18). Selon les responsables interviewés, la réforme LMD a aussi permis une meilleure reconnaissance et une meilleure lisibilité des diplômes et des grades décernés par les ISSEP tunisiens à l'échelle internationale « en tous cas, aujourd'hui, la formation universitaire en Tunisie est, certainement, plus lisible à l'échelle internationale. C'est un système qui est en harmonie avec tout ce qui se fait à l'étranger surtout avec le système de crédits qui permet de traduire la formation en Tunisie à l'étranger. Donc des diplômes plus lisibles seront certainement plus reconnus à l'étranger » (Nour, p. 16). Toutefois, cette reconnaissance du diplôme tunisien et de la compétence du titulaire de la LFÉP a été remise en question par d'autres participants. D'abord, à l'échelle internationale, des participants nous ont signalé qu'actuellement, les étudiants tunisiens se trouvent dans l'obligation de suivre des préalables de cours pour pouvoir intégrer les programmes de formation pour lesquels ils ont postulé au sein des universités d'accueil.

Les décideurs pensaient que ça pourrait donner la possibilité à nos étudiants d'aller faire des masters dans d'autres institutions. Mais en réalité, ce qui se passe

aujourd'hui c'est plutôt l'inverse. Nos étudiants ne sont plus reconnus comme ils l'étaient avant. Maintenant ils sont souvent obligés de suivre des cours, c'est à dire des préalables, pour pouvoir accéder aux programmes auxquels ils souhaitaient s'inscrire, ça n'existait presque pas avant. (Siraj, p. 8)

De même, il semble aussi que la demande des pays arabes du Moyen-Orient en enseignants d'ÉPS, notamment les pays du Golf Arabe a significativement diminuée. Le responsable ministériel Ibaa, reconnaît que c'est en raison de la faible compétitivité de la nouvelle génération de diplômés par rapport aux profils des enseignants d'autres pays concurrents « Par rapport aux ressortissants des ISSEP, ce qui est sûr c'est que la demande d'enseignants d'EPS faite par d'autres pays arabes surtout n'est plus la même. Avant on envoyait des centaines voir des milliers d'enseignants dans le cadre de coopérations, mais en général c'est parce que la qualité des enseignants tunisiens n'est plus compétitive comme elle l'a toujours été » (Ibaa, p. 22). Ce constat a été confirmé par d'autres participants comme le superviseur pédagogique Chahd qui nous fait part du licenciement d'enseignants d'ÉPS des pays où ils ont été affectés. « Pour moi les conséquences sont claires, on les voit facilement sur terrain, pour la génération LMD, pour la première fois dans notre histoire en Tunisie, on a un retour de nos diplômés, ils ont été renvoyés du Golf pour des raisons d'incompétence aux Émirats, au Qatar, etc. » (p. 32).

Toujours en lien avec la reconnaissance de la compétence des licenciés en ÉPS, des superviseurs pédagogiques nous informent que pour la première fois dans l'histoire de la formation universitaire en ÉPS, des inspecteurs pédagogiques rattachés au Ministère de la Jeunesse et des sports refusent de titulariser des enseignants nouvellement recrutés pour des raisons d'incompétence « le résultat c'est qu'aujourd'hui, il y a des inspecteurs qui refusent la titularisation des enseignants »

Par ailleurs, la grande majorité des participants parle de retombées négatives ne concordant pas avec les intentions initiales de la réforme. Parmi celles-ci nous citons essentiellement : une formation moins professionnalisante, l'amplification de la séparation entre les départements, l'amplification de la massification des effectifs étudiants, la démotivation des étudiants, des incidences sur les pratiques de formation, un climat tendu au sein des ISSEP et la prolongation de la durée de chômage des futurs enseignants.

- *La dégradation de la formation.* À l'exception des responsables ministériels, les participants pensent tous que la formation à l'enseignement de l'ÉPS a beaucoup régressé depuis la mise en place du modèle LMD. Selon eux, si le nouveau modèle de formation n'est pas la raison directe de cette dégradation, il n'a pas résolu les problématiques déjà existantes qu'il était supposé résoudre, bien au contraire, il les a accentués. Par exemple, la réduction de la durée totale de la formation n'a pas permis d'améliorer le profil d'entrée aux ISSEP que les formateurs jugent défaillant. Aussi, le volet pédagogique de la formation pour l'obtention de la LFÉP a été compacté au point d'être marginalisé selon eux « Pour répondre à ta question, on a tronqué la formation [...] Ça s'est dégradé. Je pense qu'il n'y a plus d'enseignants à l'éducation physique et sportive, à l'état actuel [...] J'ai l'impression que l'enseignant d'éducation physique a disparu. En pédagogie, j'ai été voir une fois sur le terrain, j'avais l'impression de me retrouver dans les années 1960 en France. J'ai eu l'impression de reculer de cinquante ans » (Wissem, p. 25).

La sanction des études du modèle LMD a également été pointée du doigt par plusieurs participants comme l'une des raisons principales de ce qu'ils considèrent *banalisation de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie*. Des participants affirment que le taux

d'absentéisme a considérablement augmenté « Maintenant on a un volume horaire qui est aux alentours de 2268, quelque chose comme ça, donc sur un volume horaire de 2260 heures je peux te dire que le taux de présence ne dépassera pas 1500 à 1700 heures pour la majorité, sur les trois ans. Et ils finissent par obtenir leurs diplômes » (Ikhlas, p. 22). Une autre catégorie de participants trouve que le principe de compensation entre les matières et des unités d'enseignement a facilité le passage d'une année à une autre et qu'actuellement on se retrouve avec un pourcentage de réussite exagéré « à un certain moment on avait un pourcentage de réussite exagéré, ce n'était pas normal par rapport aux profils dont je vous ai parlé, on avait presque 100% de réussite en première année. (Ikrame, p. 24). Wejden considère que le principe de compensation tel qu'appliqué dans les ISSEP tunisiens vient compromettre la crédibilité du diplôme de LFÉP décerné par ces institutions « Oui ! Elle a facilité le passage d'un étudiant d'une année à l'autre. Avant c'était plus difficile pour réussir d'une année à l'autre c'était plus compliqué. Il fallait assimiler toutes les matières pour passer d'une année à l'autre et pour obtenir le diplôme. Mais, avec ce transfert, cette moyenne modulaire et inter-module on est tombé dans la facilité, et ça nuit à la crédibilité du diplômé qu'on délivre » (p. 15).

- *Une formation moins professionnalisante.* Les formateurs interviewés admettent que la formation pour l'obtention de la LFÉP est majoritairement théorique et que le volet pédagogique de la formation est moins prépondérant que ce qu'il était dans le cadre de l'ancien modèle. Selon eux, la formation est plus axée sur des apprentissages fondamentaux peu professionnalisant « Oui, oui ça je peux le confirmer, d'ailleurs on n'a pas besoin d'être expert ou spécialiste pour s'apercevoir que la formation s'est détériorée, elle est moins professionnalisante qu'elle l'était en tous cas ! (Islem, p. 15). Le responsable institutionnel

Baraa approuve ce constat d'un écart entre les intentions professionnalisantes de la réforme et ses retombées, selon lui la formation d'un enseignant d'ÉPS professionnel passe par une meilleure formation pédagogique « Moi à mon avis aujourd'hui on est très loin de ce qu'on voulait par la réforme LMD... Moi je trouve que tout passe par la formation pratique et pédagogique sur le terrain, pour que le futur enseignant soit vraiment un professionnel en enseignement de l'EPS, mais nous malheureusement on fait de moins en moins de pédagogie pratique » (Baraa, p. 4).

- *L'amplification de la séparation entre les départements.* Selon les affirmations des responsables institutionnels, la séparation entre les départements s'est accentuée depuis l'arrivée du système LMD. Elle s'explique, comme nous l'avons exprimé précédemment, par la conception de la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens et non pas par le modèle de formation adopté et/ou implanté « Historiquement, on a toujours eu un problème de séparation entre les disciplines et les départements, on pensait que ça allait s'arranger avec le LMD, on pensait qu'on va commencer à travailler ensemble. Mais maintenant avec du recul, je regrette l'ancien système même, le problème s'est vraiment amplifié depuis la réforme » (Wissem, p. 23). Cette séparation a été à l'origine d'une absence de coordination entre les formateurs appartenant à différents départements et parfois même au sein des mêmes départements. Certains participants parlent ainsi de morcellement et insistent sur l'absence de passerelles entre les apprentissages « Parce que si on veut, c'est justement cette séparation ainsi que la démission de certains responsables au niveau des ISSEP qui a abouti à l'absence de passerelles entre les disciplines théoriques les disciplines pratiques et même entre les matières théoriques elles-

mêmes. Quand chacun agit de son côté, c'est normal que ça disloque le processus d'apprentissage à » (Wajd, p. 16).

Dans ce même ordre d'idées, d'autres participants nous ont parlé de la *secondarisation de certaines sciences contributoires* en faveur d'autres disciplines reconnues par leur notoriété « Vous savez aujourd'hui, sous l'influence de l'environnement général au sein ISSEP et de certains formateurs connus par leur notoriété [...] On assiste à une secondarisation des sciences humaines et des sciences de l'éducation par rapport aux sciences biologiques. » (Wajd, p. 12).

- *Incidences négatives sur les pratiques de formation.* La majorité des formateurs témoignent que la réduction du volume horaire s'est répercutée négativement sur leur pratique de formation et que la qualité des enseignements qu'ils proposent n'est plus la même étant donné qu'ils sont contraints de terminer les programmes annuels « Oui, au niveau du volume horaire, les enseignants viennent me voir en disant on n'a pas terminé le programme. Il y a d'autres choses à enseigner, donc on est obligés de bâcler le programme, voilà ! » (Chams, p. 19).
- *La massification et la démotivation des étudiants.* Comme nous l'avons déjà mentionné, la massification de l'enseignement supérieur est l'une des problématiques éminentes de la formation universitaire en Tunisie. L'arrivée du LMD devait s'accompagner par une réduction des effectifs étudiants dans les ISSEP. Mais en réalité, le nombre des étudiants acceptés au sein des ISSEP s'est multiplié ce qui a provoqué une augmentation notable du nombre des ressortissants. Cette nouvelle réalité a été à l'origine d'une démotivation des étudiants et de leur désintérêt à l'égard de la formation en raison de la prolongation de la durée du chômage puisque les recrutements se font à tour de rôle par ordre de promotion « Ah oui, il y a une autre chose que

je dois signaler également, en fait avant on avait 200 à 250 étudiants maximum et depuis la réforme on se retrouve avec 500 nouveaux étudiants, qui savent tous que la majorité d'entre eux seront des chômeurs pendant X nombre d'années et qu'ils doivent attendre, du coup on perd la motivation de ces étudiants » (Siraj, p. 25).

- *Des répercussions négatives sur la pratique de l'ÉPS dans les milieux scolaires.* Selon les affirmations de plusieurs participants, nous pouvons déduire que les nouveaux enseignants formés dans le cadre du système LMD ne sont pas capables de renouveler les cycles d'apprentissage proposés et de concevoir de nouvelles activités suscitant l'intérêt du public cible. L'enseignant chercheur Assil parle, en ce sens, d'un désamour des élèves vis-à-vis de l'éducation physique. De son côté, le responsable institutionnel Chams, parle d'un refus de l'éducation physique par les élèves en raison de la monotonie des séances proposées par les anciens professeurs de même que par les enseignants nouvellement diplômés.

Tu veux savoir où est-ce qu'on est arrivés aujourd'hui, si on fait une recherche on va remarquer clairement une augmentation du nombre de dispenses, avant ils avaient du plaisir à faire de l'EPS, mais plus maintenant, parce qu'elle est devenue ennuyante, et elle est monotone et vide d'apprentissage en plus, les cycles de lancée du poids et de gymnastiques, par exemple, sont des cycles lourds et quand ils ne sont pas faits sous forme de jeux ils deviennent ennuyants, l'élève n'est plus là pour apprendre en s'amusant. (Tayf, p. 13)

- *Un climat tendu au sein des ISSEP et frustration des acteurs.* Certains participants nous ont confié que les divergences des positions à l'égard de la formation à l'enseignement de l'ÉPS

renouvelée selon les standards du modèle LMD et ses retombées perceptibles ont donné lieu à un climat de tensions entre les acteurs « Une frustration, une très grande frustration franchement! Je vois cette frustration dans les yeux de tout le monde, les étudiants sont frustrés, nous on est frustrés parce qu'on ne sait pas quel produit on est en train de livrer au monde professionnel. Les étudiants quand ils arrivent on est incapable de leur expliquer leur profil. » (Taym, p. 27).

De tout ce qui précède, il résulte que le bilan de la réforme LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS est négatif « Réellement, c'est négatif. Sans réfléchir, c'est négatif, parce le renouvellement de la formation ne nous a pas permis de relever ou d'améliorer la compétence des enseignants » (Ibaa, p. 8). D'un côté, parce que l'implantation du système LMD n'a pas résolu les problématiques déjà existantes dans la formation des enseignants d'ÉPS. De l'autre côté, selon les participants, le profil de sortie des enseignants titulaires de la LFÉP témoigne de l'échec de la réforme LMD. « Là je vais être un peu cruel, mais la grande conséquence, c'est l'encouragement vers la médiocrité. Je n'ai peut-être pas le droit de dire cela, mais on est en train de patauger dans notre propre, excusez-moi pour le terme, « boue ». Je vous ai dit que j'allais être cruelle, donc on encourage une certaine médiocrité » (Amen, p. 24).

2.5.4 La congruence du curriculum avec les finalités de la formation à l'enseignement de l'ÉPS et avec les orientations de l'enseignement supérieur en Tunisie

Pour mieux approfondir la question des retombées de la réforme LMD dans le domaine de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, nous avons questionné les participants par rapport à la congruence entre le nouveau curriculum de formation et les finalités de la formation à

l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, ainsi que les orientations de l'enseignement supérieur en Tunisie de manière générale. Nous avons donc structuré les réponses en deux sections à savoir : Congruence avec les finalités de la formation à l'enseignement de l'ÉPS et congruence avec les intentions de la réforme LMD et les orientations de l'enseignement supérieur en Tunisie.

- *Congruence avec les finalités de la formation à l'enseignement de l'ÉPS.* Les participants semblent s'accorder sur le fait qu'il y a une très faible congruence voire même une absence de correspondance entre le curriculum pour la formation à l'obtention de la LFÉP et les finalités de la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Selon eux, on ne peut parler de correspondance et/ou de congruence du moment que les finalités ont initialement été conçues pour un autre modèle de formation et qu'elles n'ont même pas été révisées au moment de l'implantation du système LMD. « Ce qu'on fait aujourd'hui, nos modalités de formation, ne sont même pas cohérentes avec les objectifs de l'ÉPS qui n'ont pas changé depuis 1972. Il y a 40 ans qu'on travaille avec les mêmes objectifs, donc tu viens après 40 ans pour installer le LMD sur des références anciennes, mais ce n'est pas compatible » (Tayf, p. 12). Tayssir, responsable institutionnel, pense que le nouveau curriculum de formation ne permet tout simplement pas d'atteindre les finalités pour lesquelles il a été mis en place étant donné que les intentions de la réforme n'étaient pas seulement liées à la formation « Je crois qu'on est très loin, le curriculum ne rejoint pas les finalités, il ne concrétise pas les finalités. Je crois, qu'au départ, l'objectif était d'absorber un très grand nombre d'étudiants, de les occuper et après on verra. Je crois qu'à un certain moment on s'est installé dans un certain confort que, de toute façon, nous on est en train de former les étudiants et le ministère s'amuse à trouver des fonds pour embaucher, voilà ! » (Tayssir, p. 28). Chams, lui aussi responsable institutionnel, semble nier l'existence d'un

consensus par rapport aux finalités de l'ÉPS et admet que la finalité principale consiste à implanter le modèle LMD. « Voilà il faut commencer par nous entendre sur quelles finalités... Bon la finalité principale était tout simplement d'adopter ce système (Chams, p. 28).

- *Congruence avec les intentions de la réforme LMD et les orientations de l'enseignement supérieur en Tunisie.* Le contenu analysé par rapport à la congruence du nouveau curriculum avec les intentions de la réforme LMD et les orientations de l'enseignement supérieur en Tunisie est fragmenté. En effet, certains participants considèrent qu'il n'est pas possible de juger d'une éventuelle correspondance et/ou congruence pour deux considérations principales. La première c'est que, selon eux, les orientations ministérielles qui se résument en une note de cadrage élaborée par le Ministère de l'enseignement supérieur manquent de clarté « Je pense que justement les orientations ne sont pas aussi claires que ça. Par exemple, pour la réforme LMD on avait juste une note de cadrage comme document de référence. C'est insuffisant, et donc on ne peut pas savoir si la formation dans les ISSEP est cohérente avec les principes généraux ou les grandes orientations de l'enseignement supérieur tunisien » (Wajd, p. 26). La deuxième considération réside dans l'absence d'études et/ou de rapports d'évaluation réalisés par les instances officielles pour juger si les intentions visées par la réforme sont atteintes « Je pense que les concepteurs tunisiens, tel qu'ils ont reçu cette réforme, elle consistait à ce que la formation soit différente, que l'enseignement soit autre, c'est-à-dire qu'on forme et qu'on évalue d'une autre manière et que les étudiants apprennent autrement. Je pense que c'est cela qui prévaut dans cette réforme, et je ne sais pas si ces objectifs ont été atteints, puisqu'il n'y a aucune évaluation de la réforme encore » (Ahed, p. 2).

D'autres participants, notamment les responsables ministériels, attestent qu'il existe une forte congruence entre le curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS tel qu'implanté dans les ISSEP tunisiens et les orientations ministérielles prédéfinies dans la note de cadrage. Ces derniers argumentent que toutes les décisions curriculaires ont été soumises à la double approbation des deux ministères intervenant et/ou responsables dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS.

Il y a une grande congruence moi je pense, parce que nous avons conçu nos maquettes en fonction des décisions, de la note de cadrage publiée par le Ministère de l'Enseignement supérieur lui-même. Et il faut mentionner qu'on est l'un des seuls pays dans le monde qui ont la cotutelle. Il y a donc une collaboration entre les deux ministères, ça fait que nos plans de formation, nos textes, etc., ne peuvent pas être validés ou appliqués s'ils n'ont pas été signés par les deux ministres, et il y a toute une structure, un département ministériel, la direction des programmes et de l'habilitation qui examine, à la loupe, si on est conformes aux critères de volume horaire, contenu de formation, l'évaluation, les sanctions des études, etc. [...] Donc le problème de congruence ne se pose même pas. (Joud, p. 19)

En revanche, une troisième catégorie de participants, principalement formée de formateurs, remet en question la correspondance entre le curriculum LMD et les orientations ministérielles étant donné que, selon les adhérents à cette position, la formation pour l'obtention de la LFÉP ne permet pas de développer chez les étudiants des compétences professionnelles nécessaires pour l'exercice du métier d'enseignants d'ÉPS. Le participant Ibaa trouve, par exemple, que

l'intention de professionnalisation de la formation est manquée et qu'elle n'a pas été concrètement opérationnalisée sur le terrain des ISSEP tunisiens « Jusque-là moi je pense que la notion de professionnalisation visée par l'implantation du système LMD n'a toujours pas fait surface en Tunisie, elle n'est toujours pas concrétisée, donc c'est un objectif central manqué, à mon avis. (Ibaa, p. 8). De son côté, l'enseignant chercheur Taym juge que l'intention de diversification des offres de formation qui représente l'une des orientations centrales de la réforme LMD n'a pas vu le jour dans les ISSEP tunisiens en raison de l'insuffisance des moyens et des ressources disponibles. Les ISSEP tunisiens ont donc continué à proposer les mêmes cursus de formation dispensés avant la réforme. De même, le responsable institutionnel Chams fait le lien avec l'orientation de réduction du volume horaire général. Selon lui cette intention visant à offrir à l'étudiant la possibilité de contribuer dans la construction de ses propres apprentissages n'a pas été atteinte non plus « Donc l'objectif de diminuer le volume total de travail était de permettre à l'étudiant d'avoir plus de temps pour construire ses apprentissages et les enrichir, et cet objectif n'est pas atteint, on finit donc avec une formation manquante. » (Chams, p. 15). Tous ces participants appartenant à différentes catégories d'informateurs s'accordent ainsi sur le fait qu'il existe un écart entre les objectifs retracés au moment de l'implantation du système LMD et les retombées effectives de la réforme dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS.

Moi je pense plus qu'on se retrouve avec un certain écart entre ce qui a été retracé au début et le résultat obtenu jusqu'ici. Le LMD a été instauré pour un objectif d'amélioration, oui c'était pour être à la page et de suivre ce qui se passe à l'échelle internationale, mais à la base c'était dans un objectif d'amélioration et de

perfectionnement de cette formation-là, pour avoir un meilleur profil d'enseignants. Mais il est clair que l'objectif n'est pas atteint. On est même loin de cet objectif, avec ce produit malheureusement, on est très loin même. (Baraa, p. 21)

Pour résumer, nous rapportons les propos de l'enseignant chercheur Tayf qui désapprouve une éventuelle congruence entre le nouveau curriculum de formation et les finalités de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, les intentions de la réforme LMD ainsi que les orientations de l'enseignement supérieur en Tunisie.

Ce qu'on fait ne correspond ni aux finalités de la formation universitaire dans les ISSEP ni aux finalités du LMD. Ce n'est ni une amélioration des anciens programmes ni une adoption correcte des principes du LMD, je ne peux le qualifier honnêtement [...] Tu veux que je te résume cette réforme? On a pris les anciens programmes, on les a réduits. Et puis on a pris des programmes français et on les a copiés, parce que pour nos décideurs, la France c'est la référence, alors que même en France les APS sont en train de changer. (Tayf, p. 20)

2.5.5 Suggestions, recommandations et pistes de solutions

Dans la présente section, il est question des suggestions d'améliorations proposées par les participants pour corriger les manquements perçus dans l'objectif d'assurer une meilleure formation à l'enseignement de l'ÉPS. C'est ainsi qu'un corpus de 89 énoncés a été analysé. Les propositions les plus importantes ont été retenues et ont été classées en deux grandes catégories, à savoir : des améliorations directement liées à la formation à l'enseignement de l'ÉPS et des

améliorations indirectement liées à la formation à l'enseignement de l'ÉPS, renforcer la communication entre les départements, les spécialistes et les institutions de formation.

Avant de détailler les améliorations proposées par les participants, il serait pertinent de mentionner que, selon ces derniers, le retour vers l'ancien modèle de formation n'est pas envisageable « Mais moi je suis optimiste, avec le temps on va corriger, on est obligé de corriger d'ailleurs, on n'a pas le choix, parce que de toute façon on ne peut pas revenir vers un système qu'on a délaissé » (Wejden, p. 25). Ces participants considèrent que le nouveau modèle de formation demeure perfectible, qu'il a des forces et qu'il peut donner de meilleurs résultats du moment qu'il est appliqué correctement et/ou selon les standards des pays où il a été conçu initialement.

Bon je pense qu'il est grand temps de redresser la barre comme on dit, Il faut améliorer et corriger, parce que personnellement je ne suis pas d'accord avec les personnes qui appellent fortement au retour à l'ancien régime, parce qu'après 10 ans de fonctionnement avec ce nouveau système je pense qu'on est en mesure d'identifier les points positifs et les points négatifs qu'on doit perfectionner [...] si on apprend de nos erreurs et qu'on essaye de corriger correctement, on peut aboutir à des résultats meilleurs, avec ce même système, le LMD. (Ahed, p. 28)

- *Améliorations indirectement liées à la formation à l'enseignement de l'ÉPS.* Celles-ci se résument essentiellement à : a) dresser un bilan d'évaluation de la réforme, b) résoudre les problématiques posées par la cotutelle, c) revaloriser l'éducation physique dans les milieux

scolaires, d) revoir les modalités recrutement des étudiants, e) renforcer la communication entre les formateurs, f) les départements et institutions d'enseignement supérieur.

a) *Dresser un bilan d'évaluation officiel.* Les participants s'accordent tous qu'après dix ans de la mise en place du nouveau modèle de formation dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, une évaluation de la réforme s'impose. Selon eux, on ne peut parler d'éventuelles améliorations tant que les problématiques et que les besoins réels de la formation, du public cible et des milieux scolaires ne sont pas identifiés à partir d'une approche méthodologique rigoureuse et objective impliquant tous les intervenants (instances ministérielles, formateurs, experts, syndicats, etc.).

b) *Résoudre les problèmes posés par la cotutelle.* À l'exception des responsables ministériels, les participants appellent tous à une solution définitive aux problématiques résultantes de la double tutelle du Ministère de la jeunesse et des sports et du Ministère de l'enseignement supérieur. Plusieurs d'entre eux sont favorables à l'idée d'un réaménagement de la gestion de la formation et suggèrent que la formation universitaire dans les ISSEP, en général, et la formation à l'enseignement de l'ÉPS soient gérées par un seul ministère. « Sinon moi à mon avis, il faut que l'un des deux ministères prenne la responsabilité entière des ISSEP, il faut mettre fin à cette cotutelle » (Jad, p. 31).

c) *Renforcer la collaboration entre les différents intervenants dans les actions de formation.* Les enseignants chercheurs et les superviseurs pédagogiques interviewés appellent à une meilleure communication entre les formateurs pour assurer l'unification des actions de formation et pour établir des passerelles entre les enseignements dispensés. Les

responsables ministériels et institutionnels quant à eux insistent sur le renforcement des efforts de coordination et de collaboration entre les départements ainsi qu'entre les ISSEP de même que d'autres institutions de formation universitaire pour bénéficier de l'expertise de celles-ci dans une perspective d'unification des curricula et des offres de formation à l'échelle nationale.

- d) *Revoir le processus de recrutement des étudiants dans les ISSEP.* D'abord, il semble y avoir un consensus par rapport à la nécessité d'une réduction des effectifs étudiants dans les ISSEP, de manière générale, et dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS, en particulier. Pour ce faire, les participants proposent de commencer par revoir l'expérience des lycées sportifs. Certains suggèrent d'éliminer la filière sport et de mettre en place des programmes sport-études destinés aux élèves appartenant à l'élite sportive. D'autres appellent simplement à une réduction considérable du nombre de ces lycées « Moi je trouve que le bac sport n'est pas une mauvaise idée en soi. Il faut juste l'améliorer, diminuer le nombre d'élèves et le garder juste pour les sportifs de haut niveau uniquement, revoir les coefficients et l'équilibre entre les matières dispensées, parce que ce n'est pas admissible qu'un étudiant puisse réussir juste parce qu'il est bon en spécialité ou en pratique » (Jad, p. 30).

Les participants s'entendent aussi qu'il serait pertinent d'élaborer un profil d'entrée pour mieux structurer le processus de sélection selon des critères par les spécialistes œuvrant dans les institutions de formation. Une autre proposition consiste à remettre en place le concours d'accès aux ISSEP.

- e) *Revaloriser l'éducation physique dans les milieux scolaires.* Les participants pensent qu'il faut renforcer la collaboration entre les ISSEP et les milieux scolaires afin d'aboutir à un partenariat institutionnalisé permettant de repositionner le statut de la séance d'ÉPS dans les programmes scolaires.
- f) *Le recyclage du personnel enseignant et administratif.* La grande majorité des participants suggère de mettre en place des sessions de formation continue pour les anciens formateurs et des cycles de formation en pédagogie de l'enseignement supérieur pour les formateurs nouvellement recrutés au sein des ISSEP. Ils proposent d'insister sur l'aspect multidisciplinaire de la formation à l'enseignement de l'ÉPS pour favoriser l'établissement de passerelles entre les matières enseignées afin de mieux cadrer les orientations disciplinaires émanant des croyances des enseignants. Des responsables institutionnels sont aussi favorables à l'idée de former le personnel administratif suite au concours de recrutement et au moment de l'entrée des administrateurs des ISSEP en poste.

La deuxième, je crois, il faut un travail, une mise à niveau du corps enseignant, parce qu'aujourd'hui, la recherche opère aussi un cloisonnement, la recherche au niveau des enseignants il y a beaucoup de spécialisation, il n'y a pas cette approche multidimensionnelle, multi-référentielle chez les enseignants. Donc, je crois qu'il faut aussi un travail là-dessus pour faire comprendre à mes chers collègues qu'on est des vases communicants, de toute façon. Il faut s'y mettre et voir comment les matières peuvent communiquer les uns avec les autres. (Tayssir, p. 26)

- *Améliorations directement liées à la formation à l'enseignement de l'ÉPS.* Les propositions d'améliorations faites par les participants en lien avec la formation à l'enseignement de l'ÉPS consistent à : réviser les instructions officielles, élaborer des documents d'orientation des actions de formation, définir la ou les conceptions de la formation et du métier, réorganiser la formation et les contenus d'enseignement, ancrer la notion de professionnalisation et revoir la sanction des études.
 - a) *Redéfinir les finalités de l'ÉPS et les instructions officielles.* Les participants s'accordent tous sur le fait que les instructions officielles en ÉPS datent de longtemps et qu'elles ont été élaborées pour une réalité différente de celle des institutions de formation et des milieux scolaires aujourd'hui. Certains parlent d'un écart entre ces instructions et la réalité universitaire et scolaire actuelle. Selon eux, une révision voire même une réécriture de celles-ci s'impose afin de redéfinir les finalités de l'ÉPS et de la formation des enseignants dans les ISSEP.
 - b) *Élaborer des documents d'orientation des actions de formation.* Il s'agit de l'une des propositions les plus récurrentes. Plusieurs participants insistent sur le fait que l'amélioration de la formation à l'enseignement de l'ÉPS passe nécessairement par l'élaboration d'un référentiel de compétences et d'un profil de sortie pour mieux guider les actions de formation dans les ISSEP tunisiens « Moi je propose de redéfinir les objectifs de la formation, et de mettre en place un profil de sortie de ce futur enseignant qu'on veut former, des référentiels de compétences aussi, ça va mieux aider à orienter la formation » (Chahd, p. 34).

c) *Définir une conception de formation et une conception de métier.* Les participants rappellent la divergence des conceptions que les acteurs font du métier et de la formation des enseignants d'ÉPS « Voilà, parce que les étudiants se sentent perdus aujourd'hui entre plusieurs acteurs où chacun a une conception différente de la formation et du métier » (Siraj, p. 21). Ils appellent à la définition d'une conception consensuelle et partagée de ce que peut être une formation à l'enseignement de l'ÉPS et du métier d'enseignant d'ÉPS. Concernant la conception de la formation, l'enseignant chercheur Amen, soutient que la formation n'est pas seulement censée proposer des contenus disciplinaires et que tous les enseignements doivent converger vers un objectif central qui est la formation d'un futur intervenant en ÉPS.

Tu sais, moi je pense que pour que ça s'améliore, il faut d'abord commencer par changer notre conception de la formation dans les ISSEP, moi je pense qu'on n'est pas là pour offrir un enseignement disciplinaire. Ce n'est pas je donne le cours de la psychologie, je donne les stades de l'enfance et je donne quelques exemples en sport. Pour moi, ce n'est pas cela à quoi doit consister un cours de psychologie dans une formation à l'éducation physique. Les matières doivent toutes converger vers un objectif précis et donc, tous les professeurs doivent avoir une formation vers cet objectif commun, qui est que lorsqu'on forme nos futurs enseignants en éducation physique, on les éduque vers cet objectif commun. (Amen, p. 7)

Par rapport à la conception du métier, le directeur institutionnel Baraa, considère que la mission de la formation à l'enseignement de l'ÉPS consiste à former des enseignants d'ÉPS et non pas des sportifs. Selon lui, une révision de la conception du métier s'impose.

Nous on forme des pédagogues et non pas des sportifs et la nouvelle maquette je trouve qu'elle ne prend pas en considération cet aspect-là parce qu'un enseignant d'ÉPS doit être en mesure d'enseigner et de transmettre un savoir, donc on a besoin d'un futur enseignant qui soit moins performant en sports, mais qui soit en mesure d'atteindre des objectifs pédagogiques et d'aider les élèves à progresser, c'est-à-dire qu'on ne veut pas avoir un étudiant qui est capable de sauter par exemple 1m10 de hauteur, mais qui soit capable de bien enseigner, donc le volet pédagogique doit être mis en exergue dans la formation, il faut revoir notre conception du métier et de la formation moi à mon avis. (Baraa, p. 7)

- d) *Ancrer la notion de professionnalisation de la formation.* Les participants sont tous d'accord qu'il est urgent de revoir la question de professionnalisation de la formation. Plusieurs d'entre eux proposent de revaloriser la formation pédagogique à travers un ensemble de mesures comme, par exemple : la revalorisation des stages de préparation à la vie professionnelle « On peut commencer par des solutions plus réalistes moi je pense, mettre en place des mesures permettant la revalorisation du stage pédagogique comme la comptabilisation du nombre d'heures. » (Ikhlas, p. 34), l'intégration d'un volet pédagogique dans les enseignements techniques et théoriques « La pédagogie, il faut que tout verse vers un objectif en commun. Donc, s'il y a une liaison à faire, il faudrait faire en

sorte à ce que les comportements sur le terrain ne soient pas seulement techniques, il faut que la formation soit plus professionnalisante, c'est ce qui manque à mon humble avis. » (Wajd, p. 19), la formation des conseillers pédagogiques dans les milieux scolaires, la remise en place des cours de pédagogie pratique au sein des ISSEP, le renforcement de la collaboration avec les directions des établissements scolaires, etc. « Il faudrait peut-être revoir la question de la professionnalisation au niveau de la formation. On parlait tout à l'heure de la capacité d'intervention des enseignants, il faut la mettre en exergue afin de mieux préparer un enseignant beaucoup plus proche de la réalité. Or, la réalité est souvent négligée. » (Wajd, p. 17).

- e) *Revoir la sanction des études.* Il a déjà été mentionné que la sanction des études représente l'une des faiblesses majeures de la formation à l'enseignement de l'ÉPS depuis l'implantation du modèle LMD. Les participants que l'absentéisme et les conditions de validation des matières et des unités de formation ainsi que les conditions de réussite se doivent d'être révisées. Des enseignants chercheurs comme Wissem insistent sur l'égalité des chances entre les étudiants d'une même cohorte et appellent à l'unification des examens finaux pour les matières enseignées par plusieurs enseignants. Le participant Ahed confirme qu'il y a justement une prise de conscience de la nécessité d'une amélioration de la sanction des études et que certaines mesures inspirées de l'ancienne formation sont revisitées pour opérationnaliser cette orientation.

La première version du curriculum ne prenait pas en considération ces spécificités, mais par la suite, après quelques modifications, ils ont donné l'agrément à chaque

domaine de formation de mettre de l'avant ses spécificités. Par exemple, avant il n'y avait pas la note éliminatoire, maintenant on s'en va vers ça, c'est-à-dire si tu as une moyenne au-dessus de 8, par exemple, tu ne réussis pas ta matière. Sur le plan de l'assiduité aussi, on commence à revenir vers le nombre maximum d'absences justifiées, c'est-à-dire que si l'étudiant dépasse tel ou tel nombre d'heures d'absences, il sera éliminé de la matière en question, ça va donc donner une certaine rigueur au niveau de la formation. On essaye de plus en plus de responsabiliser l'étudiant pour nous assurer qu'il va assumer ses responsabilités envers ses apprenants après, donc là c'est comme si on essaye de bonifier le système LMD avec les points positifs de l'ancien système. (Ahed, p. 28)

Des enseignants chercheurs ont aussi proposé de changer les modalités d'évaluation des épreuves théoriques et de s'orienter vers des questions de réflexion à la place des questions de restitutions de connaissances « Il faut revoir le système d'évaluation, on est tout à fait conscients que l'évaluation est à revoir au système LMD [...] Des questions de cours, ça ne sert à rien à mon avis ! Donc, autant leur proposer des questions de réflexion pour les amener à faire la liaison entre l'aspect pratique et l'aspect théorique, que de leur apprendre des choses justes parce qu'il va y avoir un examen et après, ça part en l'air » (Siraj, p. 21).

- f) *Réorganiser la formation et les contenus d'enseignement.* Les participants sont tous d'accord que l'organisation actuelle de la formation ne donne pas satisfaction et qu'elle n'est même pas compatible avec les normes du LMD tel qu'appliqué dans. Un grand nombre d'entre eux suggère donc de mettre en place un master professionnel en

enseignement suite à la licence. Le responsable ministériel Joud précise que la licence en ÉPS peut être conçue comme un tronc commun et que le master aura une vocation plus professionnalisante avec une spécialisation en enseignement primaire ou secondaire.

Moi je propose de mettre en place un master professionnel destiné à l'enseignement par exemple, un master 1 et master 2, on peut donc dispenser une licence de trois ans, une sorte de tronc commun, après on choisit les meilleurs pour un master 1 qui aura une vocation pédagogique, des stages dans des milieux scolaires primaires et secondaires et ensuite un master 2, c'est-à-dire une année de spécialisation, ou l'étudiant est orienté vers le primaire ou le secondaire en fonction de ses scores, la formation peut être sanctionnée par un certificat d'aptitude à la pratique pédagogique (CPAP), bien sûr tout ça après une révision des contenus de formations dispensés durant la licence, durant les trois ans. (Ibaa, p. 21)

D'autres participants s'accordent avec le responsable ministériel Ibaa sur le fait que la réorganisation de la formation doit être précédée par une révision des contenus de formation dispensés dans la LFÉP. L'enseignant chercheur Ikram dit, par exemple, qu'il faut préciser les contenus de formation, les harmoniser et surtout renouveler et/ou intégrer des de nouvelles activités sportives. Le responsable ministériel Jad, appelle à l'unification et/ou à la standardisation des programmes et des contenus de formation.

Oui, il faut aussi unifier l'enseignement, moi je me suis battu pour ça. Oui c'est unifié sur le papier, mais ce n'est pas le cas sur terrain. Ce n'est pas unifié parce que déjà, dans la maquette, on donne juste le titre du cours et quelques informations très

générales. Donc ça donne la liberté à l'enseignant de construire son cours de la façon qu'il veut, sans référentiels communs entre lui et ses collègues de la même discipline. Je te donne un exemple, tu sais que les maîtres assistants donnent les cours magistraux généralement, et les assistants donnent les travaux dirigés. Et bien entre le TD et le CM, c'est souvent différent, ce n'est pas le même cours qui se donne alors que l'enseignement du TD doit compléter et suivre l'enseignement des cours magistraux. (Jad, p. 31)

Une autre catégorie de participants suggère de reconcevoir les contenus de formation en fonction d'un objectif central autour duquel tous les contenus de formation doivent converger. Pour ce faire, des formateurs proposent, par exemple, de partir de la réalité des milieux scolaires et des besoins du public cible en matière d'apprentissage pour offrir une formation plus compatible avec la réalité tunisienne « Pour répondre à ce genre de questions moi je pense qu'il faut commencer par se demander ce qu'on enseigne au niveau des établissements primaires e secondaires et par la suite monter un projet de curriculum en fonction de ce qui se fait, c'est comme ça que la formation sera collée aux besoins des établissements et leurs ressources » (Ghofran, p. 30).

L'analyse des énoncés de la sous-catégorie « Suggestions / Pistes de solutions / Recommandations » a ainsi permis d'identifier des propositions de ramifications à tous les niveaux et touchant de près ou de loin la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Celles-ci peuvent être résumées dans les propos de l'un des responsables au ministère de la Jeunesse et des sports.

Comme j'ai dit il faut convoquer des gens pour discuter de la formation, revoir tout ce qui a été fait, redéfinir des objectifs clairs, réécrire les programmes en fonction de la nouvelle réalité, mettre en place un cursus pour les maitres au primaire et un autre pour les enseignants au secondaire, réimposer les concours d'entrée aux ISSEP pour s'assurer d'avoir un produit de départ, c'est-à-dire des étudiants valables, le profil d'entrée qui doit se baser non seulement sur la théorie, mais aussi sur le côté pratique, les deux en même temps. Je pense que si on fait ces choses, avec d'autres améliorations, je pense qu'on va quand même réduire les dégâts. (Jad, p. 30)

Au final, à l'issue de tout ce qui précède, nous pouvons affirmer qu'une réforme de la réforme s'impose dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS. Plusieurs participants ont d'ailleurs confirmé les échos sur un projet d'une refonte curriculaire de la formation à l'obtention de la LFÉP. « Bon actuellement on travaille déjà sur la rectification si vous voulez ou sur l'amélioration de ce système, et j'espère qu'on aboutit à quelque chose, mais à mon avis il faut tout revoir, de la prise de décision à l'implantation, des décideurs aux administrateurs, des formateurs aux étudiants, il faut une approche globale structurelle et pédagogique à la fois (Ikram, p.16). Cependant, on se demande si ce projet réformiste sera construit à partir des résultats d'un bilan et s'il amènera des changements fondamentaux?

En réponse à ces questionnements, les participants nous ont, confié que cette opération ne dépassera pas quelques ajustements apportés sur le curriculum actuellement en vigueur.

Là ils nous demandent encore de réviser la formation, on doit proposer une version améliorée. Donc moi au niveau du département, je vais réunir les enseignants, je vais les inviter à réfléchir et je verrai quelles suggestions ils vont faire. Mais il faut dire que ces modifications ne seront pas révolutionnaires, ça sera peut-être des changements d'unités d'enseignements, on va peut-être rajouter des TD, mais ça ne va pas être révolutionnaire, c'est une révision. (Jhed, p. 13)

Le témoignage du responsable institutionnel Siraj semble confirmer cela, ce dernier parle de propositions formulées par les départements des ISSEP en lien avec la LFÉP et les Master en STAPS en réponse à une commande ministérielle « Oui, puis même le ministère m'a envoyé une convocation pour leur faire des propositions émanant du département. On a fait une réunion la semaine dernière, mercredi dernier, et on est parti avec des propositions pour la licence et les masters aussi. (Siraj, p. 32). Toutefois, certains intervenants dénoncent l'approche adoptée et ne semblent pas adhérer à ce projet. « La semaine dernière, il y avait une réunion pour la réforme des contenus du curriculum actuellement en vigueur, je leur ai dit moi je n'assiste plus à vos réunions, encore une fois, parce les gens s'étaient réunis parce qu'il y avait une commande du haut » Ihssen, p. 16). Il faut dire aussi que depuis la réalisation de notre collecte de données en hiver 2016 rien n'a été fait dans ce sens.

Le dernier volet de notre analyse de données représente une analyse comparative des deux modèles de formation. Cette analyse descriptive vise essentiellement à identifier les changements opérés sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS depuis l'adoption du modèle LMD dans ce

domaine de formation ce qui permettra de valider ou d'invalider certaines affirmations et/ou témoignages des participants à l'étude empirique.

2. ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'ANCIEN ET DU NOUVEAU CURRICULUM DE FORMATION

Dans cette partie de la présentation et de l'analyse des résultats, nous procédons à une analyse descriptive des curriculums de formation de l'ancien modèle (le curriculum du diplôme d'études universitaires en éducation physique et le curriculum de la maîtrise en éducation physique) et de celui de la LFÉP. Chaque section sera suivie par des figures illustrant la proportion de temps par secteur de formation ainsi que la proportion de temps par modalité de formation. Nous clôturons ce travail par un bref récapitulatif des points saillants entre les deux modèles de formation.

3.1 Analyse descriptive de l'ancien curriculum de formation

L'arrêté des ministres de la Jeunesse, des sports, de l'éducation physique et de l'enseignement supérieur du 14 juin 2006 fixe le régime des études et des examens applicables aux institutions supérieures relevant du ministère de la jeunesse pour l'obtention des diplômes nationaux en éducation physique et dans les métiers du sport. Pour ce qui est de l'éducation physique, le deuxième article est subdivisé en deux sections, la première aborde *le diplôme d'études universitaires en éducation physique*, tandis que, la deuxième section décrit *le diplôme de maîtrise en éducation physique*. Ainsi, l'ancien modèle de formation proposait, comme nous l'avons mentionné précédemment, une formation d'enseignants d'ÉPS au primaire qui s'étale sur

deux (02) années et une formation d'enseignants d'ÉPS au secondaire qui s'étale sur quatre (04) années. Une analyse exhaustive de la répartition des contenus d'enseignement des deux curricula de l'ancien modèle de formation est présentée dans Annexe I (voir p. 596).

3.1.1 Le diplôme d'études universitaires en éducation physique

Les études pour l'obtention du diplôme national d'études universitaires en éducation physique durent deux (02) années avec un volume horaire global de 1690 heures. Il comporte vingt et un (21) modules obligatoires. Ces modules sont semestriels ou annuels. Ils sont dispensés sous forme d'enseignements théoriques et d'enseignements techniques et sont subdivisés entre cours magistraux (CM), travaux pratiques (TP) et travaux dirigés (TD).

3.1.1.1 Le volet de formation à l'intervention éducative

Le volume horaire consacré au volet de l'intervention éducation en ÉPS est de 520 heures, soit 30,76 % du volume horaire global.

Les cours magistraux (enseignements théoriques) occupent 78 heures, soit 15 % des 520 heures réservées aux modules d'intervention éducative. Les enseignements techniques occupent 442 heures, soit 85 % du nombre d'heures consacrées au volet de l'intervention éducative. Les travaux dirigés et les travaux pratiques des enseignements techniques occupent respectivement 72 heures et 370 heures, soit 13,84 % pour les TD et 71,15 % du volume horaire réservé aux modules d'intervention éducative en ÉPS.

Le volume horaire réservé à ces modules et la répartition du nombre d'heures par modalité de formation sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 13. Le volet d'intervention éducative dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉPS.

	Enseignements théoriques			Enseignements techniques ²⁹	
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Volume horaire par modalité de formation	78	-	-	72	370
Total	520				

3.1.1.2 Le volet de formation des sciences contributoires (sciences biologiques et aux sciences humaines)

Le volume horaire consacré au volet des sciences contributoires (sciences humaines et sciences biologiques) est de 497 heures, soit 29,40 % du volume horaire global.

Les enseignements sont majoritairement théoriques avec 471 heures, soit 94,76 % du volume horaire consacré à ce volet de la formation. Ces enseignements sont dispensés sous forme de cours magistraux (289 heures, soit 58,14 % du volume horaire consacré aux sciences contributoires), de travaux dirigés (78 heures) et de travaux pratiques (104 heures). Les enseignements techniques ne dépassent pas 26 heures dispensées sous forme de travaux dirigés durant la première année.

²⁹ Le législateur ne spécifie pas la signification des enseignements techniques

Le nombre d'heures réservées aux sciences biologiques est de 299, soit 17,69 % du volume horaire global tandis que le volume horaire des sciences humaines correspond à 198 heures (soit 11,71 % du volume horaire global).

Le volume horaire réservé à ces modules et la répartition du nombre d'heures par modalité de formation sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 14. Le volet des sciences contributives dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉPS

	Enseignements théoriques			Enseignements techniques	
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Volume horaire par modalité de formation	289	78	104	26	-
Total	497				

3.1.1.3 Le volet de formation pratique

Le volume horaire consacré au volet pratique de la formation pour l'obtention du diplôme d'études universitaires en éducation physique est de 520 heures, soit 30,76 % du volume horaire global. Les enseignements sont presque tous techniques avec 455 de travaux dirigés, soit presque 87,50 % du volume horaire réservé à ce volet de la formation.

Le volume horaire réservé à ces modules et la répartition du nombre d'heures par modalité de formation sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 15. Le volet de formation pratique dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉPS

	Enseignements théoriques			Enseignements techniques	
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Volume horaire par modalité de formation	-	26	-	455	39
Total	520				

3.1.1.4 Autres modules

Les modules d'outils de communication et de traitement des activités physiques et sportives (APS) sont des modules obligatoires proposant des enseignements en langues (français et anglais) et en informatique. Ils comptent pour 104 heures du volume horaire global, soit 6,15 % du volume horaire global. Ces modules sont tous dispensés sous forme d'enseignements théoriques. Le volume horaire qui leur est réservé dépasse de loin celui consacré au stage de préparation à la vie professionnelle par exemple.

Le volume horaire réservé à ces modules et la répartition du nombre d'heures par modalité de formation sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 16. Autres modules dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉPS

	Enseignements théoriques			Enseignements techniques	
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Volume horaire par modalité de formation	-	52	52	-	-
Total	104				

Pour mieux résumer l'importance relative du temps de chacun des volets de formation décrits ci-dessus, il nous apparaît pertinent de les présenter dans des graphiques illustrant *la proportion (%) de temps par secteur de formation* ainsi que *la proportion (%) de temps par modalité de formation* dans le curriculum de formation pour l'obtention du diplôme d'études universitaires en éducation physique

- *La proportion (%) de temps par secteur de formation.* Dans le curriculum de formation à l'obtention de du diplôme d'études universitaires en éducation physique, il semble y avoir un équilibre entre le volet pratique, le volet de l'intervention éducation (30,76 %) et avec un moindre degré le volet des sciences contributoires.

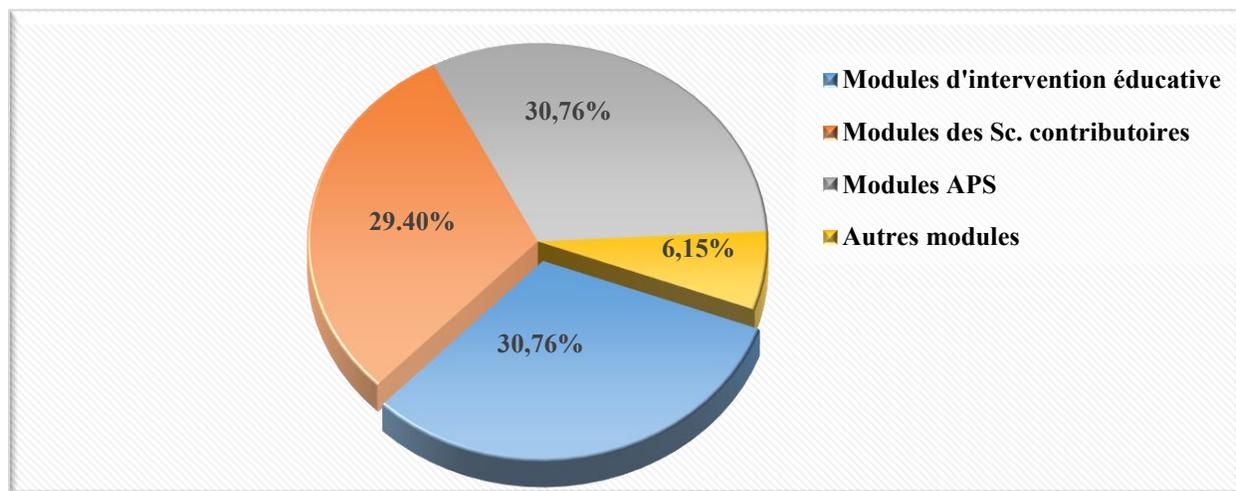


Figure 3. Proportion de temps par secteur de formation (DUÉP)

- *La proportion (%) de temps par modalité de formation.* Les modalités de formation du curriculum de formation pour l'obtention du diplôme d'études universitaires en éducation physique sont réparties comme suit : (41,95 %) pour les travaux dirigés (33,43 %) pour les travaux pratiques et (21,71 %) pour les cours magistraux.

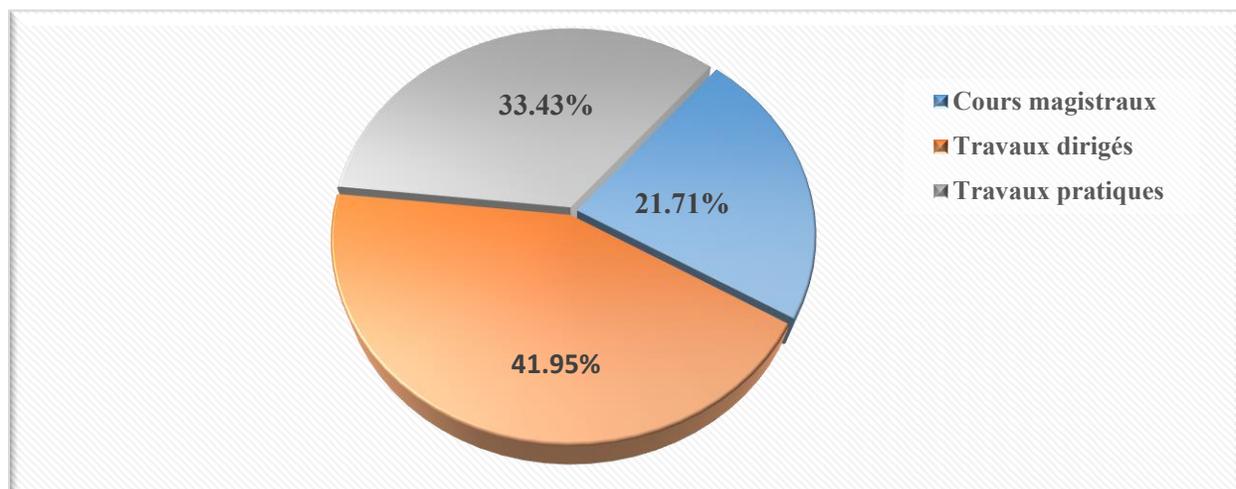


Figure 4. Proportion (%) de temps par secteur de formation (DUÉP)

Qu'en est-il donc de la formation à l'obtention de la maîtrise en éducation physique ?

3.1.2 Le diplôme de maîtrise en éducation physique

Les études pour l'obtention du diplôme de maîtrise en éducation physique sont réparties en deux cycles de deux années, chacun et comportent un volume horaire minimum de 3120 heures.

Les études du premier cycle comportent dix-neuf (19) modules tandis que les études du deuxième cycle renferment quinze (15) modules. Les modules sont semestriels ou annuels. Ils sont dispensés sous forme d'enseignements théoriques et d'enseignements techniques et sont subdivisés entre cours magistraux (CM), travaux pratiques (TP) et travaux dirigés (TD).

3.1.2.1 Le volet de formation à l'intervention éducative

Le volume horaire consacré au volet de l'intervention éducation en ÉPS est de 728 heures, soit 23,33 % du volume horaire global.

Les enseignements théoriques occupent 169 heures, soit 23,21 % des 728 heures réservées aux modules d'intervention éducative. Ceux-ci sont majoritairement dispensés sous forme de cours magistraux (117 heures).

Les enseignements techniques occupent 559 heures, soit 76,78 % du nombre d'heures consacrées au volet de l'intervention éducative. Ces enseignements sont majoritairement dispensés sous forme de travaux pratiques avec 481 heures, soit un peu plus de 66,07 % du volume horaire consacré à ce volet de la formation.

Le volume horaire réservé à ces modules et la répartition du nombre d'heures par modalité de formation sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 17. Le volet d'intervention éducative dans le curriculum de la maîtrise en ÉPS

	Enseignements théoriques			Enseignements techniques	
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Volume horaire par modalité de formation	117	26	26	78	481
Total	728				

3.1.2.2 Le volet de formation des sciences contributoires (sciences biologiques et sciences humaines)

Le volume horaire consacré au volet des sciences contributoires (sciences humaines et sciences biologiques) est de 1026 heures, soit 32,88 % du volume horaire global.

Les enseignements sont majoritairement théoriques avec 975 heures, soit 95,02 % du volume horaire consacré à ce volet de la formation. Ces enseignements sont dispensés sous forme

de cours magistraux (663 heures, soit 64,61 % du volume horaire consacré aux sciences contributoires), de travaux dirigés (169 heures) et de travaux pratiques (143 heures). Les enseignements techniques ne dépassent pas 39 heures dispensées sous forme de travaux dirigés.

Le nombre d'heures réservées aux sciences biologiques est de 588 heures, soit 18,84 % du volume horaire global tandis que le volume horaire des sciences humaines correspond à 429 ce qui représente 13,85 % du volume horaire global.

Le volume horaire réservé à ces modules et la répartition du nombre d'heures par modalité de formation sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 18. Le volet des sciences contributoires dans le curriculum de la maîtrise en ÉPS

	Enseignements théoriques			Enseignements techniques	
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Volume horaire par modalité de formation	663	169	143	51	481
Total	1026				

3.1.2.3 Le volet de formation pratique

Le volume horaire consacré au volet pratique de la formation pour l'obtention *de maîtrise en éducation physique* est de 1079 heures, soit 34,58 % du volume horaire global. Les enseignements sont presque tous techniques avec 1053 de travaux dirigés, soit presque 97,66 % du volume horaire réservé à ce volet de la formation.

Le volume horaire réservé à ces modules et la répartition du nombre d'heures par modalité de formation sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19. Les modules de formation pratique dans le curriculum de la maîtrise en ÉPS

	Enseignements théoriques			Enseignements techniques	
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Volume horaire par modalité de formation	-	26	-	962	91
Total	1079				

3.1.2.4 Autres modules

Les modules d'outils de communication et de traitement des activités physiques et sportives (APS) ainsi que ceux de préparation à la recherche scientifique sont des modules obligatoires. Ils occupent 269 du volume horaire global, soit 8,62 % du volume horaire global. Ces modules sont tous dispensés sous forme d'enseignements théoriques que ce soit par travaux pratiques ou travaux dirigés.

Le volume horaire réservé à ces modules et la répartition du nombre d'heures par modalité de formation sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 20. Autres modules dans le curriculum

	Enseignements théoriques			Enseignements techniques	
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Travaux dirigés	Travaux pratiques
Volume horaire par modalité de formation	39	130	130	962	91
Total	269				

Pour mieux résumer l'importance relative de chacun des volets de formation décrits ci-dessus, il nous apparaît pertinent de les présenter dans des graphiques illustrant la proportion (%) de temps par secteur de formation ainsi que la proportion (%) de temps par modalité de formation dans le curriculum de formation pour l'obtention du diplôme de maîtrise en éducation physique

- *La proportion (%) de temps par secteur de formation.* Les volets dominants dans la formation à l'obtention de la maîtrise en éducation physique sont respectivement le volet de la formation pratique (34,58 %) et le volet des sciences contributoires (32,88 %). Le volet de l'intervention éducative ne dépasse pas 23,33 %.

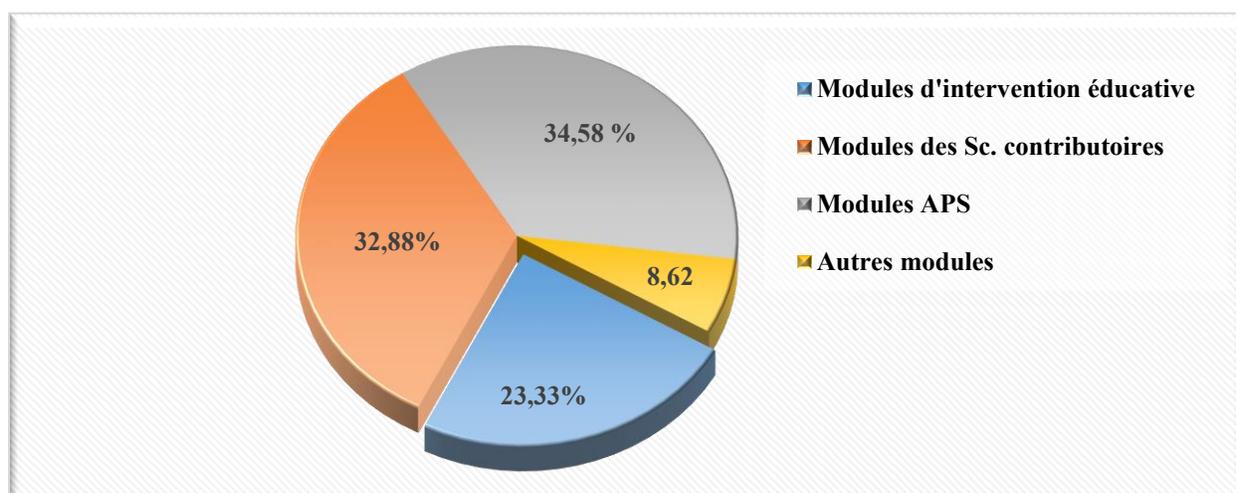


Figure 5. Proportion (%) de temps par secteur de formation (Maîtrise ÉPS)

- *La proportion (%) de temps par modalité de formation.* Les modalités de formation dans le curriculum de formation pour l'obtention de la maîtrise en éducation physique reposent principalement sur les travaux dirigés (46,21%) et les cours magistraux (26,25%). Les travaux pratiques n'occupent que 5,89% du volume horaire global.

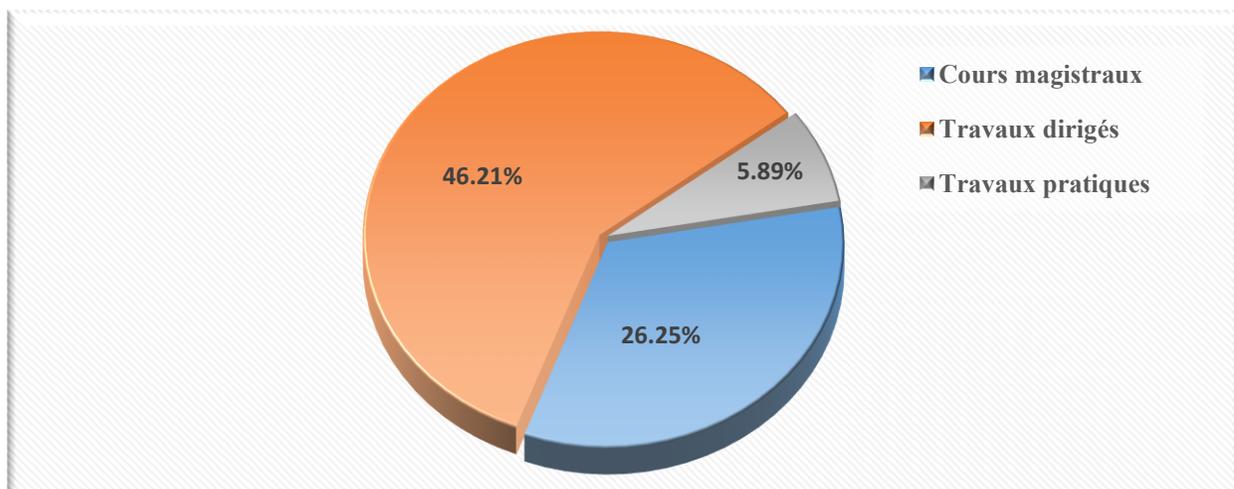


Figure 6. Proportion (%) de temps par secteur de formation (Maîtrise ÉPS)

3.2 Analyse descriptive du nouveau modèle de formation

Le projet portant sur le régime des études et le régime des examens relatifs à la Licence fondamentale en éducation physique (LFÉP) publié par la direction de la formation et de la recherche du Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique précise que les études en sciences et techniques des activités physiques et sportives, mention LFÉP, durent six (06) semestres comportant 180 crédits et qu'elles comprennent un ensemble cohérent d'unités d'enseignement (U.E) liées à la mention éducation physique. Chaque semestre comprend 14 semaines de cours et de 4 à 6 unités d'enseignement représentant 30 crédits. Le volume horaire global de l'ensemble du parcours est de 2373 heures. Les unités d'enseignement sont subdivisées en deux types : unités obligatoires et unités optionnelles. Les unités d'enseignement obligatoires se déclinent en unités fondamentales et unités transversales. Une analyse exhaustive de la répartition des contenus d'enseignement de la LFÉP est présentée dans Annexe I (voir p. 596).

3.2.1 Les unités d'intervention éducative

Le volet de la formation à l'intervention éducative en ÉPS est inclus dans les unités d'enseignement fondamentales (obligatoires). Le volume horaire consacré à ce volet de la formation est de 301 heures subdivisé entre cours magistraux (CM), travaux pratiques (TP) et travaux dirigés (TD), soit 12,68 % du volume horaire global. Le nombre de crédits alloués aux unités d'intervention éducative est de 25 crédits (13,88 %).

Les cours magistraux occupent 105 heures, soit presque 34,88 % des 301 heures réservées aux unités d'intervention éducatives. Le nombre d'heures réservé aux travaux pratiques ne dépasse pas 21 heures, tandis que, la plus grande proportion est réservée aux travaux dirigés incluant le stage de préparation à la vie professionnelle. Le nombre d'heures enseignées sous forme de travaux dirigés est égal à 175 heures, soit 58,13 % du nombre d'heures consacrées au volet de l'intervention éducative.

Le volume horaire réservé aux unités d'intervention éducative, la répartition du nombre d'heures par modalité de formation ainsi que la répartition du nombre de crédits sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 21. Le volet d'intervention éducative dans le curriculum de la LFÉP

Unités d'enseignement obligatoires (Unités fondamentales)				
Unités de formation à l'intervention éducative				
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Crédits
Nombre de crédits et répartition du nombre d'heures par modalité de formation	105	21	175	25
Total	301			

3.2.2 Les unités de formation en sciences biologiques et en sciences humaines

Le volet de la formation des sciences contributives (sciences humaines et sciences biologiques) est inclus dans les unités d'enseignement fondamentales (obligatoires). Le volume horaire consacré à ce volet de la formation est de 616 heures, soit 25,95 %. Ce volume horaire est subdivisé entre : 294 heures pour les sciences humaines, soit 12,38 % du volume horaire global et 322 heures pour les sciences biologiques, soit 13,56 % du volume horaire global.

Le nombre de crédits alloués aux unités de sciences humaines et de sciences biologiques est de 47 crédits, soit 26,11 % du nombre total de crédits. Ce nombre de crédits est subdivisé entre 23 crédits pour les sciences humaines, soit 12,77 % du nombre de crédits total, et 24 crédits pour les sciences biologiques, soit 13,33 % du nombre de crédits total.

Les cours magistraux occupent 420 heures, soit presque 68,18 % des 616 heures réservées aux unités des sciences contributives. Le nombre d'heures réservées aux travaux dirigés est égal à 182 heures ce qui représente 29,54 % du nombre d'heures consacré aux sciences biologiques et aux sciences humaines et sociales. Seulement 14 heures sont enseignées sous forme de travaux pratiques dans ce volet de la formation.

Le volume horaire réservé aux unités de sciences contributives, la répartition du nombre d'heures par modalité de formation ainsi que la répartition du nombre de crédits sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 22. Le volet des sciences contributoires dans le curriculum de la LFÉP

Unités d'enseignement obligatoires (Unités fondamentales)				
Unités des sciences biologiques et des sciences humaines				
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Crédits
Nombre de crédits et répartition du nombre d'heures par modalité de formation	420	14	182	47
Total	616			

3.2.3 Les unités de formation pratique

Le volet pratique de la formation est principalement composé des unités de technologie et pratique des sports individuels et des sports collectifs. Il est inclus dans les unités d'enseignement fondamentales (obligatoires). Le volume horaire consacré aux unités des matières pratiques est de 805 heures, soit 33,92 % du volume horaire global. Le nombre de crédits alloués aux matières pratiques est de 46 crédits, soit 25,55 % du nombre total de crédits. Les matières sont toutes dispensées sous forme de travaux dirigés.

Le volume horaire réservé aux unités de formation pratique, la répartition du nombre d'heures par modalité de formation et ainsi que la répartition du nombre de crédits sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 23. Le volet de formation pratique dans le curriculum de la LFÉP

Unités d'enseignement obligatoires (Unités fondamentales)				
Unités pratiques				
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Crédits
Nombre de crédits et répartition du nombre d'heures par modalité de formation	-	-	805	46
Total	805			

3.2.4 Les unités transversales

Les unités de formation transversales sont des unités obligatoires. Elles portent principalement sur les outils de communication (les langues) les outils de traitement (informatique) ainsi que l'initiation à la recherche. Le volume horaire qui leur est consacré correspond à 301 heures, soit 12,68 % du volume horaire global. Celles-ci sont dispensées comme suit : 168 heures (55,81 % du nombre d'heures réservées aux unités transversales) sous forme de travaux dirigés, 112 heures sous forme de travaux pratiques (37,20 % du nombre d'heures réservées aux unités transversales) et seulement 21 heures sous forme de cours magistraux.

Elles sont toutes dispensées sous forme de travaux dirigés. Le nombre de crédits alloués aux matières des unités transversales est de 36 crédits, soit 20 % du nombre total de crédits.

Le volume horaire réservé aux unités de formation transversales, la répartition du nombre d'heures par modalité de formation et ainsi que la répartition du nombre de crédits sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 24. Les unités transversales dans le curriculum de la LFÉP

Unités d'enseignement obligatoires				
Unités d'enseignement transversales				
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Crédits
Nombre de crédits et répartition du nombre d'heures par modalité de formation	21	112	168	36
Total	301			

3.2.5 Les unités optionnelles

Le volume horaire consacré aux unités d'enseignement optionnelles est de 252 heures, soit 10,61 % du volume horaire global. Le nombre de crédits alloués aux matières pratiques est de 21 crédits, soit 11,66 % du nombre total de crédits.

Le volume horaire réservé aux unités de formation optionnelles, la répartition du nombre d'heures par modalité de formation et ainsi que la répartition du nombre de crédits sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 25. Les unités optionnelles dans le curriculum de la LFÉP

Les unités de formation optionnelles				
	Cours magistraux	Travaux pratiques	Travaux dirigés	Crédits
Nombre de crédits et répartition du nombre d'heures par modalité de formation	-	252	-	21
Total	252			

Pour mieux résumer l'importance relative de chacun des volets de formation décrits ci-dessus, il nous apparaît pertinent de les présenter dans des graphiques illustrant *la proportion (%) de temps par secteur de formation* ainsi que *la proportion (%) de temps par modalité de formation* dans le curriculum de formation pour l'obtention du diplôme d'études universitaires en éducation physique.

- *La proportion (%) de temps par secteur de formation.* Les volets dominants dans la formation pour l'obtention de la licence fondamentale en éducation physique sont respectivement le volet de la formation pratique (33,92 %) et le volet des sciences contributoires (25,95 %). Le volet

de l'intervention éducative ne dépasse pas 12,68% du volume horaire global. Il est situé entre les unités transversales (13,86 %) et les unités optionnelles (10,61 %).

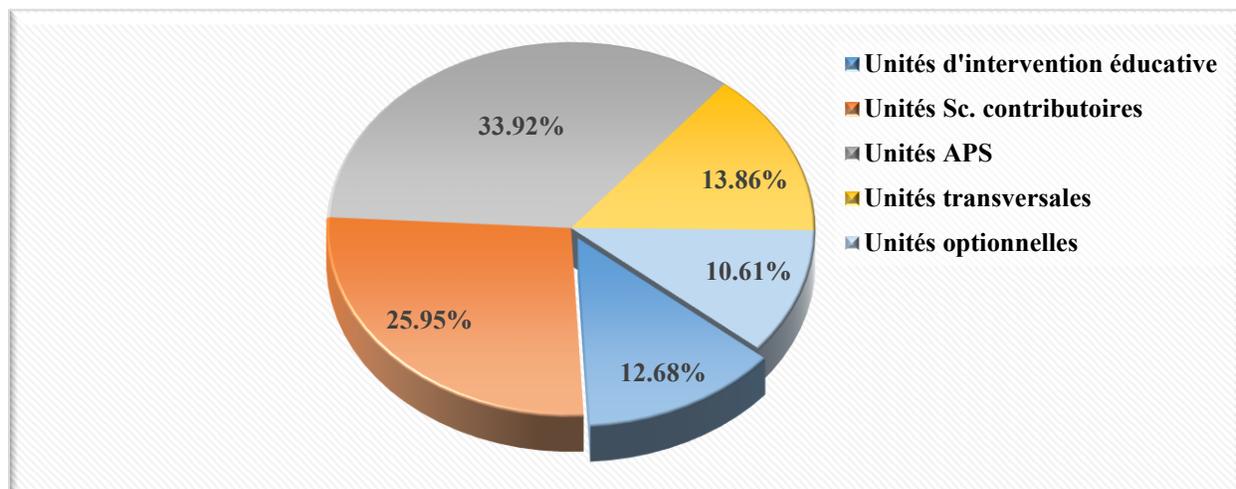


Figure 7. La proportion (%) de temps par secteur de formation (LFÉP)

- *La proportion (%) de temps par modalité de formation.* Les modalités de formation dans le curriculum de formation pour l'obtention de la maîtrise en éducation physique reposent principalement sur les travaux dirigés (56,04 %) et les cours magistraux (23,00 %). Les travaux pratiques n'occupent que 6,19 % du volume horaire global.

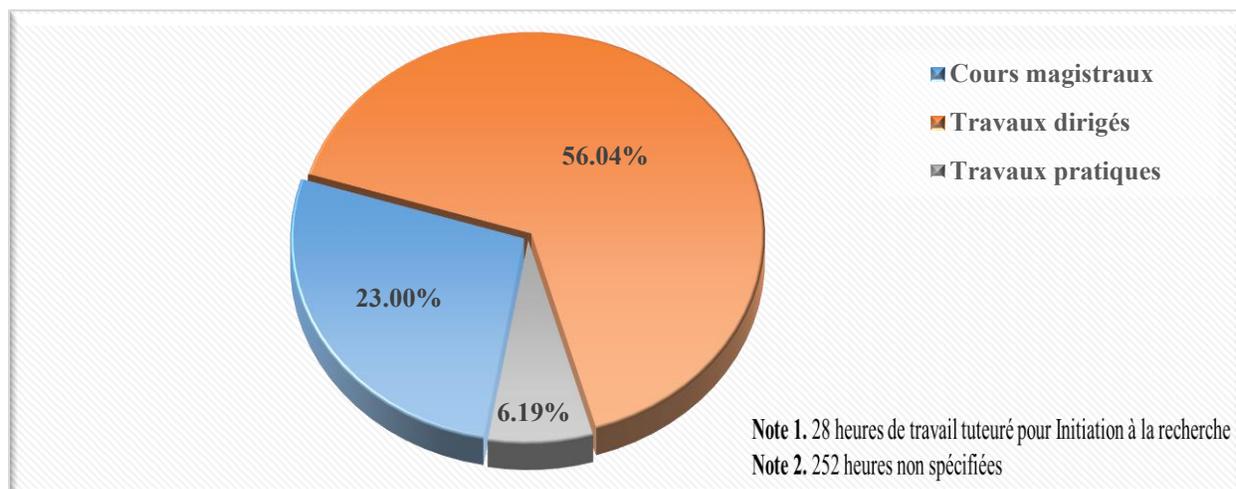


Figure 8. Proportion (%) de temps par modalité de formation (LFÉP)

De tout ce qui précède, il résulte qu'en dehors des unités de formation transversales et des unités optionnelles, le curriculum de la licence fondamentale en éducation physique reprend presque tous les contenus de formation des curricula de l'ancien modèle de formation. Remarquons toutefois que, dans l'ancien modèle de formation, la proportion du volet de formation à l'intervention éducative était plus importante par rapport celle de la formation pour l'obtention de la LFÉP. Celui-ci est, par exemple, passé de 30,76 % dans la formation à l'obtention du diplôme universitaire en éducation physique et de 23,33 % dans la formation à l'obtention de la maîtrise en éducation physique à seulement 12,68 % dans la formation à l'obtention de la licence fondamentale en éducation physique.

Les sciences contributives (sciences biologiques et les sciences humaines) ont préservé leur place entre l'ancien ou nouveau curriculum de formation. Par exemple, dans l'ancien modèle de formation, les sciences contributives occupaient 29,40% dans le curriculum de DUÉP et 41,95% dans le curriculum de MÉP. Dans le curriculum LMD la proportion de ce volet de formation correspond à 32,88 % par rapport au volume horaire global. Le volet de formation pratique, quant à lui, occupait 30,76 % dans la formation DUÉP et 35,58% dans la formation MÉP. Dans la formation à l'obtention de la LFÉP il a maintenu presque le tiers du volume horaire global avec 33,92%. Le maintien du statut et de la proportion de ces deux volets de formation confirme que les orientations de valeurs dominantes dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS sont les mêmes entre l'ancien et le nouveau modèle de formation (l'orientation de la maîtrise de la discipline et l'orientation techno-sportive). Les modèles curriculaires sont aussi les mêmes à savoir le modèle de l'activité sportive et le modèle de l'analyse du mouvement.

Toujours en lien avec les contenus de formation, il semble que l'ajout des unités transversales et optionnelles dans le nouveau curriculum de formation s'est surtout fait au détriment du volet de formation à l'intervention éducative dont la proportion a considérablement diminué comparé aux autres volets de formation. Mentionnons, par exemple, que le volume horaire réservé au stage pédagogique. Il serait aussi pertinent de mentionner que les modules d'activités physiques et sportives figurant dans les curriculums de l'ancien modèle de formation abordent l'aspect didactique ce qui n'est pas le cas dans le curriculum de LFÉP.

De même, le nouveau curriculum LMD reprend également les mêmes modalités de formation de l'ancien modèle de formation à savoir : les cours magistraux, les travaux dirigés et les travaux pratiques. À l'exception des travaux pratiques, la proportion du recours à celles-ci est presque la même entre l'ancien et le nouveau modèle de formation. La proportion des cours magistraux, par exemple, est égale à 21,71% dans le curriculum DUÉP, 26,25 % dans le curriculum MÉP et 24,00% dans le curriculum LFÉP. La proportion des travaux dirigés est de 41,95 % dans le curriculum DUÉP, 46,21 % dans le curriculum MÉP et 56,04 % dans le curriculum LFÉP. Les travaux pratiques, par contre, sont passés d'environ 6,00 % dans les curriculums de l'ancien modèle de formation à 33,43% dans le curriculum LFÉP. Cette répartition n'est, dans la plupart du temps, pas respectée en raison de l'inexistence de descripteurs de cours détaillant les contenus de formation demeure le point commun entre les curriculums des deux modèles de formation. C'est donc les enseignants qui se réservent la liberté de construire leurs contenus de cours et de décider des modalités d'enseignement. C'est d'ailleurs ce que l'analyse des entrevues réalisées dans le cadre de la présente recherche a révélé.

SIXIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Dans le cadre de la présente section, nous conduisons une réflexion par rapport aux aspects qui nous apparaissent les plus saillants. Il est utopique de prétendre ici à une analyse exhaustive de toutes les dimensions de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie depuis l'implantation du modèle LMD. Nos prétentions sont plus humbles. Notre attention se portera sur certaines dimensions que nous considérons particulièrement déterminantes dans le développement des aspects abordés dans ce travail de recherche. Celles-ci découlent principalement de nos questions et de nos objectifs de recherche. C'est ainsi que, dans le premier volet de cette discussion, nous mettrons en tension les besoins réels de la formation des enseignants au sein des ISSEP tunisiens avec certaines intentions liées à la réforme LMD. Dans un deuxième temps, nous parlerons de certains aspects rattachés à la conception et à la construction du nouveau curriculum de formation. Pour conclure cette section, nous aborderons le caractère professionnalisant ou non de la formation pour l'obtention de la Licence fondamentale en ÉPS.

Nous tenons à rappeler que, dans le cadre de la présente recherche nous n'avons pas la prétention d'évaluer la réforme ou la formation à l'enseignement de l'ÉPS qui demeure du ressort du ou des ministères responsables. Néanmoins, nous croyons tout de même que ce travail permettra de mieux comprendre la situation actuelle de ce domaine de formation et, par conséquent, de mieux éclairer les décisions stratégiques des décideurs et/ou des prochains réformateurs en vue d'une meilleure formation des enseignants en Tunisie.

1. LA RÉFORME DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉPS ENTRE PLANIFICATION, PRÉPARATION ET IMPROVISATION : ÉCARTS ENTRE LES BESOINS RÉELS DE LA FORMATION ET LES INTENTIONS DE LA RÉFORME

Pour entamer ce volet de la discussion, il est communément admis que les réformes éducatives représentent des actes politiques par excellence. Dans les pays développés, tel que démontré dans notre revue documentaire, la décision d'engager une refonte curriculaire d'une composante du système éducatif comme la formation à l'enseignement repose, la plupart du temps, sur des constats issus de rapports, de recommandations de commissions d'enquête nationales / internationales ou encore sur des résultats de recherches empiriques attestant la déficience des modèles de formation en vigueur.

Aux États-Unis, par exemple, le choc du « Spoutnik » dans les années 1950 et l'ascendant technologique de l'URSS dans la course à l'espace, a fait ressurgir des critiques contre le système scolaire. Les enseignants furent montrés du doigt comme les principaux responsables de cette situation. Une réforme de leur formation a donc été engagée, dont le rapport Conant (1963) reste témoin (Elmore, 1990). Plus tard, suite à un grand nombre de rapports parus au tournant des années 80 dont : « *A nation at risk* » du National commission on excellence in education (1983), les rapports du groupe de travail Carnegie sur l'enseignement en tant que profession « *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* » (1986), du Holmes Group (1986, 1990, 1995) et de la commission nationale sur l'enseignement et le futur de l'Amérique « *National Commission on Teaching and America's Future* » (1996), un ensemble de mesures et d'initiatives stratégiques ont

été lancées pour réformer la formation à l'enseignement qui fut prise de nouveau pour cible (Lenoir, 2002).

Dans le contexte français, le rapport Bancel « *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres* » remis au ministre Jospin en 1989 était à l'origine de l'une des réformes de la formation à l'enseignement les plus importantes. Celle-ci s'est traduite par la création des IUFM qui ont concrétisé des intentions d'unification, d'universalisation de professionnalisation de la formation des enseignants en France (Coppé, 2010).

Au Canada, le cas du Québec n'en fait pas exception. En effet, les réformes que le système éducatif québécois a connues depuis les années 1960 comme : la réforme des programmes-cadres dans les années 1970, la réforme des programmes par objectifs comportementaux dans les années 1980-1990, la réforme des programmes fondée sur l'APC dans les années 2000 [...] ont toutes pour point de départ les travaux de la commission Parent (1960-1965) (Crahay et Forget, 2006). De même, suite aux nombreuses critiques adressées à la réforme de 1994, le gouvernement du Québec a mené une vaste consultation populaire au cours des années 1995 et 1996, les « *États généraux sur l'éducation* ». Cette initiative a donné lieu à la publication en 1997 d'un énoncé de politique éducative précisant les orientations pédagogiques et culturelles qui devaient guider la refonte des programmes des écoles primaires et secondaires au Québec (Gauthier et Mellouki, 2005). Un nouveau document d'orientation dans l'intention d'harmoniser les programmes de formation initiale des enseignants avec la réforme des programmes d'études en phase d'implantation dans les écoles a également été publié (Lepage et Karsenti, 2007). Et en février 2001, le MEQ imposa aux universités un référentiel de douze compétences professionnelles

(Morales Perlaza et Tardif, 2015). Reprenant toutes les composantes structurelles imposées par la réforme de 1994, le référentiel prône officiellement la consolidation de la professionnalisation du métier d'enseignant soutenue par une approche par compétences (APC) (Lenoir, 2010).

Toutes ces expériences réformistes, même si elles trouvent leurs origines dans une volonté politique, révèlent que les mouvements de recomposition des systèmes éducatifs (incluant les formations d'enseignants) demeurent des processus de changement démocratiques faisant appel à l'expertise des spécialistes, des scientifiques et des acteurs et des intervenants concernés et/ou touchés par la politique. Elles obéissent aussi à des pressions tant exogènes qu'endogènes et font référence à des résultats de recherche ou encore à des rapports élaborés par des experts mandatés par les instances gouvernementales nationales elles-mêmes ou par des organisations internationales. La réforme de l'enseignement supérieur en Tunisie selon les standards du modèle LMD, ne semble pas s'inscrire dans cette mouvance. En effet, les données collectées et analysées dans le cadre de la présente recherche semblent plutôt insister sur le caractère essentiellement politique de la réforme. Celles-ci soulèvent le fait que, dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS par exemple, les ministères responsables (le Ministère de l'Enseignement supérieur et le Ministère de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique) ont décidé de la réforme et ont même conçu et lancé les nouveaux programmes sans débat public, sans analyse de la réalité universitaire et de celle des ISSEP tunisiens et sans une véritable consultation auprès des experts. Nous faisons le lien ici avec les propos de Desbiens et *al.*, (2005) à l'effet que, tout projet de réforme doit correspondre à la mise en place d'un *modèle modernisateur* proposant des solutions que le modèle antérieur, considéré à tort ou à raison comme dépassé, ne permettait pas. Ceci implique qu'une réforme est un processus de changement d'un état connu et jugé déficient à

un autre nouveau et différent. Cependant, dans le cadre de la réforme tunisienne, on se demande encore sur quelles bases le dysfonctionnement de l'ancien modèle de formation a été jugé ? Quelle était la nature de ce dysfonctionnement ? Et comment a-t-on déterminé les besoins réels de la formation universitaire incluant la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie?

Le fait de croiser ces questionnements que les décideurs ne semblent pas s'être posés avec les déductions construites à partir de notre analyse de données nous fait dire que les innovations proposées par la réforme LMD proviennent d'une volonté politique n'ayant aucun fondement dans la réalité ou même scientifique. Tout cela vient confirmer l'hypothèse que nous avons émise dans notre cadre conceptuel quant à la nature du changement amené par la réforme LMD stipulant que le processus d'innovation de l'enseignement supérieur, en général, et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, en particulier, semble avoir été plus orientée par une approche exogène c'est-à-dire essentiellement impulsée par les responsables du système éducatif (Huberman, 1974). Rappelons ici que d'après l'étude publiée par Depover (2010) et Depover et *al.*, (2007), une innovation endogène est, par opposition, étroitement articulée aux besoins des acteurs et du terrain (Depover et Strebelle, 2012).

Partant de là, nous pouvons déduire que ladite réforme LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie n'est pas venue résoudre les problèmes émergents de l'ancien modèle de formation, qu'elle ne répond pas forcément aux besoins réels de ce domaine de formation et que ses intentions sont plutôt politiques que liées à la formation. D'ailleurs l'analyse de l'un des documents de référence de la réforme en question (la note de cadrage de la réforme LMD en Tunisie publiée par le Ministère de l'Enseignement supérieur en 2006) nous permet de percevoir que sur les huit objectifs généraux de la réforme que nous avons mentionnés

dans notre problématique, un seul objectif a été dédié à la refonte des curricula de formation. Les autres objectifs (améliorer la lisibilité des grades de formation, améliorer la flexibilité et comparabilité internationale des grades et diplômes tunisiens, faciliter l'équivalence des diplômes; accroître mobilité de l'étudiant, etc.) sont plutôt d'ordre organisationnel et structurel se résumant à une volonté d'harmonisation par rapport aux standards internationaux en matière d'enseignement supérieur. Cette intention est certes pertinente, voire même légitime, quand on sait que, dans un contexte de mondialisation et d'internationalisation des mouvements de réformes, la Tunisie et la formation à l'enseignement de l'ÉPS sont dans l'obligation de suivre et de s'inscrire dans cette dynamique mondiale. Elle semble toutefois exagérée quand on sait que les nouvelles tendances réformistes à travers le monde durant la dernière décennie répondent primordialement à des intentions autochtones (nationales) en mettant l'accent sur la restructuration des contenus curriculaires « Les réformes éducatives à travers le monde mettent de plus en plus l'accent sur les approches curriculaires, d'autant que les pressions et les demandes de réforme des systèmes éducatifs, qui se développent, ont tendance à cibler à la fois la structure et le contenu du curriculum » (Operti et Duncombe, 2011). De plus, il a été mentionné par certains responsables ministériels et même dans les objectifs figurant dans la note de cadrage que la réforme LMD vise à former une nouvelle génération de diplômés reconnus par leur autonomie et leur polyvalence ce qui explique la mise en place d'unités de formation transversales dans les nouveaux curricula. Cette intention est, à notre sens, questionnable, voire même paradoxale, quand on sait que la réforme a été décidée, promue et implantée par un régime politique autoritaire prônant une idéologie de contrôle du citoyen.

Toujours en lien avec les intentions de la réforme, le législateur (les instances ministérielles) n'a pas fourni aux universités et aux institutions de formation des cadres de références que ce soit sous la forme de descripteurs, de guides ou même de directives et/ou d'instructions liées aux modalités d'opérationnalisation de ces objectifs. Clairement, les objectifs indiqués dans la note de cadrage n'ont pas dépassé le statut d'intentions distancées de la réalité de la formation universitaire incluant les ISSEP tunisiens. Cette situation a créé une certaine confusion dans les milieux universitaires et a donné lieu à des interprétations différentes et divergentes parfois même entre les institutions œuvrant dans le même domaine de formation (comme les ISSEP pour le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS), d'un côté, et à une certaine incompréhension des principes et de la philosophie du modèle de formation adopté, d'un autre côté. Toutes ces considérations nous font dire que les intentions de la réforme LMD ont donc été formulées de manière abstraite et qu'elles sont demeurées théoriques traduisant l'arrière-plan politique de la réforme ce qui confirme l'hypothèse que nous avons émise quant à la nature du changement.

Si la décision d'entreprendre une réforme universitaire était essentiellement politique et qu'elle était dépourvue de fondements empiriques et même théoriques, le choix de l'adoption du modèle LMD, a lui aussi fait couler beaucoup d'encre étant donné qu'il n'a même pas été justifié. Des responsables hautement placés au Ministère de l'Enseignement supérieur interrogés dans la présente étude ont confirmé que la décision d'adopter le modèle en question a été prise au sommet de l'État et qu'elle n'était même pas négociable. Ceci traduit une approche verticale centralisée privilégiant la perspective des décideurs et accordant peu d'importance à la position et à

l'autonomie professionnelle des acteurs chargés de mettre en application les directives et ceux concernés par la réforme. Rappelons ici que cette approche a souvent été associée à l'utilisation du terme *implantation ratée* dans le vocabulaire des réformes éducatives (Carpentier, 2012).

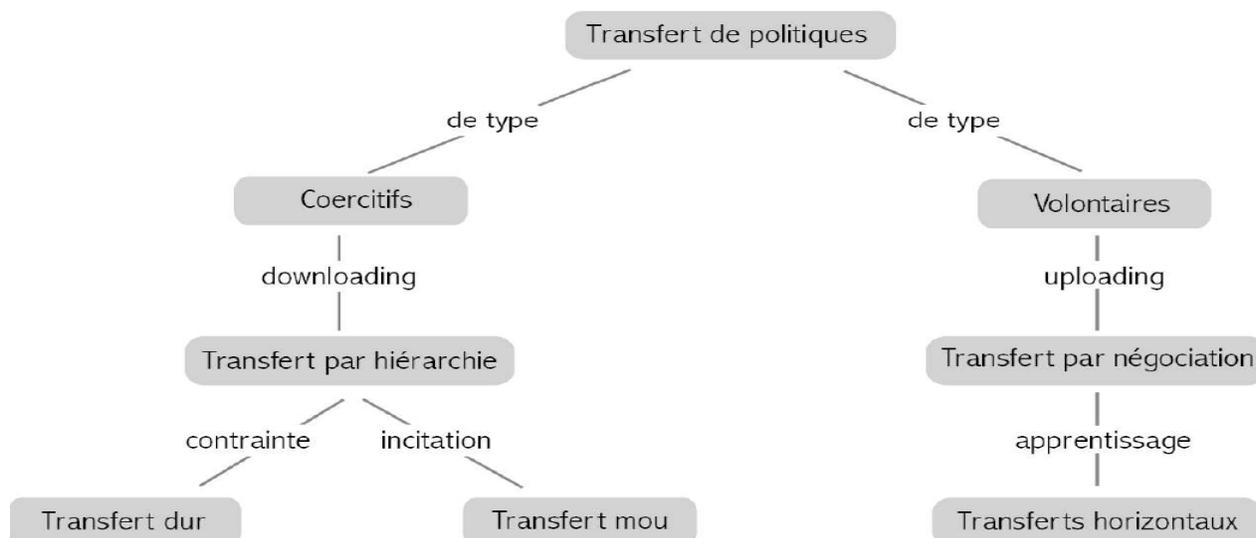
Pour tenter de mieux comprendre le processus et/ou l'approche d'adoption du modèle LMD, nous faisons appel à deux concepts qu'on retrouve dans la documentation scientifique. Le premier est celui de *transfert de politiques éducatives* (policy transfer) déjà énoncé dans notre cadre conceptuel. Le deuxième est celui que Lessard et D'arrioso (2010) nomment *emprunt de politiques*.

1.1 Approches explicatives de l'adoption du modèle LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie

1.1.1 Le transfert du modèle LMD dans la formation des enseignants d'ÉPS tunisiens

Le transfert de politiques éducatives suppose la mise en place et/ou l'adoption d'un modèle de formation externe conçu pour un contexte différent du contexte d'implantation. À titre d'exemple, le modèle LMD a été conçu en Europe dans l'intention de créer un espace européen d'enseignement supérieur, commun aux pays membres de l'Union européenne (UE). Il a ensuite été implanté dans un certain nombre de pays non européens, notamment africains.

Pour expliquer le processus de transfert de politiques éducatives, nous mobilisons le modèle élaboré par Portilla (2017) à partir du cadre proposé par Dumoulin et Saurugger (2010). Le modèle expose deux types de mécanismes de transferts, l'un étant coercitif et le second volontaire.



Note. Figure construite par Portilla, 2017 à partir de Dumoulin et Saurugger, 2010

Figure 9. Modélisation du processus de transfert des politiques éducatives

Les transferts coercitifs (*downloading*), sont les transferts qui suivent une voie verticale où les politiques *des pays du haut* (les pays développés) sont reprises *par les pays du bas* (les pays en voie de développement) dans le cadre d'une échelle hiérarchique économique et politique. Ces transferts sont souvent assujettis à des mesures incitatives ou contraignantes. Les transferts volontaires (*uploading*), quant à eux, sont considérés comme des processus horizontaux. Ils n'obéissent à aucun type de hiérarchie entre les pays qui transmettent et ceux qui reçoivent les politiques. Il s'agit d'un transfert qui passe plutôt par la négociation, par un dialogue entre les pays (Portilla, 2017).

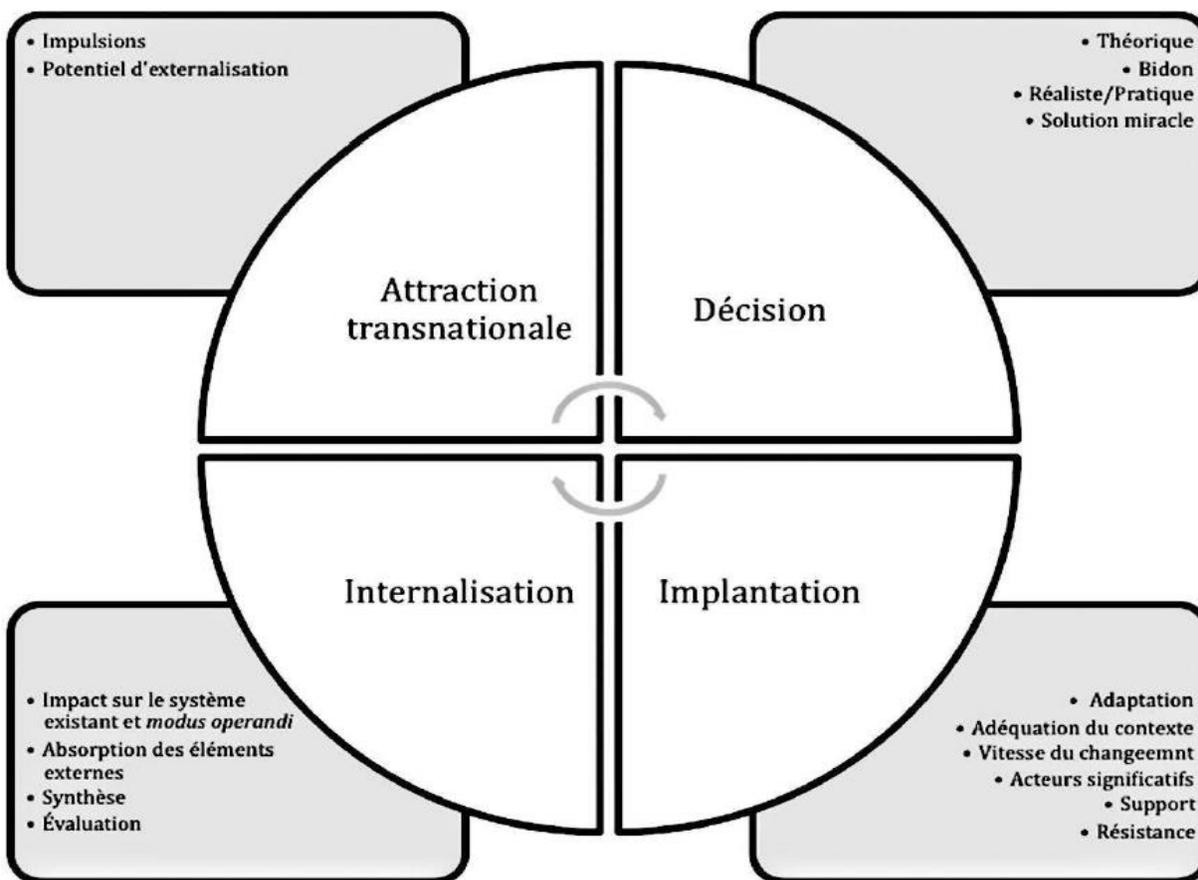
Vu sous cet angle, il semble y avoir un consensus entre les chercheurs et les acteurs de la scène universitaire en Tunisie à l'effet que le transfert du système LMD vers la Tunisie portait des enjeux plutôt politiques et économiques. Du côté tunisien, il visait à attirer les investissements étrangers à travers la formation d'une main-d'œuvre correspondant aux standards internationaux,

plus particulièrement européens. Cette intention convergeait, semble-t-il avec les intérêts économiques de certains pays d'Europe toujours à la quête d'une main-d'œuvre qualifiée et compétitive. Selon Ghouati (2009), les circonstances économiques ont été à l'origine d'interventions externes dans les politiques internes des pays du Maghreb, incluant les politiques éducatives. Certains participants dans la présente recherche parlent de mesures incitatives attribuées à l'État tunisien en contrepartie de l'adoption du LMD. D'autres participants parlent d'une incompatibilité de ce modèle de formation avec le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS et soutiennent qu'il serait sûrement plus efficient dans d'autres domaines de formation. Ajouté à cela, l'approche verticale, descendante et hiérarchique privilégiée dans la décision d'adoption du nouveau modèle de formation, l'absence de négociation avec milieux universitaires et même avec les instances ministérielles ainsi que l'absence d'un argumentaire officiel justifiant la mise en œuvre de ce modèle en enseignement supérieur et dans la formation des enseignants d'ÉPS en Tunisie nous permet de déduire qu'il s'agit d'un *transfert coercitif mou*. Précisons que, dans le cadre de la présente recherche, nous ne sommes pas en mesure ni en position de trancher de la véracité de l'existence de mesures incitatives ni de leur nature.

1.1.2 L'emprunt du modèle LMD dans la formation des enseignants d'ÉPS tunisiens

L'emprunt d'une politique éducative correspond à l'adoption consciente dans un contexte d'une politique observée dans un autre contexte (Phillips, 2005). Pour expliquer ce processus Lessard et D'Arrisso (2010), se réfèrent au modèle d'attractivité des politiques éducatives élaboré par Phillips et Ochs (2003 et 2004), et par Phillips (2005). Ce modèle conceptualise l'emprunt des politiques

éducatives en un processus comportant quatre stades à savoir : 1) l'attraction transnationale, 2) la décision, 3) l'implantation et 4) l'internalisation ou l'indigénisation.



Note. Figure élaborée par Lessard et D'Arrisso (2010), Traduit et adapté de Phillips et Ochs, (2003) et Phillips (2005).

Figure 10. Modélisation du processus d'emprunt des politiques éducatives

Le premier stade, nommé l'attraction transnationale, renferme deux éléments distincts : les impulsions et le potentiel d'externalisation. Ce qui nous intéresse le plus dans le cadre de notre recherche c'est les impulsions. Celles-ci correspondent aux circonstances qui justifient l'emprunt de politiques ou d'éléments de politiques éducatives comme : les insatisfactions internes exprimées par différents intervenants (parents, enseignants, élèves, inspecteurs, etc.); les évaluations externes

négligentes faites par des organismes internationaux ou de rapports à grande diffusion; les changements économiques et la compétition; les impératifs politiques ou autres lorsque, par exemple, les électeurs exercent une certaine pression pour provoquer un changement ou encore lorsque des conditions sont imposées par des bailleurs de fonds; les nouvelles configurations et alliances géopolitiques (par exemple, l'émergence du bloc européen); l'innovation dans les connaissances ou les compétences; et, finalement, le changement/renouvellement politique.

Le deuxième stade, celui de la décision, propose une catégorisation des types de décisions susceptibles d'être prises lors de l'emprunt de politiques éducatives ou de certains éléments de celles-ci. Le premier type de décision est qualifié de théorique. Les idées empruntées servent surtout de principes destinés à guider le changement à l'interne. Le deuxième type est dit bidon. Il se traduit par une profession de foi factice envers l'intérêt que peuvent présenter des éléments de politique éducative venant d'ailleurs, sans qu'il y ait une volonté ou les ressources requises pour en faire une implantation en bonne et due forme. Le troisième type est qualifié de réaliste ou pratique. La décision repose sur une analyse fine. L'implantation est pleinement anticipée. Elle est jugée à la fois possible et désirable. Le quatrième type est appelé solution miracle, en anglais *quick fix*. Il correspond à un emprunt effectué pour répondre rapidement à des critiques internes, même si la politique ou certains de ses éléments risquent d'être incompatibles avec le contexte.

Le troisième stade, l'implantation, correspond à l'adaptation que la politique empruntée subit dans le contexte du système *emprunteur*. Il est pertinent de mentionner ici que, la réussite d'une implantation dépend, en grande partie, du niveau de soutien ou, a contrario, du niveau de résistance aux nouvelles mesures. À cet effet, Phillips et Ochs (2003 et 2004) et Phillips (2005),

rappellent qu'un certain nombre d'acteurs peuvent, s'ils en ont le pouvoir et la possibilité, faciliter ou bloquer de nouvelles initiatives en ayant recours à diverses tactiques telles que l'inaction, le délai ou la non-décision.

Le quatrième et dernier stade, l'internalisation ou l'indigénisation, c'est le processus par lequel la politique ou les éléments de politique empruntés deviennent partie prenante du système *emprunteur* (Lessard et D'arrisso, 2010).

Ainsi, en partant de l'approche de transfert du modèle LMD que nous avons déterminé dans la section précédente et des propos des participants dans la présente recherche, nous pouvons affirmer que, les impulsions qui sont à l'origine de l'emprunt du modèle LMD dans le contexte universitaire tunisien sont principalement d'ordre économique avec, comme arrière-plan, des conditions exigées et/ou imposées par des partenaires économiques ou des bailleurs de fonds étrangers. Dans le fond, malgré les insuffisances observées, les acteurs intervenant dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS n'ont, par exemple, pas exprimé leur insatisfaction par rapport à l'ancien modèle de formation. On ne peut donc pas parler de pressions ou d'appels au changement formulés par la noosphère.

Dans ce même ordre d'idées, nous qualifions le type de décision sous-jacent à l'emprunt du modèle choisi de *bidon*. En effet, les anomalies apparentes dans le processus d'implantation traduisent une profession de foi factice envers l'apport que peut avoir le modèle LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Ce constat est perceptible en nous fiant à l'insuffisance des ressources mises en place pour la mise en œuvre du nouveau modèle de formation, l'inexistence d'une formation des formateurs, l'approche de vulgarisation des informations liées à la réforme et,

par conséquent, l'incompréhension de la philosophie et des exigences du LMD. La courte durée d'implantation peut aussi nous renvoyer à une décision du type *solution miracle* n'ayant pas le souci de compatibilité avec le contexte d'implantation, avec la culture et la réalité universitaire en Tunisie ainsi qu'avec le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP.

Tous ces éléments amènent à penser que la réforme de la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans le contexte tunisien a été improvisée. Celle-ci n'a clairement pas été préparée. Pour preuve, les obstacles liés à la réforme et à l'implantation du nouveau modèle de formation n'ont même pas été anticipés selon ce que les participants interviewés nous ont eux-mêmes dit. Pourtant, toute la documentation dans le domaine organisationnel converge pour dire qu'il faut attacher une attention toute particulière au processus du changement, à la façon de le planifier, de le conduire et de l'implanter. La réforme du curriculum de formation ne se résume pas à un simple changement purement pédagogique, il faut l'envisager dans la perspective d'un changement organisationnel, surtout si elle implique un bouleversement des structures et des manières de faire au sein de l'organisation (Desjardins et Hensler, 2009). Une politique d'éducation doit également reposer sur un travail d'interprétation de la politique et de son contenu par les acteurs et sur une confrontation entre les états de système désirés et les contraintes objectives de couplage de la politique et des pratiques en vigueur dans le secteur institutionnel visé par la politique (Lessard *et al.*, 2008).

Il y a lieu de parler des obstacles rencontrés au moment de l'implantation du modèle LMD dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie à ce niveau de la discussion. Wood et Lebrun (2006) considèrent que la connaissance de la nature des contraintes ainsi que leur influence sur la réussite de la mise en œuvre des innovations proposées est un exercice utile dans la mise en

application des réformes des systèmes scolaires. Partant de là, le fait de tenir compte de ces obstacles et du contexte spécifique des réformes pourrait éventuellement offrir des conditions favorables à la mise en pratique des innovations pédagogiques proposées. Les auteurs évoquent un éventail d'obstacles pouvant compromettre ou entraver la mise en place d'une nouvelle politique éducative, parmi ces entraves nous citons principalement : le manque de connaissances par rapport aux modalités d'application des innovations pédagogiques, la pénurie des ressources humaines et matérielles, le risque d'incompatibilité entre les conditions existantes et requises par l'innovation et le niveau d'incompréhension des différences contextuelles des milieux scolaires. Ces obstacles ont, d'une façon ou d'une autre, été exprimés par les participants interviewés dans la présente recherche. En clair, en plus des contraintes organisationnelles et structurelles mentionnées par les participants (la cotutelle, la séparation entre les départements au sein des ISSEP, les conflits hiérarchiques et disciplinaires entre les formateurs, etc.) il semble que les décideurs et les responsables chargés de mettre en œuvre le modèle LMD dans le domaine de la formation à l'enseignement de l'ÉPS au sein des ISSEP tunisiens n'ont pas anticipé les problèmes auxquels la mise en place du nouveau modèle de formation pouvait faire face. Ceci nous amène à dire, qu'en plus de l'improvisation dans la prise de décision, la réforme n'a pas non plus été préparée.

Il est aussi clair que la résistance au changement n'a pas été prise en considération avant, pendant, ni même après l'implantation du modèle LMD dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. Pourtant, elle est considérée comme l'une des entraves majeures à la réussite d'une réforme éducative. Le Bot, Pasco et Desbiens (2011), Lenoir (2007) ainsi que Tardif *et al.*, (1998) s'accordent tous sur le fait que, le succès d'une politique éducative

dépend indéniablement de la réception et de l'interprétation qu'en font les professionnels de terrain. Dans le fond, le passage du discours aux pratiques passe nécessairement par une interprétation des acteurs (Weston, 2003).

Dans ce qui suit, nous nous limitons à la résistance des formateurs au sein des ISSEP. Dans cette perspective, dans toutes les réformes de la FI, les formateurs universitaires représentent des acteurs de première ligne. Leur contribution à la bonne réalisation des réformes s'avère donc fondamentale (Tardif et *al.*, 2001). Dans le même sens, Wood et Lebrun (2006) rapportent les propos de Stallings (1989) qui déclare que, peu importe la qualité et le bien-fondé d'une réforme, l'enseignant constitue le facteur clé de la réussite de celle-ci et que le manque de motivation ou encore le non-engagement des enseignants par rapport au processus de changement affecteront la mise en application des innovations prévues. De ce fait, l'adhésion des enseignants aux innovations, aux principes et aux changements apportés par un nouveau modèle de formation représente une condition déterminante de la réussite d'une réforme ou de son échec. Cependant, « un certain nombre d'études démontre que les enseignants n'adhèrent pas spontanément aux réformes; ils semblent être traditionalistes et souvent méfiants envers les tentatives de transformation trop rapides (Evans, 2001) » (Wood et Lebrun, 2006, p. 55).

Toutefois, un processus de changement vertical, comme la réforme LMD dans la formation des enseignants d'ÉPS tunisiens, n'accorde pas forcément l'occasion aux formateurs d'exprimer les croyances qui sont à la base de leur agir pédagogique ou de leur pratique pédagogique ni leurs positions concernant le modèle retenu et les changements imposés par la réforme. Cela dit, selon les participants interviewés dans la présente étude, la résistance des formateurs des ISSEP à la

réforme n'a jamais été acharnée et n'a jamais pris la forme d'un refus clairement exprimé aux autorités/instances officielles. Il reste que, si certaines disciplines comme la médecine, l'architecture, les formations d'ingénieurs ont exprimé leur opinion et ont refusé le passage au modèle LMD, les relations personnelles, les positions politiques et les intérêts personnels de certains décideurs au sein du Ministère de la Jeunesse et des sports a joué en faveur de l'implantation de ce modèle dans la formation des enseignants d'ÉPS.

Pour appuyer notre argumentaire par rapport à la résistance du personnel enseignant, nous nous référons aux propos de Perez-Roux (2012) stipulant que :

Les transitions professionnelles telles qu'elles s'effectuent sur l'impulsion des prescriptions institutionnelles ou des transformations structurelles affectent différemment l'activité d'un ensemble d'acteurs (enseignants, formateurs, personnels de direction, corps d'inspection, etc.). Au-delà des marges de manœuvre supposées possibles, chaque professionnel réagit avec des ressources différentes : recherche de points d'appui, investissements mesurés, ajustements en contexte, etc. Cela conduit à des formes de bricolages au quotidien qui permettent de gérer les tensions et de trouver de nouvelles formes d'adaptation, jugées provisoirement acceptables (p. 3).

C'est ainsi que la résistance des formateurs refusant l'implantation du modèle LMD dans les ISSEP tunisiens s'est exprimée à travers une certaine passivité vis-à-vis de la réforme. En clair, ces derniers n'ont pas adhéré aux principes du LMD. Certains d'entre eux n'ont pas fait l'effort de comprendre ses principes, d'autres ont maintenus leurs anciennes pratiques de formation. À ce

propos, Tardif et *al.*, (2001) considèrent que les réformes des dernières décennies ne semblent pas avoir modifié réellement les croyances et pratiques pédagogiques des formateurs, qui continuent d'enseigner comme auparavant et comme ils ont appris à enseigner lorsqu'ils étaient eux-mêmes étudiants à l'université. Une autre catégorie de formateurs au sein des ISSEP est allée jusqu'à bâcler les programmes comme l'ont confirmé certains participants. Même si ce dernier comportement fait justement poser des questions par rapport à l'éthique de travail dans ces institutions de formation, il ne doit pas cacher qu'il est principalement dû à l'absence d'une formation des formateurs et surtout à la marginalisation du corps professoral dans le processus de prise de décision. Wood et Lebrun (2006) énumèrent, à ce propos, trois éléments importants qui semblent se dégager quand il s'agit des enseignants dans un processus d'innovation pédagogiques. Ces considérations sont aussi applicables aux formateurs universitaires : le premier est la participation des enseignants dans la planification des innovations pédagogiques proposées, le deuxième est la préparation et le troisième est le sens donné aux changements proposés. L'inexistence de ces trois conditions a amené dans le contexte des ISSEP tunisiens, à ce que Opretti et Duncombe (2011) appellent *un malaise enseignant*.

Dans une récente étude française, 95 % des enseignants de collège confirment l'existence d'un malaise enseignant, et 72 % d'entre eux se déclarent affectés par ce malaise. De nombreux enseignants se trouvent démunis, dans la mesure où ils n'ont pas toujours reçu de formation suffisante, face à la grande hétérogénéité de leurs classes, à la diversification pédagogique, à l'enseignement en petits groupes, ou à l'enseignement aux élèves en grande difficulté (Haut conseil de l'éducation, 2010). De même, les enseignants d'Amérique centrale et latine ressentent un malaise : 35 %

d'entre eux au Mexique, 45 % en Argentine et 53 % au Brésil ne souhaitent pas continuer à enseigner (Coll, 2010). (Opretti et Duncombe, 2011p. 105).

Les enseignants des ISSEP tunisiens ne font pas exception, ils ont exprimé leur malaise en ayant recours à des tactiques contrariantes et ne pouvant assurer la réussite la réforme. Des participants nous ont fait part de certains comportements soulevant des enjeux relatifs à l'éthique de travail.

2. LA CONCEPTION DU CURRICULUM DE FORMATION À L'OBTENTION DE LA LFÉP : QUELS FONDEMENTS?

Pour entamer cette section, il convient de rappeler brièvement le processus de conception du curriculum de la licence fondamentale en éducation physique suite à l'adoption du modèle LMD dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans le contexte tunisien. Ainsi, en partant des témoignages des participants à la présente recherche, les institutions de formation (ISSEP) ont, dans un premier temps, été appelées à proposer des projets curriculaires exposant leur vision et/ou leur conception de la formation. Les propositions des ISSEP n'ont, apparemment, pas donné satisfaction du côté des responsables ministériels. C'est ainsi que les responsables de la direction de la formation et de la recherche (DFR) du ministère de la Jeunesse et des sports tunisien ont pris la responsabilité d'élaborer une première version curriculaire. Largement critiquée après quelques années de sa mise en œuvre, cette version a été révisée dans le cadre des réunions de Borj Essdria en 2008. Des formateurs au sein des ISSEP ainsi que des inspecteurs pédagogiques invités par la DFR ont travaillé pendant trois jours à l'élaboration d'une version améliorée du curriculum. Cette version a, elle aussi, fait l'objet de quelques modifications au fil des années. Présentement, des participants ont confirmé qu'on entend même des échos par rapport à une réforme de la réforme.

D'abord, avant de discuter le processus de conception du curriculum actuellement en vigueur, mentionnons que l'analyse des verbatims a permis de détecter une certaine confusion chez les acteurs entre ce que veut dire une réforme curriculaire et la notion de curriculum, d'un côté, et le LMD comme modèle de formation, d'un autre côté. En bref, il semblerait que les participants perçoivent le LMD comme un curriculum de formation. Des participants parlent même d'incompatibilité entre le curriculum LMD et la formation à l'enseignement ÉPS.

Pour éviter toute confusion, rappelons que, dans son sens le plus courant, aussi bien dans le contexte francophone que chez ses utilisateurs anglophones, *un curriculum* correspond à l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, suivant un ordre de progression déterminé et dans le cadre d'un cycle d'études donné (Forquin, 2008). Mentionnons, à ce niveau que, le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain offre à la notion de curriculum d'un système éducatif une vision qui dépasse largement celle de programme d'études construits sur des bases disciplinaires que lui attribue le courant franco-européen. C'est ainsi que, dans la lignée des travaux de Tyler (1950) et de Bobbitt (1918, 1924), un curriculum est considéré comme un plan d'action pédagogique, en précisant les finalités, spécifiant les orientations à donner aux activités d'enseignement et d'apprentissage, fournissant des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires, régissant le régime pédagogique ainsi que le régime linguistique, organisant la formation des enseignants (Jonnaert, 2011). Pour cela, un curriculum comprend, comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel : les apprentissages à réaliser, les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre, les contenus-matières ou contenus disciplinaires, les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation

auxquelles recourir afin de vérifier dans quelle mesure les apprentissages sont réellement maîtrisés et les modalités ou stratégies de gestion du curriculum (Demeuse et Strauven, 2006).

Ce qu'il faut donc retenir de ce qui précède c'est qu'un curriculum est une composante du système éducatif offrant une vision d'ensemble, structurée, planifiée et cohérente des instructions pédagogiques selon les standards du modèle de formation retenu et/ou en place. De ce fait, le curriculum de la licence fondamentale en éducation physique n'est qu'une composante de la réforme LMD dans ce domaine de formation.

De manière générale, les opérations de conception et de construction donnent lieu à deux types d'approches : *l'approche-cours* et *l'approche programme*. La première consiste en une organisation des cours dans un programme à caractère individualiste où l'on confie à chaque formateur la responsabilité de préparer et de donner seul ses cours. Le processus se passe donc dans la séparation, sans interactions longitudinales avec les autres enseignants et les autres cours de toutes les années du curriculum. Dans le deuxième modèle d'organisation de l'enseignement, l'ensemble du programme repose sur l'idée d'un *projet de formation* supposant des lignes directrices et des principes élaborés et poursuivis de manière collective et longitudinale par le corps professoral et les responsables de la formation, dans une dynamique de collaboration et de collégialité (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009).

Ainsi, en nous fiant aux propos des participants interviewés, il nous apparaît que la conception du nouveau curriculum de formation pour l'obtention de la LFÉP en Tunisie repose principalement sur une approche cours pour plusieurs considérations énumérées par Prégent et *al.*, (2009). Concrètement, l'élaboration du nouveau curriculum s'est caractérisée par : un mode de

gestion vertical, un rapport de forces, une vision individualiste de l'enseignement, un partage fragmenté des responsabilités, un manque d'autorégulation et un manque de lien entre les cours.

- *Un mode de gestion vertical.* Dans la première partie de cette discussion, il a été mis en évidence que l'approche de conception et d'implantation du nouveau curriculum de formation est verticale centralisée. Les décisions émanaient des instances centrales (gouvernement, ministères) et les institutions de formation avaient le simple mandat de mettre en œuvre les directives.
- *Un rapport de forces.* Dans une approche-cours, le curriculum de formation est, dla plupart du temps, élaboré en vase clos par un comité composé d'administrateurs et/ou de professeurs volontaires défendant leur vision des programmes et leur spécialité. Rappelons ici, que le nouveau curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS a, dans un premier temps, été élaboré par un comité d'administrateurs au sein du DFR du Ministère de la Jeunesse et des sports et, dans un deuxième temps, par des formateurs invités et dont la participation était volontaire aux réunions de Borj Essedria. Ce mode de fonctionnement nous apparaît similaire au *modèle en cascade* utilisé en Afrique du Sud lors de la conception du Curriculum de 2005 pour la formation à l'enseignement. Ce modèle est généralement utilisé, en urgence, dans le cadre de processus de changement courts et rapides « Le principe en est simple et avait été créé et mis en application en France pour la première fois, pendant la période révolutionnaire, dans le cadre de l'École normale de l'an III qui visait à former à Paris un délégué de chaque district pendant quatre mois avant qu'il ne retourne dans son district pour y répandre la bonne parole » (Carpentier, 2005, p. 119).

Pour revenir sur le rapport de force, rappelons aussi que, lors des réunions de Borj Essedria, les concepteurs se sont organisés par ateliers disciplinaires et que cette organisation a favorisé les conflits entre les concepteurs issus de différents champs disciplinaires ainsi qu'entre les spécialités en matières théoriques et les spécialistes en matières pratiques. Cette organisation révèle une logique disciplinaire plutôt qu'une logique professionnalisante dans la construction du nouveau curriculum de formation. Elle a donné lieu à des programmes tirés dans tous les sens entre des intervenants cherchant à se repositionner et d'autres voulant maintenir le *statu quo*.

- *Une vision individualiste de l'enseignement.* Dans une approche-cours, chaque cours est pris individuellement et est vécu sans véritable égard aux autres cours ou à une vision partagée de la formation. Les formateurs ne se sentent donc pas concernés et/ou soudés autour d'une vision commune ou d'un projet de formation commun. Les participants à la présente recherche nous ont parlé d'une distanciation voire même d'une séparation faisant que les champs disciplinaires ne gravitent pas autour d'un objectif en commun, qu'est la formation des enseignants d'ÉPS.
- *Un partage fragmenté des responsabilités.* Dans une approche-cours, chaque formateur a tendance à se sentir responsable de ses propres cours. Plusieurs peuvent même aller jusqu'à être en compétition avec leurs collègues pour défendre le *statu quo*. Dans le cadre de la formation pour l'obtention de la LFÉP, il nous a été communiqué qu'il y'a eu très peu ou presque pas de collaboration entre les enseignants des différentes matières et même entre ceux donnant les mêmes cours. Les conflits disciplinaires et les conflits hiérarchiques entre les formateurs des ISSEP témoignent aussi de ce partage fragmenté des responsabilités. À ce propos, Desjardins

et Hensler (2009) considèrent que, si « la communication entre les groupes de formateurs est souvent déficiente, l'absence de consensus sur les savoirs pertinents pour l'enseignement et l'apprentissage de l'enseignement représente une difficulté d'un autre ordre qui entrave la construction d'une vision commune de la formation » (p. 153).

- *Un manque d'autorégulation.* Dans une approche-cours, l'autorégulation n'est pas systémique. Elle est plutôt laissée à la discrétion et/ou à la volonté des enseignants et des autres acteurs intervenant dans la formation. Ceci est aussi valable pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS quand on sait que, depuis l'implantation du modèle LMD en 2006, aucune évaluation ni bilan n'a été fait par les instances officielles. Toutes les tentatives de réaménagement curriculaires ont eu lieu suite à des initiatives personnelles de décideurs ministériels ou institutionnels. Le rassemblement de Borj Esedria organisé par le directeur de la DFR du Ministère de la Jeunesse et des sports en est un exemple. De même, l'inexistence de descripteurs de cours précisant, préalablement, les grandes lignes des contenus d'enseignement à dispenser dans le cadre de la LFÉP mène d'abord à la construction de cours personnalisés aux professeurs qui les donnent ce qui contribue à l'éclatement des programmes et favorise, à notre avis, le manque d'autorégulation.
- *Un manque de lien entre les cours.* Une approche-cours est, la plupart du temps, caractérisée par un manque de liens entre les cours, une redondance de certaines thématiques abordées dans plusieurs cours, une faible démonstration de l'utilité professionnelle des cours et une surcharge. L'absence de passerelles entre les enseignements et le manque de démonstration de leur pertinence par rapport à la profession enseignante en ÉPS sont toutes des déficiences

caractérisant l'ancien modèle de formation que l'implantation du nouveau modèle devrait résoudre. Faute de communication et de collaboration entre les institutions de formation, les départements et les formateurs des ISSEP tunisiens, ces problématiques ont été amplifiées.

Nous faisons le lien avec cette dernière lacune organisationnelle de l'approche-cours pour parler du morcellement caractérisant les apprentissages dans la LFÉP. Mentionnons, toutefois, que cette déficience n'est pas propre à la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans le contexte tunisien. Tardif et Petropolous (2012), rapportent les propos de Darling-Hammond et Hammerness (2005) qui considèrent qu'un grand nombre de programmes de formation en enseignement ont été largement critiqués parce qu'ils étaient considérés « excessivement théoriques, qu'ils établissaient peu de liens avec la pratique, que les cours étaient morcelés et présentaient un très bas degré de cohérence les uns par rapport aux autres, et que les formateurs ne partageaient pas une conception claire de l'enseignement » (p. 19). Les chercheurs soutenant ce constat mentionnent que, cette fragmentation, qu'ils qualifient de conceptuelle et de structurelle, représente une problématique récurrente des formations à l'enseignement depuis les années 1980. Dans cette même perspective, Desjardins et Hensler (2009), soutiennent que, par tradition, la structure des activités pédagogiques dans les programmes de formation post-secondaires, incluant la formation à l'enseignement, est fondée sur une logique de morcellement établie en référence à disciplines ou à des domaines de savoirs. La formation est, par conséquent, découpée en unités autonomes faisant intervenir des formateurs experts issus de différents domaines d'apprentissage. Ce découpage conduit, selon les auteurs, à une fragmentation dans le temps et dans l'espace pouvant avoir des incidences importantes sur la dynamique des échanges entre les acteurs du système de formation qui se manifestent à travers le renforcement d'une pratique enseignante isolée et refermée sur elle-même.

Dans les programmes de formation à l'enseignement, c'est encore trop souvent dans un contexte de morcellement que l'on accueille les étudiants, espérant qu'ils sauront tisser entre leurs nombreuses expériences d'apprentissage, des liens significatifs, les conduisant à une pratique éclairée et réflexive. Les activités de formation (cours, stages, séminaires, etc.) sont souvent conduites de manière indépendante les unes par rapport aux autres. Les étudiants sont exposés à des discours et à des pratiques multiples, parfois contradictoires issus de cadres de référence des plus diversifiés et dont les modes de légitimité sont extrêmement variables (Durand, 2003). (Desjardins et Hensler, 2009, p. 146).

Selon Tardif et Petropolous (2012), le problème de la fragmentation et/ou du morcellement des formations à l'enseignement est multiforme. L'analyse de divers programmes de formation permet de dégager les constats suivants pour la majorité d'entre eux : les formateurs ne partagent pas une vision commune de la profession enseignante; les activités de formation sont dispensées dans une logique séquentielle faisant que les liens de complémentarité et de continuité entre les enseignements sont difficilement perceptibles; la prise en compte de l'évolution de la profession dans la formation s'exprime habituellement par des ajouts ou des retraits d'ordre quantitatif (l'augmentation du volume horaire ou des crédits pour tel ou tel domaine de savoirs ou encore les diminuer); le choix et la désignation des lieux de stages repose souvent sur la disponibilité des formateurs associés contribuant conséquemment à ce que les pratiques pédagogiques et didactiques soient un élément fortement négligé, etc.

Nous pouvons déduire donc que les propos des auteurs correspondent parfaitement à la réalité de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. En nous fiant aux propos des participants à la présente recherche, la formation pour l'obtention de la LFÉP présente plusieurs lacunes qui s'expriment à travers : une divergence des conceptions liées à la formation et au métier d'enseignant d'ÉPS, une faible collaboration entre les départements, une faible communication entre les formateurs. Une juxtaposition de matières manquant de cohérence, un morcellement des apprentissages, la notoriété de certaines disciplines, notamment les sciences biologiques et la distanciation par rapport à réalité scolaire tunisienne.

Il semblerait donc que l'approche, l'organisation et la dynamique de conception du nouveau curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS suite à l'adoption du modèle LMD trouve ses origines dans une culture universitaire hégémonique au sein des ISSEP tunisiens. Ce mode de fonctionnement n'a pas seulement renouvelé les problématiques observées dans l'ancienne formation comme le morcellement, il les a accentuées.

Pour poursuivre la réflexion, et partant de tout ce qui précède, la recherche d'une plus grande cohérence apparaît de plus en plus comme une voie obligée à emprunter pour un meilleur avenir de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. En effet, comme nous venons de le voir, le recours à une approche-cours et le manque de cohérence interne ne peuvent que nuire aux processus de formation au métier d'enseignant d'ÉPS. Dans cette perspective, plusieurs travaux de recherche réalisés dans différents contextes à travers le monde durant les deux dernières décennies ont étudié les facteurs de réussite des programmes de formation considérés performants.

Les travaux dirigés par Linda Darling-Hammond s'inscrivent dans ce courant à partir d'une analyse de sept programmes de formation jugés exceptionnels (2000a, b, c). Arthur Levine (2006) a conduit une démarche similaire en analysant 28 programmes de formation aux États-Unis. En Australie, Gary F. Hoban a coordonné la publication d'un ouvrage collectif mettant en relief des pratiques de formation dans quatre pays anglo-saxons: Canada, Australie, États-Unis et Pays-Bas (2005). Tous ces travaux convergent vers le même constat : la cohérence interne est une caractéristique majeure que partagent tous les programmes reconnus comme les plus efficaces (Desjardins, 2012, p. 30).

Dans cette perspective, Tardif et *al.*, (2001) considèrent qu'« Un curriculum n'est pas une somme de contenus disparates. Au contraire, ceux-ci sont évalués, sélectionnés, définis et structurés de manière à former un programme possédant un certain niveau de cohérence et d'organisation internes qui répond à des principes articulés à *des conceptions épistémologiques de la FI* » (p. 3). Il découle de cette idée que, la modification de la structure d'un curriculum de formation et le développement de nouvelles approches ou de nouveaux dispositifs pédagogiques cohérents et/ou harmonieux doit, idéalement, passer par des transformations profondes touchant la conception de la formation elle-même et qui ne peuvent voir le jour qu'au prix d'une réflexion sur les fondements du curriculum. Ces conceptions définissent la nature et la vision que les acteurs font de la formation « Elles disent ce qu'un futur enseignant doit apprendre et savoir pour enseigner, et de quelle manière il doit l'apprendre et le savoir » (p. 3). Une politique éducative ou une réforme efficace ne peut donc se limiter à l'ajout ou au réaménagement des contenus

curriculaires déjà existants « il est aussi nécessaire d'envisager autrement les fondements épistémologiques de la formation proposée ». (p. 3).

Dans le domaine de l'ÉPS, les conceptions peuvent prendre la forme d'orientations de valeurs (OV) et de modèles curriculaires. En effet, comme l'affirme Le Bot (2014), construire un curriculum de formation, concevoir un enseignement, ou rédiger un programme nécessite de répondre à la question essentielle de l'individu que l'on veut former. C'est ainsi que les OV représentent les croyances philosophiques opérationnalisées sous forme d'objectifs éducatifs (Ennis, 1992). Feiman-Nemser (1990) affirme que, lors de la conception d'un nouveau curriculum de formation, les orientations conceptuelles dominantes donnent un aperçu sur les façons de penser la formation des enseignants qui sous-tendent un programme (Tinning, 2006). Les OV deviennent donc comme un système de référence qui guide les individus dans le choix des orientations et des finalités curriculaires à poursuivre dans l'enseignement de l'ÉPS (Le Bot, Pascot et Desbiens, 2011).

Les modèles curriculaires quant à eux sont décrits comme des plans de formation généraux et cohérents qui servent à décrire la structure les contenus d'enseignement pouvant figurer dans un curriculum de formation. Metzler (2000) avance qu'un modèle curriculaire peut comprendre : une base théorique, une déclaration des résultats attendus de l'apprentissage, un contenu de connaissances et une expertise d'enseignant appropriées au développement de l'apprenant, et des activités d'apprentissage séquencées (Collier, 2006). De ce fait, un modèle curriculaire en ÉPS peut donc être conçu pour servir de base pour les décisions de sélection, de structuration et de séquençage des expériences éducatives (Jewett, 1994). Kelly et Melograno (2004b) insistent sur

le fait que, d'une manière générale, les modèles curriculaires reflètent les différentes orientations philosophiques (soit les orientations de valeurs) qui sont à la base de la conception d'un nouveau curriculum de formation.

De ce qui précède, il résulte que Les OV et les modèles curriculaires représentent des fondements indispensables dans la conception d'un curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS. Les deux sont à la base de la vision et des conceptions que les acteurs font la formation. En clair, ils permettent d'orienter les décisions curriculaires et la vision de l'enseignant à former. L'implantation du modèle LMD dans la formation des enseignants d'ÉPS tunisiens n'a pas été accompagnée par un renouvellement de la conception et/ou de la vision de ce que peut être la formation à l'enseignement de l'ÉPS. Les participants interviewés, toutes catégories confondues, ne semblent pas conscients de l'existence, de l'importance et de la diversité de ces orientations conceptuelles.

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons essayé de déterminer les orientations et les modèles curriculaires dominants, mais notre effort demeure une opération de déduction puisque, de toutes les façons, comme nous avons pu le constater, les fondements sous-jacents à la conception du nouveau curriculum de formation se résument principalement dans : a) l'ancien curriculum de formation et b) des curricula implantés dans d'autres pays, notamment en France. Les orientations et modèles curriculaires que nous avons identifiés précédemment émanent, à notre avis, de l'inspiration des expériences réformistes de certains pays voisins comme la France. Altet, Sall, Seck et Ouedraogo (2017) postulent, à ce propos, que la formation des enseignants telle

qu'elle est déployée actuellement dans les pays de l'Afrique francophone, a souvent été construite sur des modèles empruntés aux pays du Nord et appliquée sans contextualisation.

Pour clore cette section, rappelons que les recherches menées par Darling-Hammond (2005, 2006) sur l'efficacité des programmes de formation à l'enseignement ont permis de définir un certain nombre de caractéristiques de programmes reconnus efficaces. Parmi celles-ci, la cohérence des programmes, qui repose sur une vision solide du type d'enseignant que l'on souhaite former et sur des objectifs conséquents que l'on veut atteindre à travers les cours. Le souci de cohérence interne des programmes de formation traduit donc une préoccupation d'offrir une formation de qualité, faisant référence à des représentations suffisamment partagées non seulement de la profession et de ce qui peut caractériser son exercice, mais également de la formation. Celle-ci devrait s'orienter de plus en plus dans le sens d'une *approche programme* où les différentes composantes sont mises au service de visées partagées qui, elles-mêmes sont étroitement arrimées à la pratique et aux conditions de son exercice (Legendre et David, 2012).

3. LA FORMATION POUR L'OBTENTION DE LA LICENCE FONDAMENTALE EN ÉDUCATION PHYSIQUE ENTRE PROFESSIONNALISATION ET DÉPROFRSSIONNALISATION

Au début de la présente recherche, nous avons posé comme objectif l'étude des répercussions de la réforme LMD sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS. L'impact de la réforme sur la professionnalisation des enseignants d'ÉPS tunisiens demeure, à notre avis, la principale retombée. Notons, toutefois, que rendre compte de la professionnalisation de futurs enseignants mériterait, à notre avis, une thèse ou une recherche à part entière. Mais nous

essayerons, dans les lignes qui suivent, de partir des témoignages de participants et de l'analyse descriptive des deux modèles de formation pour nous prononcer quant à la professionnalisation ou la déprofessionnalisation de la formation menant à l'obtention de la LFÉP.

Pour commencer, nous souhaitons attirer l'attention sur un aspect que nous considérons d'une extrême sensibilité. Il s'agit de la signification que les acteurs et, particulièrement, les formateurs donnent à la notion de professionnalisation. En effet, l'analyse des propos des participants révèle des acceptions divergentes de cette notion et de ce que peut être une formation professionnalisante. Les superviseurs pédagogiques interviewés pensent, par exemple, que l'enseignement de l'ÉPS est un métier qui s'apprend sur le tas avec la pratique sportive et avec la pédagogie pratique. Les enseignants chercheurs, quant à eux, mettent de l'avant les savoirs disciplinaires et l'apport des sciences contributives issus de la recherche comme les sciences biologiques et les sciences humaines. Cette divergence fait ressurgir, encore une fois, un problème de conceptions et une absence de consensus voire même une incompréhension d'aspects fondamentaux liés à la professionnalisation. Il est vrai que la notion de la professionnalisation demeure fortement polysémique, que son usage est large, que les significations qui lui sont attribuées sont multiples (Wittorski, 2008) et qu'elle-même est sujette à controverse (Bourdoncle, 2000; Hofstetter, Schneuwly et Lussi, 2009). D'autres auteurs comme Altet, Paquay et Perrenoud (2003) et Bourdoncle (2000) s'accordent pour dire que celle-ci désigne un processus d'amélioration des savoirs et des compétences attendues dans l'exercice de la profession et comme une stratégie collective partagée à l'intérieur d'un groupe afin de faire évoluer et reconnaître son activité à sa juste valeur en la rendant plus efficace. En formation à l'enseignement, Bourdoncle (1993) précise que la professionnalisation peut être envisagée à deux niveaux : un processus de

reconnaissance et d'amélioration d'un métier, défendu aux plans collectif et individuel (professionnisme) et le développement d'une professionnalité à partir de compétences essentielles à la pratique d'un métier et activant des composantes identitaires (Perez-Roux, 2012). Du point de vue de la professionnalité, une formation professionnalisante suppose une articulation forte entre le monde du travail et le monde de la formation (Bourdoncle, 2000; Derobertmeasure, 2012; Wittorski, 2008). Elle ne peut, par conséquent, se limiter à la simple transmission de connaissances ni à la dévalorisation ou le déni de l'apport des sciences contributoires. En clair, la formation pour la profession enseignante passe, nécessairement, par une alternance intégrative de savoir pluriels (didactiques, pédagogiques, institutionnels, éthiques) fortement arrimés à l'activité professionnelle (Perez-Roux, 2012). C'est ainsi que la tâche d'une école de formation professionnelle à l'image des ISSEP tunisiens est, comme le suggèrent Bourdoncle et Lessard (2003), de construire et d'organiser la base de connaissances qui fonde la profession. « Cela suppose bien sûr d'incorporer les savoirs pertinents issus des disciplines dites contributives ou de la tradition pratique, mais cela comporte aussi le regroupement de savoirs sur d'autres bases que disciplinaires, en fonction soit d'une dimension de l'acte professionnel, soit de son contexte » (p. 132). Par exemple, dans le contexte français, qui demeure une référence incontournable de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, les modèles de professionnalisation privilégiés au sein des IUFM durant vingt (20) ans ont tenté de développer différentes compétences à l'enseignement à travers un dispositif d'alternance (Perez-Roux, 2012). Les enseignants stagiaires reçus aux concours du second degré (Agrégation ou Capes³⁰) sont placés dans des collèges ou dans des lycées. Ils prennent en charge

³⁰ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire

une ou plusieurs classes sur une année complète durant laquelle ils sont également présents à l'IUFM une ou deux journées chaque semaine. Les enseignements offerts au sein des IUFM sont de nature disciplinaire ou encore générale (savoirs transversaux ou d'ordre pédagogique) (Wittorski, 2008).

À l'issue de tout ce qui précède, nous pensons que pour parler de formation professionnalisante à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, il serait indispensable de commencer par développer une vision collective et commune articulée autour d'un projet de formation rassembleur et non pas exclusif des savoirs disciplinaires ou encore des savoirs pédagogiques issus de l'acte professionnel.

Par ailleurs, les renouvellements récents des formations professionnelles à l'enseignement à travers le monde font souvent appel à l'approche par compétences. Celle-ci représente justement une approche fondamentale pour revoir l'ordre et les contenus et les programmes de formation professionnalisantes (Desjardins et Dezzuter, 2009). Elle est souvent associée au mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de la formation. « Notion de compétence, approche par compétences et référentiels de compétences sont aujourd'hui étroitement liées à l'idée de professionnalisation de la formation » (Legendre et David, 2012, p. 44). Labruyère (2000) note, en ce sens, que le couple *professionnalisation/compétence* s'impose de façon croissante dans les milieux du travail et de la formation (Wittorski, 2008). Plusieurs chercheurs comme (Desjardins et Dezzuter (2009), Pastré (2004), Bourdoncle et Lessard (2003) et Raisky (1998) ont ainsi fait valoir la nécessité, dans une approche par compétences, de revoir l'ordre curriculaire, en choisissant non plus les champs disciplinaires ou la logique des discours comme principe

organisateur, mais plutôt les situations professionnelles. Tardif et *al.*, (2001) vont dans ce même sens. Ils considèrent qu'il est nécessaire d'assurer la production d'un curriculum en FI qui suive la logique de l'action professionnelle.

Le centre de gravité du curriculum doit être l'action professionnelle elle-même, à la fois comme objet de savoirs, comme pratique de formation et comme enjeu de réflexion théorique, culturelle et critique. À cet égard, l'approche par compétences en FI, telle qu'elle est mise présentement de l'avant au Québec et dans plusieurs pays, semble une voie intéressante. En effet, une compétence « se situe dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient, récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et est un projet » (MEQ, 2001, p. 25). En ce sens, définir la FI en termes de compétence plutôt que de contenus disciplinaires revient à la repenser à partir « des gestes professionnels spécifiques au travail enseignant, et non des divers savoirs, disciplinaires, didactiques ou pédagogiques, aussi essentiels soient-ils, que sous-tendent la compétence » (*Ibid.*, p. 25). Cela mène inévitablement à des dispositifs de formation de nature « clinique », facilitant l'acquisition par chaque étudiant des compétences requises (p. 4).

Contrairement à ce qui vient d'être mentionné, il semblerait que la réforme de la formation à l'enseignement de l'ÉPS selon les principes du modèle LMD en Tunisie n'a pas été accompagnée par un changement d'approche curriculaire même si la lecture du curriculum de la LFÉP permet d'apercevoir des unités de formation fondamentales et des unités de formation transversales que

nous renvoyons à l'inspiration des curriculums de formation implantés dans des pays comme la France. En clair, comme en témoignent les participants interviewés dans la présente étude, concrètement, c'est toujours l'approche par les objectifs pédagogiques qui prévaut dans les pratiques effectives de formation. Ceci soulève une autre incohérence ne faisant que confirmer l'hypothèse que nous avons émise par rapport à l'incompréhension de la notion de professionnalisation.

En continuité avec ce qui vient d'être mentionné, remarquons aussi que l'adoption du modèle LMD et la refonte du curriculum dans le domaine de la formation à l'enseignement n'ont pas reposé sur l'élaboration d'un référentiel de compétences permettant de définir le profil de sortie de la FI et le travail effectif que le titulaire de la LFÉP assumera sur le terrain. Pourtant, à l'échelle internationale le référentiel de compétences représente, aujourd'hui, un outil indispensable voir même incontournable pour revoir les programmes de formation, l'équilibre et les relations entre leurs dimensions principales, ainsi que les rapports sociaux entre les formateurs de terrain et les formateurs universitaires. Il constitue un élément contextuel fort de structuration de la formation étant donné qu'il constitue une représentation relativement partagée et contextualisée de ce que signifie ou implique l'acte d'enseigner. Il s'agit de l'un des leviers par excellence de la professionnalisation (Lessard, 2009) puisqu'il relie, de manière organique, le travail enseignant et la formation préparant à ce travail. Il sert tout à la fois à construire une professionnalité commune et à finaliser la formation (Bourdoncle et Lessard, 2003). De même, d'un point de vue cohérence des programmes, les formations à l'enseignement ne peuvent aujourd'hui être abordées indépendamment des référentiels de compétences professionnelles qui les sous-tendent. Les référentiels de compétence sont également associés à l'idée d'une approche-programme qui « juge

insuffisante la simple juxtaposition d'unités de formation et qui, pour mieux préparer les futurs enseignants à la pratique professionnelle, met de l'avant un ensemble d'interventions explicites devant favoriser l'intégration des apprentissages et la construction d'une vision partagée » (Legendre et David, 2012, p. 43).

Pour démontrer l'importance des référentiels de compétences dans la formation à l'enseignement, nous faisons référence aux modèles de formation français et québécois. En France, dans la continuité du rapport Bancel et de la loi d'orientation de 1989, des référentiels de compétences pour les différentes catégories d'enseignants français ont été formulés. Ceux-ci définissent de manière officielle et réglementaire les missions et compétences attendues des enseignants des écoles et des professeurs exerçant en collège, en lycée général et technologique ou en lycée professionnel. Ils proposent des références communes et partagées aux différentes catégories d'enseignants, ainsi qu'aux acteurs intervenant dans la formation initiale en vue de favoriser la convergence et l'articulation de leurs actions dans le cadre des IUFM (Bourdoncle et Lessard, 2003). Au Québec, dans le cadre de la réforme de 2001, située dans la foulée des changements éducatifs introduits à la suite des États généraux sur l'éducation (1996-1997) et de l'implantation des nouvelles approches par compétences dans les programmes scolaires au début des années 2000, un référentiel de douze (12) compétences a été élaboré à la demande du Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MÉLS) (Tardif et Jobin, 2014) cherchant un outil et un levier pour amener les institutions de formation à revoir leurs programmes de formation. C'est donc à partir de ce cadre de référence général que les universités avaient l'obligation de concevoir les curricula de formation des futurs enseignants. Chaque université jouissait, par contre, d'une bonne autonomie en matière de contenu des programmes (Lessard, 2009), pourvu qu'elle respecte les

normes du MELS. Les programmes des différentes universités doivent être agréés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (Tardif et Jobin, 2014).

Dans une formation professionnalisante, le volet de formation à l'intervention éducative est d'une importance cruciale. Il représente le noyau dur ou le centre de gravité autour duquel gravitent les autres disciplines contributives. Toutefois, en partant de l'analyse descriptive des deux modèles de formation que nous avons conduits, nous avons remarqué que toutes les activités de formation sont placées dans une logique séquentielle et que les liens de complémentarité et de continuité entre ces activités sont difficilement perceptibles. Les participants interviewés parlent d'ailleurs de l'absence de passerelles entre les enseignements dispensés dans le cadre des nouveaux programmes. Le passage au modèle LMD n'a pas amené un changement de ce mode juxtapositif et linéaire d'organisation, bien au contraire. Il a même été accompagné par une régression du volume horaire attribué au volet de l'intervention éducative comparé aux autres volets de la formation. En effet, rappelons-le, la proportion des unités d'intervention éducative était de 30,76% dans la formation à l'obtention du diplôme universitaire en éducation physique et de 23,33% dans la formation à l'obtention de la maîtrise en éducation physique, tandis que, dans la formation à l'obtention de la licence fondamentale en éducation physique, elle correspond à 12,68% du volume horaire global. Cette diminution a, comme nous l'avons vu dans le chapitre de l'analyse des données, eu des incidences négatives sur la professionnalisation et la compétence des enseignants d'ÉPS formés dans le cadre de la LFÉP.

Au regard de toutes les considérations que nous avons détaillées ci-dessus, nous devons reconnaître que la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans les ISSEP tunisiens aujourd'hui est

plutôt déprofessionnalisante. Précisons à ce propos que, la déprofessionnalisation est souvent associée à des formes ou à des processus de déqualification ou de désécialisation (Maubant, Roger et Lejeune, 2013; Prades 2011; Hochart, 2006). Elle renvoie à une dynamique de fond susceptible de menacer le statut des professions établies, leur reconnaissance sociale et renvoyant à une perte d'autonomie dans l'exercice d'activités professionnelles individuelles et/ou collectives (Roquet et Wittorski, 2013).

Sur le plan individuel, elle peut donc être entendue comme un « effondrement de l'adéquation sociale de la professionnalité de l'individu » (Demailly, 2013, p. 119). Sur le plan collectif, elle peut être définie comme une perte effective ou ressentie de professionnalisation au sens généralement entendu d'une réduction d'autonomie collective (Wittorski et Roquet, 2013). Rappelons, dans cette perspective, que les participants à la présente recherche, à la différence de leur catégorie d'informateurs, semblent tous s'accorder sur le fait que les enseignants formés dans le cadre de la LFÉP ne sont pas suffisamment préparés et que leurs compétences sont déficitaires par rapport à celles de leurs prédécesseurs titulaires de la maîtrise en ÉPS. Si certains d'entre eux ont expliqué l'incompétence des enseignants formés dans le cadre du LMD par la faiblesse du profil d'entrée des étudiants acceptés en LFÉP, d'autres ont insisté sur le fait que le cheminement en LFÉP ne permet pas de préparer des enseignants d'ÉPS compétents et professionnels. De même, l'intervention des instances gouvernementales dans les prises de décisions académiques et même la conception de la première version curriculaire élaborée par des administrateurs de la DFR du Ministère de la Jeunesse et des sports traduit, selon nous un déclin de l'autonomie des experts et des spécialistes universitaires comme les enseignants chercheurs. Maroy et Cattonar (2002) indiquent, en ce sens, que les réformes curriculaires s'accompagnent généralement d'une

complexification et d'une division accrue du travail entre les enseignants (les formateurs) et d'autres personnels plus présents dans la prescription et le contrôle des activités des premiers ce qui révèle des indices évidents de déprofessionnalisation des enseignants (Wittorski et Roquet, 2013).

La professionnalisation d'un métier, quel qu'il soit, se définit précisément par l'autonomie qui permet au vrai professionnel de *choisir* ses méthodes et moyens d'action, en assumant pleinement la *responsabilité* de ses décisions. Plus le système éducatif restreint l'autonomie des enseignants quant au choix de leurs méthodes et moyens d'enseignement et d'évaluation, plus il limite leur responsabilité, accentuant ce qu'on peut appeler une prolétarianisation ou une déprofessionnalisation de leur métier, bref une dépendance accrue à l'égard de règles conçues par la hiérarchie ou des spécialistes (Perrenoud, 1994 a, 1996 e). (Perrenoud, 1997, p. 16).

La déprofessionnalisation se repère également à partir d'indices traduisant des atteintes aux savoirs professionnels, autrement dit, les éléments requis pour agir avec compétence et pour négocier son statut et sa fonction dans l'organisation sociale (Dubet, 2002; Maubant, Roger et Lejeune, 2013). L'organisation séquentielle des contenus et des unités d'enseignement, la place occupée par certains savoirs contributifs, notamment ceux des sciences biologiques et des sciences humaines, ainsi que la réduction du volume horaire réservé aux unités de l'intervention éducative suite au passage au modèle LMD témoignent de l'avènement d'une formation déprofessionnalisante.

D'autres considérations évoquées par les participants comme le chômage après la formation en LFÉP au sein des ISSEP, l'absence d'une formation de remise à niveau au moment de l'insertion

professionnelle et la détérioration du statut de l'ÉPS au sein des établissements scolaires sont aussi des conditions déprofessionnalisantes.

CONCLUSION

Amorcée en 2006, principalement pour des raisons d'unification des offres de formation universitaire à l'échelle nationale et d'harmonisation des formations universitaires en Tunisie avec les standards de l'enseignement supérieur à l'échelle internationale, la réforme de l'enseignement supérieur tunisien selon les principes du modèle LMD représente l'une des réformes les plus importantes de l'histoire de l'éducation en Tunisie. L'importance de cette réforme ne s'explique pas seulement par son envergure, mais c'est surtout en raison des changements substantiels qu'elle était censée apporter sur les plans de la philosophie, de l'organisation et des pratiques effectives de formation. Concrètement, promu et impulsé par les autorités politiques, le LMD a été implanté selon une logique verticale (top-down) même si, en apparence, la conception et la confection des nouveaux curricula de formation a été déléguée aux universités et aux institutions de formation.

Dans le domaine de la formation à l'enseignement de l'ÉPS, les résultats de la présente recherche démontrent que, malgré la résistance des formateurs à la réforme, les intérêts et les relations personnelles de certains responsables ministériels hautement placés ont joué un rôle considérable dans l'adoption de ce modèle pourtant refusé par les acteurs intervenants et/ou responsables des formations de médecins, d'ingénieurs et d'architectes.

L'examen des résultats nous a permis d'observer que l'implantation du LMD n'a pas reposé ni sur une analyse préalable de la réalité et des conditions dans lesquelles se déroulent les formations universitaires au sein des ISSEP, ni sur une étude des besoins en apprentissage des publics scolaires dans les établissements primaires et secondaires tunisiens. Outre cela, aucune

consultation n'a été faite auprès des spécialistes, des experts et des formateurs des ISSEP. Cette approche d'implantation a été à l'origine d'un écart entre les intentions de la réforme et les besoins réels de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie.

Par ailleurs, l'insuffisance des délais fixés par les autorités politiques pour la mise en œuvre du LMD a donné lieu à une certaine précipitation dans les prises des décisions liées à la conception à l'implantation du nouveau curriculum de formation pour l'obtention de la LFÉP. Celui-ci a, dans un premier temps, été conçu en vase clos par les administrateurs de la DFR du ministère de la Jeunesse et des sports. Après quelques années de sa mise en œuvre, il a été révisé dans le cadre des réunions de Borj Essedria suite aux nombreuses critiques qu'il a reçu.

Toutes ces considérations nous amènent à déduire que le processus de conception et d'implantation des premières versions du curriculum de LFÉP s'est caractérisé par une certaine improvisation dans la prise de décisions. En clair, la réforme LMD n'a pas été préparée dans le terrain des ISSEP tunisiens. Pour preuve, les obstacles auxquels la réforme pouvait faire face y compris la résistance n'ont même pas été anticipés. De même, les seuls fondements que nous avons pu identifier se résument à l'inspiration de curricula implantés dans des pays voisins et à l'inspiration de l'ancien curriculum de formation qui, lui aussi, a été inspiré de l'ancien modèle de formation français. En d'autres termes, le curriculum de formation pour l'obtention de la LFÉP a été conçu sans la moindre référence à des orientations de valeurs ou à des modèles curriculaires en ÉPS ni à l'analyse des pratiques et du travail réel d'un enseignant d'ÉPS dans les milieux scolaires tunisiens. L'élaboration du nouveau curriculum de formation ne s'est pas non plus appuyée sur des documents d'orientations comme les référentiels de compétences ou des profils

de sorties détaillant les compétences à développer et la vision du futur enseignant d'ÉPS que l'on souhaite former.

L'analyse comparative de l'ancien et du nouveau modèle de formation a aussi permis de constater une réduction considérable de la proportion du volet consacré à l'intervention éducative par rapport à la totalité du curriculum. En dehors du réaménagement curriculaire résultant depuis la mise en place du LMD, il semblerait que rien n'a changé dans les approches et les pratiques effectives de formation. C'est, par exemple, l'approche par les objectifs pédagogiques qui prévaut même si, originalement, le modèle LMD est construit en France, par exemple, autour d'une approche par compétences. Tout ce qui en résulte nous amène à penser que l'actuelle formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie est déprofessionnalisante et, par voie des conséquences, à parler d'une réforme manquée.

Pour clore cette thèse, dans l'absence d'études évaluatives menées, subventionnées ou commandées par les instances officielles en vue d'établir un bilan de la réforme après plus de dix ans de mise en œuvre, les résultats de la présente recherche arrivent à temps non seulement pour offrir un meilleur éclairage sur la réalité de la formation à l'enseignement de l'ÉPS depuis l'implantation du LMD mais aussi pour proposer des pistes de solutions sous formes de recommandations que nous adressons à tous les acteurs intervenants, impliqués et responsables de la FI des enseignants d'ÉPS en Tunisie. C'est ainsi que nous recommandons de :

- Conduire une ou des recherches permettant de déterminer avec rigueur les besoins en apprentissage des futurs enseignants d'ÉPS, des élèves dans les milieux scolaires au primaire

et au secondaire ainsi que des nouveaux besoins de la formation à l'enseignement de l'ÉPS de manière générale ;

- Revoir les instructions officielles de l'ÉPS en Tunisie à partir des résultats des travaux de recherche recommandés ci-dessus et considérant les changements socio-économiques qui se sont opérés depuis les mouvements et les revendications sociales de 2011 ;
- Revoir les fondements de la formation à l'enseignement de l'ÉPS considérant les orientations de valeur et les modèles curriculaires en ÉPS ;
- Revoir la durée, la sanction des études ainsi que le cheminement et/ou le plan de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en fonction des nouvelles instructions officielles ;
- Revoir l'organisation, le positionnement et la prépondérance des contenus d'enseignement du curriculum de formation des enseignants d'ÉPS considérant les nouveaux fondements, d'un côté, et les intentions de formation préalablement définies, d'un autre côté ;
- Mettre en place des mesures et des documents d'orientation (référentiels de compétences, profils de sortie) permettant d'assurer une meilleure professionnalisation de la formation et une meilleure cohérence des programmes ;
- Revoir le processus, les modalités et les critères de sélection des étudiants destinés à l'enseignement de l'ÉPS sur la base d'un profil d'entrée préalablement élaboré.

Pour finir, nous aimerions dire quelques mots qui nous semblent pertinents au sujet de notre expérience de recherche doctorale dans le champ de l'analyse des politiques éducatives.

Formés dans le cadre de la LFÉP, nous étions, au commencement de notre cheminement doctoral, emporté par des motivations et des aspirations militantes que nous avons appris à contrôler au fil du temps, avec l'encadrement de notre équipe de direction. La réalisation de ce travail de recherche dans un contexte autre que le contexte tunisien a aussi permis de rationaliser notre subjectivité et de renforcer notre objectivité et donc d'affirmer notre posture de chercheur. Aujourd'hui, avec une certaine prise de recul, nous nous rendons compte que si les acteurs dans le contexte tunisien parlent d'un échec de la réforme dans le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS, ce n'est, à notre avis pas parce que le système LMD n'est pas compatible avec la réalité, la nature et les particularités de ce domaine de formation. En effet, le LMD est un modèle de formation qui a ses mérites, mais qui présente, sans le moindre doute, des limites. Cependant, on ne peut lui reprocher la lecture et/ou l'interprétation qu'il a subi dans le contexte tunisien. Selon nous, la lecture tunisienne du modèle LMD a donné lieu à une réforme manquée qui s'apparente plus à une opération de condensation de l'ancien curriculum plutôt qu'à une refonte curriculaire reposant sur une conception renouvelée de la formation. Et c'est justement cette *tunisification* qui a été à l'origine de ce que nous considérons une copie déformée et/ou dénaturée du LMD conçu et implanté en Europe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale? *Recherche et formation*, 54, 11-27.

Muller, A. (2006). Définir le curriculum : Une approche pragmatiste. Dans Audigier, F., Crahay, M. et Dolz, J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 99-115). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur

Altet, M., Sall, N., Seck, M., et Ouedraogo, I. (2017). Former des enseignants à partir des résultats d'une recherche sur leurs pratiques effectives dans le contexte de l'Afrique subsaharienne: le projet OPERA au Burkina Faso, enjeux et défis. Dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert et O, Maulini (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants* (p. 157-175). Bruxelles, Be : de Boeck supérieur.

Altet, M. (2010a). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM, un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en éducation*, 8, 12-23.

Altet, M. (2010b). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117-141.

Altet, M. (2009). Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation des enseignants à leur articulation : curriculum et transactions nécessaires. Dans R, Étienne, M, Altet, C. Lessard, C. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment*

- former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (p. 215-232). Bruxelles, Be : de Boeck.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation?* (p. 261-274). Bruxelles, Be : de Boeck Université.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant professionnel. Dans M. Tardif et C. Lessard (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 103-142). Paris, Fr : Presses universitaires de France.
- Anadón, M. (2004). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 19-36). Sherbrooke, Ca : Éditions du CRP.
- Anderson, L. W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. Dans M. Crahayet D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*, (p. 365-385). Bruxelles, Be : Labor.
- Andrade D.-O. (2010). Regards sur les politiques et réformes récentes en Amérique latine et leurs effets sur le travail et les pratiques enseignantes. Dans R. Malet (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires*, (p. 195-205). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.

- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., et Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer, la revue française de médecine générale*, 84(19), 142-145.
- Ayachi, M. (2003). École et société en Tunisie : 1930-1958. *Cahiers du CERES, Série Histoire*, 11.
- Ayebre, C. et Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas : principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 37-62.
- Ball, S.-J. (1987). *The Micro-politics of the School*. Londres, Ang. : Methuen.
- Bali, N. (2005). Articulation théorie-pratique dans la formation des élèves-professeurs tunisiens d'éducation physique, *Recherche et Formation*, 49, 135-150.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. Dans M.-H. Bouiller-Oudot, et Y. Lenoir (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 67-82). Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.
- Barbour, R. et Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research : Politics, theory and practice*. Londres, Ang : Sage Publications.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation, *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.

- Baribeau, C., Luckerhoff, J., et Guillemette, F. (2011). Introduction : Popularité de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 1-6.
- Bastos, M.-H.-C. (2009). La formation des maîtres au Brésil. Histoire et recherches en cours. *Histoire de l'éducation*, 123, 107-124.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier, (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e éd, p. 251-283). Québec, Ca : Presses de l'Université du Québec.
- Benabdallah, M.-Z. (2010). L'Université Maghrébine face aux défis de l'intégration euroméditerranéenne. *La Cuestión Universitaria*, 6, 117-124.
- Ben Chaabane, Z. (2012). La formation en éducation physique. Des savoirs spécifiques pour une éducation des conduites motrices. Dans C. Spallanzani, R. Goyette, M. Roy, S. Turcotte, J.-F. Desbiens et S. Beaudoin (dir.), *Mieux former pour agir dans une société en mouvement - Actes de colloque en format numérique* (p. 311-317). Québec, Ca : Presses de l'Université du Québec.
- Ben Kahla, K. (2002). L'université tunisienne face au dilemme universalité-mondialisation Réflexions sur une fracture universitaire. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 40, 161-186.
- Benzarti, K. (1995). *De l'éducation physique et du...Sport en Tunisie*. Tunis, TN : Les éditions sport, culture et activités physiques.

- Berg, B.-L. et Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8^e éd.). Long Beach, CA : Pearson.
- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C. et Crohas, G.-M. (2010). La triangulation au service de la recherche en éducation : Exemples de recherches dans l'école obligatoire. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève.
- Bettaieb, A., Bahloul, M. et Chabchoub, A. (2011). Réforme LMD, dix ans après : Cas de l'université tunisienne, *Revue recherches et études en sciences humaines*, 10, 37-51.
- Biddle, B.-J. et Anderson, D.-S. (1986). *Theory, methods, knowledge, and research on teaching*. Handbook of research on teaching (3^e éd, p. 230-252). New York, NY : Macmillan.
- Birch, L. et F. Pétry. (2011). Notes de chercheurs en méthodologies qualitative - Considérations pour orienter les recherches futures sur les groupes de discussion, *Recherches qualitatives*. 29(3), 214-226.
- Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J-F. (2004). *La profession enseignante au temps de réformes*. Sherbrooke, Ca : Éditions du CRP.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative : Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.

- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Borges, C. (2007). Formation initiale des enseignants au Brésil : Changements et problématiques récentes. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux et S.-T. Ngamo (dir.), *La formation des enseignants dans la francophonie : Diversités, défis, stratégies d'action*, (p. 201–2018). Paris, Fr : Presses de l'agence universitaire de la francophonie.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.
- Bourdoncle R. (2000). Autour des mots, professionnalisation, formes et dispositifs. *Revue Recherche et Formation*, 35(1), 117-132.
- Bourdoncle R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bouttemont, C.-D. (2002). Le système éducatif tunisien, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, 129-136. Repéré à <http://ries.revues.org/1928>. Consulté le 30 avril 2016.
- Bouvier, A. (2009). Faut-il renforcer les régulations publiques intermédiaires au sein des systèmes éducatifs? Le cas français. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (1^e éd, p. 73-89). Bruxelles, Be : De Boeck.

- Bouزيد, S. (2010). *Analyse comparative du degré d'appropriation de la compétence à gérer la classe par des enseignants stagiaires d'ÉPS provenant de deux cursus de formation différents*. (Mémoire de maîtrise). Institut supérieur de sport et de l'éducation physique de Ksar-Saïd, Université la Manouba, Tunisie.
- Brisard E. et Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue française de pédagogie*, 144, 57-68.
- Brisard, E. et Malet, R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels : le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche et Formation*, 45, 131-149.
- Butlen, M. (2014). Tensions dans la formation enseignante entre universitarisation et professionnalisation. *Administration et Éducation*, 4, 79-85.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31.
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Thèse doctorat en administration de l'éducation, Université de Montréal, Québec.
- Carpentier, C. (2005). *L'école en Afrique du sud: entre fantômes de l'apartheid et contraintes du marché*. Paris, Fr : Karthala Éditions.

- Carbonneau, M. et Tardif, M. (2002). *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation*. Sherbrooke : Sherbrooke, Ca : Éditions du CRP.
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 12-31.
- Carter, K. et Anders, D. (1996). Program Pedagogy. Teacher Educator's Handbook. Building a Knowledge Base for the Preparation of Teachers. Dans F.-B. Murray (dir.), *A publication of the American Association of Colleges for Teacher Education (557-592)*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Chabchoub, A. (2013). L'enseignement supérieur en Tunisie : Évolution, défis et perspectives. Dans M. Melyani (dir.), *Interstices N°3 : Enseignement supérieur et nouvelle gouvernance au Maghreb*, Revue semestrielle – Numéro spécial (p. 31-44). Paris, Fr : L'Harmattan.
- Charland, P., Daviau, C., Simbagoye, A. et Cyr, S. (2012). Écoles en mouvement et réformes : enjeux, défis, et perspectives - état des lieux et questions curriculaires. Dans C. Daviau S. Cyr, P. Charland et A. Simbagoye (dir.), *Écoles en mouvements et réformes*, (1^e éd, p. 13-16). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.
- Charlier J.-É. et Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. *Éducation et sociétés*, 1, 87-102.
- Charlier J.-É. et Croché, S. (2010). L'inéluctable ajustement des universités africaines au processus de Bologne. *Revue française de pédagogie*, 3, 77-84.

- Cho, J., et Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative research*, 6(3), 319-340.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6^e éd.). Londres, Ang : Routledge.
- Collier, C. (2006). Models and curricula of physical education teacher education. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'sullivan (dir.), *The Handbook of physical education* (p. 386-406). Londres, Ang : Sage.
- Coppé, S. (2010). Réflexions sur la réforme de la formation des maîtres en France en 2010. *Bulletin Vert de l'association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public*, 489, 415-431.
- Coppé, S. (2011). La réforme de la formation des enseignants en France en 2010. *Petit x*, (85), 53-71.
- Crahay, M. et Forget, A. (2006). Changements curriculaires : Quelle est l'influence de l'économique et du politique? Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 63-84). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.
- Creswell, J.-W. (2014). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4^e éd.). Londres, Ang : Sage.

- Cerqua, A et Gauthier, C. (2010). Introduction : La tendance à la réforme. Dans A. Cerqua et C. Gauthier (dir.), *Esprit, Es-Tu là ? Une analyse du discours de la réforme de l'éducation au Québec*, (p. 1-5). Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.
- Codd, J.-A. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(3), 235-247.
- Crahay, M., Audigier, F., Dolz, J. (2006). Introduction : En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? Dans F., Audigier, M., Crahay et J., Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 7-37). Bruxelles, Be : de Boeck.
- Crahay, M. et Forget, A. (2006). Changements curriculaires : Quelle est l'influence de l'économique et du politique? Dans F., Audigier, M., Crahay et J., Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, (p. 63-84). Bruxelles, Be: de Boeck.
- Croché, S. (2009). *Bologne confisqué : Constitution, autour de la Commission européenne, d'un acteur-réseau et d'un dispositif européen de l'enseignement supérieur*. (Thèse de doctorat inédite). Université Lyon, France.
- Dahl, K., Larivière, N. et Corbière, M. (2014). L'étude de cas : Illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de personnalité limite. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 73-96). Québec, Ca : Presses de l'Université du Québec.

- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35–47.
- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Conclusion : quels critères de qualité pour les recherches en éducation. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd., 219-249). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.
- De Lescure, E. (2013). Quelques considérations actuelles sur la professionnalisation des métiers de la formation. *Transformations. Recherches en éducation et formation des adultes*, 9, 34-47.
- Demeuse M. et Strauven C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles, Be : de Boeck Université.
- Demeuse M. et Strauven C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage* (2^e éd.). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.
- Denzin, N.-K. (1970). *The research act in sociology*. Londres, Ang : Butterworth.
- Denzin, N.-K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2^e éd.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Desjardins, J., et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 873-902.

Desjardins, J., et Hensler, H. (2009). À la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants* (p. 145-159). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.

Depover, C. et Noël, B. (2005). *Curriculum et ses logiques : Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris, Fr : L'Harmattan.

Depover, C. (2006). *Conception et pilotage des réformes du Curriculum*. Paris, Fr : UNESCO.

Depover C. et Strebelle A. (2012). Aléas des réformes curriculaires, les chemins difficiles par lesquels s'élaborent les changements en éducation. Dans C. Daviau, S. Cyr, P. Charland, et A. Simbagoye (dir.), *Écoles en mouvements et réformes*, (1^e éd., p. 41-51). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.

Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Mons, Belgique.

Desbiens, J.-F., Biron, D., Cividini, M. (2005). Introduction. L'enseignement au temps des réformes : trouver un équilibre dans le changement. Dans D. Biron, M. Cividini, et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, (p. 9-24). Sherbrooke, Ca : Éditions CRP.

- Desmarais, C. et Moscarola, J. (2004). Analyse de contenu et analyse lexicale, Le cas d'une étude en management public. *Lexicometrica*, 5. Repéré à <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/archives.html>. Consulté le 22 février 2017.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. Dans W.-R. Hudson, (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 3-24). New York, NY : McMillan.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin des institutions*. Paris, Fr : Le Seuil.
- Duchesne, S., et Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif* (2^e éd.). Paris. Fr : Armand Colin.
- Elmore, R.-F. (1990). *Restructuring Schools : The Next Generation of Educational Reform*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Ennis, C.-E. (1992). Curriculum Theory as Practiced: Case studies of operationalized value orientations, *Journal of teaching in physical education*, 11, 358-375.
- Erraïes, B. (1970). La formation des cadres d'ÉPS en Tunisie, *Bulletin d'ÉP de l'INS de Tunis*, 17, 3-8.
- Erraïes, B., et Larbi, M.-B. (1986). Ethnographie des pratiques corporelles dans la Tunisie précoloniale, *Cahiers de la Méditerranée*, 32(1), 3-24.

- Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P., *La formation des enseignants en quête de cohérence* (1^e éd, p. 43-65). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.
- Fethi, A. (2005). Stratégies des firmes multinationales, déterminants des IDE et intégration euro-méditerranéenne. Repéré à http://www.fsegt.rnu.tn/fr/data/publication_colloque/annale/ARTICLE%20PUBLIE%20SUR%20LES%20IDE%20EN%202005.pdf. Consulté le 6 juin 2015.
- Feinman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. Dans W.-R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 212–233). New York, NY : Macmillan.
- Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, Fr : Presses universitaires de Rennes.
- Fortin, M.-F. (1996). Méthodes d'échantillonnage. Dans M.-F. Fortin (dir.), *Le processus de la recherche : De la conception à la réalisation* (p. 199-212). Mont-Royal, Ca : Décarie éditeur.
- Fortin, M.-F., Grenier, R. et Nadeau, M. (1996). Méthodes de collecte des données. Dans M.-F., Fortin, (dir.), *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation* (p. 237-262). Mont-Royal, Ca : Décarie éditeur.
- Fortin, M.-F. (2010). La population et l'échantillon. Dans M.-F. Fortin, J. Gagnon, (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*, (2^e éd., p. 224-247). Montréal, Ca : Chenelière Éducation.

- Fortin M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.), Montréal : Chenelière éducation.
- Fraisse, E. (2010). Regards sur la formation des maîtres en France, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 61-72.
- Frutuoso, M.-N. (2009). *Réformes de l'éducation et impacts sur la formation des enseignants et leurs pratiques pédagogiques en salle de classe : Le cas de l'enseignement des mathématiques au Brésil et en France*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Lyon, France.
- Garnier, B. (2015). *Les grands enjeux du système éducatif français*. Paris, Fr : Dunod.
- Garry, R.-P. (2007). La formation des enseignants en France dans les instituts universitaires de formation des maîtres. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux et S.-T. Ngamo (dir.), *La formation des enseignants dans la francophonie: Diversités, défis, stratégies d'action* (308 – 320). Paris, Fr : Presses de l'Agence universitaire de la francophonie.
- Gauthier, C., Biron, J. L., Mellouki, M. et Ouellette, R. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec : Rapport du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)*. Québec, Ca : Ministère de l'Éducation.
- Gauthier, G., Bissonnette, S. et Richard, M. (2009). Réussite scolaire et réformes éducatives, *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2, 1-15.

- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). La recherche en formation à l'enseignement : États des lieux. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* (p. 3 – 46). Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.
- Gelin, D. (2010). Les enjeux de la réforme de la formation des enseignants... du second degré, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 81-89.
- Goetz, J.-P. et LeCompte, M.-D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, Fl : Academic Press.
- Ghouati, A. (2009). Réforme LMD au Maghreb : Éléments pour un premier bilan politique et pédagogique. *Journal of Higher Education in Africa*, 7(1-2), 61-77.
- Ghouati, A. (2009). *Globalisation d'une politique éducative au sud de la méditerranée. Le processus de Bologne au Maghreb : actes du colloque. Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*. Paris, Fr : Université de Paris 8.
- Ghouati, A. (2011), *Processus de Bologne et enseignement supérieur au Maghreb*. Paris : Éditions l'Harmattan - Collection Europe-Maghreb.
- Ghouati, A. (2012). La dépossession. Réformes, enseignement supérieur et pouvoirs au Maghreb, *Revue des mondes musulmans et de la méditerranée*, 131, 65-90.

- Goudiaby, J.-A. (2009). Le Sénégal dans son appropriation de la Réforme LMD : déclinaison locale d'une Réforme globale. *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 7, 79-93.
- Gourene, G., Zoro Bi, I.-A., Bekro, Y.-A et Ehile, E.-E. (2009). *Aperçu de la réforme Licence Master Doctorat (LMD)*. Abidjan, CI : Université d'Abobo-Adjamé/Université de Bouaké/Université de Cocody. Repéré à http://uam.refer.ne/IMG/pdf/Apercu_LMD.pdf. Consulté le 23 juillet 2016.
- Gouvernement de la Tunisie (2008). *Décret n° 2008-1814 du 2 mai 2008, portant sur le statut particulier au corps des cadres des métiers du sport relevant du ministère de la jeunesse, des sports et de l'éducation physique*. Tunisie : Journal officiel de la République tunisienne.
- Gouvernement de la Tunisie. (2006). *La réforme LMD en Tunisie : Note de cadrage*. Tunisie : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation du Québec.
- Green, J.-L., Camilli, G. et Elmore, P.-B. (2012). *Handbook of complementary methods in education research*. New York, NY: Routledge.
- Guba, E.-G. et Lincoln, Y.-S. (1981). *Effective evaluation : improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Sans Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guglielmi, J. (1998). Naissance et évolution d'un IUFM. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 20, 91-105.

- Haouet, T. (1990). Des nouvelles ambitions de l'ENSEP. *Revue ÉPS de l'ISSEP de Tunis*, 55, 33-35.
- Hartnett, A. et Naish, M. (1980). Technicians or social bandits? Some moral and political issues in the education of teachers. Dans P. Woods (dir.), *Teacher strategies* (p. 254-274). Londres, Ang : Croom Helm.
- Hennink, M.-M. (2007). *International focus group research - A handbook for the Health and Social Sciences*. Cambridge, Ang : Cambridge university press.
- Hildebrandt, S.-A. et Eom, M. (2011). Teacher professionalization : Motivational factors and the influence of age, *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 416-423.
- Hochart, M. (2006). L'avenir des centres de formation en travail social : Une nécessaire adaptation à la modernité ? *Vie sociale et traitements*, 91(3), 25-34.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. et Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, L. et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (p. 29-51). Bruxelles, Be : de Boeck.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie, *Recherche en soins infirmiers*, 3, 23-34.

- Ingersoll, R.-M. et Merrill, E. (2011). The Status of Teaching as a Profession. Dans J. Ballantine et J. Spade (dir.), *Schools and Society : A Sociological Approach to Education*, (4^e éd., p. 185-189). Los Angeles, LA : Pine Forge Press/Sage Publications.
- Jelen, N., et Nuytens, W. (2011). Avant la réforme: la formation des enseignants du second degré vue par eux-mêmes. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 6, 1-16.
- Jewett, A.-E. (1980). The status of physical education curriculum theory. *QUEST*, 31(2), p. 163-173.
- Jewett, A.-E., et Bain, L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dudaque, IA : Wm. C. Brown.
- Jewett, A.-E. (1989). Curriculum Theory in Physical Education, *International review of education*, 35(1), 35-49.
- Jewett, A.-E. (1994). Curriculum theory and research in sport pedagogy. *Sport science review*, 1, 56-72.
- Jewett, A.-E., Bain, L.-L. et Ennis, C.-D. (1995). *The curriculum process in physical education* (2^e éd.). Dudaque, IA : Brown et Benchmark.
- Jobin, V. (2010). *La transposition de la politique ministérielle de 2001 dans les pratiques des formateurs de maîtres au Québec / ou vers un examen critique de la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation à l'enseignement*. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Canada.

- Jolion, J.-M. (2011). Masterisation de la formation initiale des enseignants : Enjeux et bilan. *Rapport au ministre de l'Enseignement Supérieur*. Repéré à <http://journals.openedition.org/socio-logos/2524>. Consulté le 17 novembre 2014.
- Jobin, V., Gauthier, C. et Bidjang, S. (2009). Résultats préliminaires du premier volet d'une étude portant sur la mise en place de l'approche par compétences professionnelles en formation à l'enseignement au Québec. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 850-872.
- Jonnaert, P. (2012). Le concept de curriculum mis en perspective : *actes du colloque de l'AFIRSE*. Lisbonne : Université de Lisbonne.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles, Be : De Boeck-Université.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. Dans K, Ryan (dir.), *Teacher Education : The seventy-fourth yearbook of the National Society for the study of education*. National society for the study of education.
- Karakhanyan, S., Van Veen, K. et Bergen, T. (2010, avril). *Policy Diffusion and Transfer and Teachers' Perceptions within the Bologna Reforms : The Armenia case of Higher Education Reforms*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Denver, Colorado, United States.

- Kelly, L. et Melograno, V. (2004a). Foundation for curriculum development. Dans L. Kelly et V. Melograno (dir.), *Developing the Physical Education Curriculum : An Achievement-based Approach* (1^e éd, p. 03-29). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Kelly, L. et Melograno, V. (2004b). Physical education curriculum models. Dans L. Kelly et V. Melograno (dir.), *Developing the Physical Education Curriculum : An Achievement-based Approach* (1^e éd, p. 55-64). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Kennedy, M. M. (1987). Inexact Sciences: Professional Education and the Development of Expertise. *Review of research in education*, 14(1), 133-167.
- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education : Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 155-167.
- Kitzinger, J., et Barbour, R. (1999). *Developing focus group research : Politics, theory and practice*. Londres, Ang : Sage.
- Kvale, S. (1983). The qualitative Research Interview: A phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(2), 171-196.
- Lapostolle, G. et Chevaillier, T. (2009). La formation initiale des enseignants de collège en France, *Revista de Educación*, 350, 145-172.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique? Constats et controverses, *Revue Africaine de Recherche en Education*, 5, 55-64.

- Le Bot, G. (2014). *Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur : Études de cas en éducation physique et sportive*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Bretagne occidentale, France / Université de Sherbrooke, Canada.
- Mederos de Arùjo Frutuoso, N.-M. (2009). *Réformes de l'éducation et impacts sur la formation des enseignants et leurs pratiques pédagogiques en salle de classe - Le cas de l'enseignement des mathématiques au Brésil et en France*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Lyon.
- Le Bot, G., Pasco, D., et Desbiens, J.-F. (2011). Des orientations de valeur dans les programmes à leur mise en œuvre en classe. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 47(47), 51-74.
- LeCompte, M.-D. et Goetz, J.-P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research, *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
- Legendre, M.-F. et David, R. (2012). Les référentiels de compétences : Dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation? Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (1^e éd, p. 43-65). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.
- Le Grange, L. (2010). African Curriculum Studies, Continental Overview. Dans G. Kridel (dir.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Lemieux, V. (2002). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir* (2^e éd,). Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.

- Lemieux, V. (2009). *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir* (2^e éd.). Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis : Éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation, *Revue suisse des sciences de l'éducation* 1, 91-128.
- Lenoir, Y. (2010). La réforme de la formation à l'enseignement au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 55, 37-48. Repéré à <http://ries.revues.org/930>. Consulté le 26 juillet 2017.
- Lenoir, Y. (2010). La professionnalisation et l'approche par compétences au coeur des réformes des systèmes éducatifs occidentaux : Un regard critique. *Analele Științifice ale Universității Alexandru Ioan Cuza din Iași. Științe ale Educației*, 14, 163-186.
- Lenoir, Y. (2009). La place de la pratique dans la formation à l'enseignement : Vers un référentiel professionnel. Dans Y. Lenoir et M. Bru (dir), *Quels référentiels pour la formation professionnelle à l'enseignement?* (p. 93 - 125). Toulouse, Fr : Université du Sud.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : Comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, (p. 119 - 141). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.

- Lenoir, Y., Gauthier, G. L., Lenoir, L., et Martin, M. (2007). Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession*, 13(2), 14-16.
- Lepage, M. et Karsenti, T. (2007). Le système d'éducation et la formation des maîtres au Québec. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux et S.-T. Ngamo (dir.), *La formation des enseignants dans la francophonie : Diversités, défis et stratégies d'action* (p. 219-235). Montréal, Ca : AUF.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G., (1990). *Recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal, Ca : Éditions Agence D'Arc.
- Lessard, C. (2010). Les politiques éducatives actuelles et leurs effets sur le travail enseignant : Un point de vue nord-américain. Dans R. Malet (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires*. Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage. Dans R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants* (p. 127-144). Bruxelles : de Boeck.
- Lessard, C. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans Tardif, M. et Ziarko, H. (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 253-279). Québec, Ca : Les Presses de l'Université Laval.

- Lessard, C., et D'arriuso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec. *Recherche et formation*, (65), 31-44.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. et Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : Un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 1(25), 155-194.
- Lessard, C., Kamanzi, P.-C. et Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : L'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-118.
- Lessard, C., et Lévesque, M. (1998). La réforme de la formation des maîtres au Québec : Un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p.105-151). Paris, Fr : Presses universitaires de France.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, Ca : Presses de l'Université du Québec.
- Liautaud, A. (2003). Cadre conceptuel pour l'étude de la mise en œuvre des politiques en éducation. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Canada
- Lincoln, Y.-S., et Guba, E.-G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres, Ang : Sage Publications.
- Locke, L.-F., Spirduso, W.-W. et Silverman, S.-J. (1987). *Proposals that work : A guide for planning dissertations and grant proposals* (2^e éd.). Londres, Ang : Sage Publications.

- Lüdkke, M. (2005). La profession enseignante face à la politique actuelle de la formation des maîtres au Brésil. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 243-262). Sherbrooke, Ca : Éditions du CRP.
- Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'oeuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés*, 1(23), 91-122.
- Malet, R. et Mangez, É. (2013). Éducation et mondialisation : Présentation. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 51, 3-10.
- Maingari, D. (2011). Exode des cerveaux en Afrique : Réalités et déconstruction du discours sur un phénomène social. *Éducation et sociétés*, 2, 131-147.
- Maroy C. et Cattonar B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 18, 2-29.
- Maubant, P., Roger, L., et Lejeune, M. (2013). Déprofessionnalisation. *Recherche et formation*, 72, 89-102
- Maubant, P. et Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : Une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(28-1), 1-16.
- Maxwell, J.-A. (2005). *Qualitative research design : An interactive approach* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- McCaslin, M. et Good, T. (1992). Compliant Cognition : The misalliance of management and instructional goals in current school reform, *Educational Researcher*, 21(03), 4-17.
- McNeil, J.-D. (1985). *Curriculum : A comprehensive introduction*. Bosto, MA : Little, Brown.
- Mederos de Arùjo Frutuoso, N.-M. (2009). *Réformes de l'éducation et impacts sur la formation des enseignants et leurs pratiques pédagogiques en salle de classe. Le cas de l'enseignement des mathématiques au Brésil et en France*. (Thèse de doctorat inédite). Université Lyon, France.
- Mellouki, M. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. Dans B. Wentzel et Mellouki, M. (dir.), *Recherche et formation à l'enseignement : Spécificités et interdépendance* (p. 151-173). Bienne, CH : Éditions HEP-BEJUNE.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2005). La politique de la formation des enseignants au Québec : Vers l'institutionnalisation du modèle professionnel. Dans M. Mellouki et C. Gauthier (dir.), *Débutants en enseignement : Quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*, (p. 21 - 39). Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.
- Merriam, S.-B. (1988). *Case study in education : A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D-M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology : Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (3^e éd.). Londres, Ang : Sage Publications.

- Miled, M. (2007). Un aperçu sur la formation des enseignants en Tunisie. Dans T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux et S.-T. Ngamo (dir.), *La formation des enseignants dans la francophonie : Diversités, défis et stratégies d'action* (p. 185-194). Montréal, Ca : AUF.
- Miles, M.-B. et Huberman, A.-M. (1984). *Qualitative Data Analysis : A Sourcebook of New Methods*. Londres, Ang : Sage Publications.
- Miles, M. et Huberman, A.-M. (2003). *Analyse des données qualitative*. Bruxelles, Be : de Boeck Université.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : Diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41-52.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle le bon choix?* Paris, Fr : Presses Universitaire de France.
- Morales Perlaza, A. et Tardif, M. (2015). La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : Une étude comparative. *Éducation comparée et internationale*, 43(3). Repéré à <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol43/iss3/2>. Consulté le 12 mars 2018.
- Morgan, D.-L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan D.-L. et Kreuger R.-A. (1993). When to use focus groups and why. Dans D.-L. Morgan (dir.), *Successful Focus Groups*. Londres, Ang : Sage Publications.

- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Mrayah, M. (2010). *De l'ingénierie de la formation universitaire à l'appropriation des compétences professionnelles en matière d'enseignement de l'ÉPS*. (Thèse Doctorat). Université de Tunis, Tunisie.
- Ndoye, M. (2009). *Les pays africains face aux réformes curriculaires : actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* (p. 50-57). Paris, France.
- Noiseux, S. (2010). Le devis de recherche qualitative. Dans M.-F. Fortin, et J. Gagnon (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd, p. 268-289). Montréal, Ca : Chenelière éducation.
- Nyéladé, R-A. (2013). *Le système LMD : Une instrumentalisation occidentale*. Paris, Fr : L'Harmattan.
- Opertti, R., et Duncombe, L. (2011). Vision du curriculum. Perspective d'ensemble et débats contemporains. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 101-110.
- Pasco, D. (2012). Les orientations de valeur des enseignants d'éducation physique : Des programmes aux pratiques. *Rapport d'habilitation à diriger des recherches*.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Londres, Ang : Sage Publications

- Patton, M.-Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^e éd.). Londres, Ang : Sage Publications.
- Patton, M.-Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd.). Londres, Ang : Sage Publications.
- Perrault, B. (2013). *La réforme de la formation des enseignants en France : Quels effets dans le développement professionnel des étudiants des masters d'enseignement? : actes du congrès AREF. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Montpellier, France.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (2^e éd, p. 61-76). Paris, Fr : ESF.
- Perrenoud, P. (1993b). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant : Complexité, professionnalisation et démarche clinique. Dans Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM), *Compétence et formation des enseignants* (p. 3-36). Trois-Rivières, Ca : Coopérative universitaire de Trois-Rivières.
- Perrenoud, P. (2002). Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation. Dans M. Carbonneau et M. Tardif (dir.). *Les réformes en éducation – leurs impacts sur l'école* (p. 13-38). Sherbrooke, Ca : Éditions du CRP.

- Perrenoud, P. (2003, novembre). *Peut-on réformer le système scolaire?*, Communication présentée au colloque du GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve.
- Perrenoud, P. (2004). Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire. Dans M. Frenay et C. Maroy (dir.), *L'école, six ans après le décret missions. Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique* (p. 317-345). Louvain-la-Neuve, Be : Presses universitaires de Louvain.
- Perrenoud, P. (2005). Peut-on réformer le système scolaire? Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 37-58). Sherbrooke, Ca : Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle, *Recherches en Education*, 8, 121-126.
- Perez-Roux, T. (2012). Construire une professionnalité enseignante à l'heure des réformes : Enjeux de - et défis pour - la formation. Dans T. Perez-Roux (dir.), *La professionnalité enseignante : Modalités de construction en formation* (p. 97 - 120). Rennes, Fr : Presses Universitaires de Rennes.
- Philips, D. (2005). Policy borrowing in education: Frameworks for analysis. Dans J. Zajda (dir.), *International Handbook on Globalisation, Education, and Policy Research* (p. 23-34). Dordrecht, NL : Springer,.

- Philips D. et Ochs, K. (2004). Researching Policy Borrowing : Some Methodological Challenges in Comparative Education. *British Educational Research Journal*, vol. XXX, 6, 773-784.
- Philips, D. et Ochs, K. (2003). Processes of Policy Borrowing in Education : Some Explanatory and Analytical Devices. *Comparative Education*, vol. XXXIX, 4, 451-461.
- Popkewitz, T. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology and potential, *Teaching and teacher education*, 10(1), 1-14.
- Popkewitz, T. et Lind, K. (1998). Teacher incentives as reform: implications for teacher's and the changing control mechanism in education. *Teacher College Record*, 90, 575 -594.
- Portilla, N. (2017). L'internationalisation de l'approche par compétences, le cas du Mexique, entre transfert de modèle et résistance. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 139-158.
- Potvin, P. (2012). Changement conceptuel et/ou réforme de l'éducation : L'enseignement de la science et de la technologie en contexte de changement de paradigme pédagogique. Dans C. Daviau, S. Cyr, P. Charland et A. Simbagoye (dir.), *Écoles en mouvements et réformes* (1^e éd, p. 65-80). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.
- Prades J.-L. (2011). Identité professionnelle dans l'institution et affiliation sociale en milieu ouvert. *Nouvelle revue de psychologie*, 2(12), 185-205.

Prégent, R., Bernard, H., et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal. Ca : Presses internationales Polytechnique.

Ravinet, P. (2009). Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? *Éducation et sociétés*, 24, p. 29 - 44.

Rekik, F. (2009). LMD, employabilité et nouvelles mobilités des étudiants tunisiens. Dans S. Mazella (dir.), *La mondialisation étudiante : Le Maghreb entre nord et sud* (p. 199 - 220). Paris, Fr : Éditions Karthala et IRMC.

Reuter, Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Be : de Boeck.

Rezig, B. (2004). L'enseignement supérieur en Tunisie. *Description du système de l'enseignement supérieur dans le cadre du projet de l'évaluation de la qualité région MEDA, Projet Tempus*.

Robert, L. (1988). La formation des enseignants dans le débat scolaire aux États-Unis : Holmes Group -Tomorrow Teachers, 1986; Carnegie forum on education and the Economy. A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century, 1986. *Recherche et Formation*, 4(1), 133-138. Repéré à :

http://www.persee.fr/doc/refor_09881824_1988_num_4_1_952_t1_0133_0000_1.

Consulté le 5 mai 2015.

- Rogiers, X., Miled, M., Ratzu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G. et Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? – Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles, Be : de Boeck.
- Roegiers, X. (2008). *L'approche par compétence en Afrique francophone : Quelques tendances*. Genève, CH : BIE-UNESCO.
- Roquet, P., et Wittorski, R. (2013). La déprofessionnalisation: une idée neuve? *Recherche et formation*, 72, 9-14.
- Rui, Y. (2010). Comparer des politiques. In Bray, M., Adamson, B. et Mason, M. (dir.), *Recherche comparative en éducation* (p. 221-242). Bruxelles, Be : de Boeck Supérieur.
- Runner, P. (2007). Mondialisation, évolution des curriculums : L'arbre cache-t-il la forêt? Dans L. Lafortune et M. Ettayebi (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p.115-129). Québec, Ca : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches*, (p. 19 - 36). Sherbrooke, Ca : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, (5^e éd, p. 251-283). Québec, Ca : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?

Recherches Qualitatives, hors-série, 5, 99-111.

Serbanescu-Lestrade, K. (2007). *La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en*

Allemagne. (Thèse de doctorat inédite). Université de Nanterre-Paris 10, France.

Souza Neto, S., Medeiros Sarti, F. et Cerignoni Benites, L. (2013). Du métier d'élève à l'habitus

professionnel de l'enseignant : Les défis du stage encadré. Dans J.-F. Desbiens, C.

Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraille - Regards pluriels*

sur une réalité trop souvent occultée (p. 7-20). Québec, Ca : Presses de l'Université du

Québec.

Stake, R.-E. (2005). Qualitative case studies. Dans N.-K. Denzin et Y.-S. Lincoln (dir.), *The Sage*

handbook of qualitative research (3^e éd, p. 443-466). Londres, Ang : Sage Publications.

Sylvain, H. (2008). Le devis constructiviste : Une méthodologie de choix en sciences infirmières,

L'infirmière clinicienne, 5(1), 1-11.

Tardif, J. et Petropoulos, G. (2012). Professionnaliser les enseignants : La cohérence dans la

pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement. Dans J. Desjardins,

A. Altet, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en*

quête de cohérence (1^e éd, p. 13-28). Bruxelles, Be : De Boeck Supérieur.

Tardif, M., Gérin-Lajoie, D., Lessard, C., Gauthier, C., Mujawamariya, D., Mukamurera, J.,

Raymond, D., Karsenti, T. et Lenoir, Y. (2001). Les programmes de formation initiale (FI)

à l'enseignement : Bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace. *Étude préparée pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation « Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs Tendances actuelles et orientations futures*. Université Laval, Québec.

Tardif, M., et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : Bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : Bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61–86). Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Lessard, C. et Mukamurera, J. (2001). Numéro thématique sur le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000. *Revue Éducation et Francophonie*, 29(1), 1-12.

Tardif, M., et Lessard, C. (2004). *Devenir enseignant aujourd'hui*. Québec, Ca : Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). Introduction. Dans M. Tardif et C. Lessard (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 1-17). Québec, Ca : Presses Université Laval.

Tardif, M., Gauthier, C. et Lessard, C. (1998). *Formation de maîtres et contextes sociaux*. Paris, Fr : Presses universitaires de France.

- Thesh, R. (1990). *Qualitative research : Analysis types and software tools*. New York, NY : Falmer.
- Thomas, G. (2011). A typologie for the the case study in the social science following a review of definition, discourse and structure. *Qualitative inquiry*, 17(6), 511-521.
- Tinning, R. (2006). Theoretical orientations in physical education teacher education. Dans D. Kirk, D. Macdonald et M. O'sullivan (dir.), *The Handbook of physical education* (p. 386-406). Londres, Ang : Sage Publications.
- Touré, E.-H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups* : Fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives - Hors-série*, 5, 38-45.
- Valle, I.-R. et Scheibe, L. (2007). La formation des enseignants au Brésil : Un bilan des politiques éducatives : *actes du congrès AREF. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*. Strasbourg, France.
- Valle, I.-R., Scheibe, L. et Silva, V.-L.-G. (2010). La formation des enseignants au Brésil : Un bilan des politiques éducatives. *Histoire(s) de L'Amérique latine*, 5, 1-16.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, Ca / Bruxelles, Be : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

- Vanderstoep S.-W. et Johnston D.-D. (2009). *Research Methods in Everyday Life : Blending Qualitative and Quantitative Approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation* (1^e éd.). Paris, Fr : Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation* (2^e éd.). Paris, Fr : Presses universitaires de France.
- Van Zanten A. (2014). *Les politiques d'éducation* (3^e éd.). Paris, Fr : Presses universitaires de France.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels, *Recherches qualitatives - Hors-Série*, 3, 243-272.
- Wentzel, B. (2015). Questions de subjectivité en formation professionnelle des enseignants, *Recherche et formation*, 3, 17-32.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. Dans D. Silverman (dir.), *Qualitative Research - Theory, Method and Practice* (p. 177 - 199). Londres, Ang : Sage Publications.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 101, 105-117.
- Wolcott, H.-T. (2009). *Writing up qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Woodside, A.-G. et Wilson, E.-J. (2003). Case study research methods for theory building. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 18, 493 – 508.
- Wittorski, R., et Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : Des liens consubstantiels. *Recherche et formation*, 72, 71-88.
- Wood, J.-M., et Lebrun, N. (2006). Les obstacles dans l'application des innovations proposées par les réformes des systèmes scolaires. *L'école actuelle face aux changements : Instruire éduquer et socialiser* (p. 51-61). Québec, Ca : Presse de l'Université du Québec.
- Yeom, M. et Ginsburg, M. (2007). Professionalism and the reform of teachers and teacher education in the Republic of Korea and the United States of America. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 298-310.
- Yin, R.-K. (1994). Designing case studies. Dans R.-K.Yin, (dir.), *Case Study Research : Design and Methods* (p. 18 – 38). Londres, Ang : Sage Publications.
- Yin, R.-K. (2009). *Applications of Case Study Research* (3^e éd.). Londres, Ang : Sage Publications.
- Yin, R.-K. (2012). *Applications of case study research* (3^e éd.). Londres, Ang : Sage Publications.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education, *Journal of teacher education*, 34(3), 3-9.
- Zimpher, N. et Howey, K. (1987). Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence. *Journal of curriculum and supervision*, 2(2), 101-127.

Zribi, M. (1990). L'ISSEP entre le passé le présent et l'avenir, *Revue ÉPS de l'ISSEP de Tunis*, 59, 11-13.

ANNEXE A. GUIDE D'ENTREVUE « LES REPRÉSENTANTS MINISTÉRIELS »

Thèmes A. Le passage au modèle LMD

1. Comment percevez-vous les intentions derrière le passage de l'ancien régime au régime LMD pour la formation des enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie?
 - R. Intentions organisationnelles.
 - R. Intentions de formation.
 - R. Autre.

2. Comment le passage au modèle LMD s'est-il opéré selon ce que vous en savez?
 - R. Les actions.
 - R. Les étapes, durée des étapes, l'implantation est-elle terminée?
 - R. Les faits.
 - R. Le processus.
 - R. Les démarches.
 - R. Les résistances.
 - R. Le résultat.

3. Comment la commande ministérielle a-t-elle été récupérée par les institutions de formation?
 - R. Comment les institutions de formation ont compris la commande?
 - R. Ces institutions ont-ils négocié la commande?
 - R. Comment l'ont-elles opérationnalisées : Lecture intégriste (rigide ou collée à la volonté du ministère) ou est-ce qu'elles se sont réservées / ménagées une marge de manœuvre?

4. Selon vous, le passage au LMD s'apparente-t-il plus à une réforme du curriculum de formation ou à un processus d'harmonisation par rapport aux standards internationaux?
 - R. S'il s'agit d'une harmonisation, quel est son apport, sa plus-value à pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie?

Thème B. Construction du curriculum de formation

1. À quelle instance (structure ministérielle, comité, institut de formation) la construction du nouveau curriculum a été confiée?
 - R. Structures ministérielles.
 - R. ISSEP.
 - R. Recours à des structures ou à des spécialistes étrangers dans la construction du curriculum.
 - R. Sur quelles bases le choix des concepteurs a été fait?

2. Quels ont été les obstacles rencontrés au moment du passage au nouveau modèle de formation? Lesquels ont été prévus et lesquels étaient inattendus?
 - R. Moyens mis en œuvre et ressources à mobiliser pour faire face à ces obstacles.

Thème C. Régime LMD contre ancien modèle de formation

1. Dans quelle mesure cette formation renouvelée se distingue-t-elle aux plans des textes officiels de celle qui prévalait avant la réforme?

2. En quoi le profil de l'enseignant d'ÉPS formé dans le nouveau régime se distingue-t-il de celui de l'ancien régime et dans quelle mesure correspond-t-il aux besoins de la réalité scolaire tunisienne?
 - R. Comment ce profil prend-il en considération le profil du public cible et ses besoins d'apprentissage?
 - R. Dans quelle mesure ce profil correspond-il à celui identifié au départ?

Thème D. Répercussions de l'adoption du système LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS

1. Quelles ont été les conséquences et les retombées du passage au régime LMD sur la formation des futurs enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie?

R. Retombées anticipées.
R. Retombées concrètes (positives et négatives).
2. Quelle appréciation faites-vous de la congruence entre la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans le cadre du modèle LMD et les orientations de l'enseignement supérieur en Tunisie?
3. Selon ce que vous en savez, y a-t-il eu des études évaluant les retombées de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'adoption du modèle LMD?

R. Si oui, quelles étaient les résultats de ces études?
R. Si non, sur quelles bases pouvez-vous juger de la réussite de la réforme ou de son échec?
R. Comment accéder à ces documents, rapports de recherche?
4. Quelle est votre appréciation personnelle de cette nouvelle réforme?

R. S'agit-il à votre avis, d'une approche pertinente et efficace au regard de la professionnalisation de l'enseignement de l'ÉPS?
R. Y'a-t-il des ajustements ou des améliorations à lui apporter pour une meilleure professionnalisation des enseignants d'ÉPS?

5. Qu'en pensez-vous de la reconnaissance de la Licence fondamentale en ÉPS à l'échelle internationale?

R. Plus reconnue que la Maitrise en ÉPS? Les manifestations de la reconnaissance.

R. Moins reconnue que la Maitrise en ÉPS? Une dégradation de la reconnaissance? Pour quelles raisons?

**ANNEXE B. GUIDE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE « LES DIRECTEURS
GÉNÉRAUX ET LES DIRECTEURS DE DÉPARTEMENTS DES ISSEP »**

Thème A. Le passage au modèle LMD

1. Selon vous, quelles étaient les visées et les intentions derrière le passage de l'ancien régime au régime LMD pour la formation des enseignants d'éducation physique et sportive dans le contexte tunisien?
 - R. Intentions organisationnelles / structurelles.
 - R. Intentions de formation (professionnalisation)
 - R. Autres.

2. Comment ces visées ont-elles été opérationnalisées sur le terrain des instituts supérieurs responsables de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie?
 - R. Comment les intentions éducatives et les intentions de formation ont été mises en pratique dans le nouveau curriculum de formation?

3. Comment le passage de l'ancien régime au modèle LMD s'est-il opéré?
 - R. Les actions.
 - R. Les étapes, durée des étapes, l'implantation est-elle terminée?
 - R. Les faits.
 - R. Le processus.
 - R. Les démarches.
 - R. Les résistances.
 - R. Le résultat.

4. Comment la commande ministérielle a-t-elle été traduite par les institutions de formation?
- R. Comment les institutions de formation ont compris la commande?
- R. Dans quelle mesure les institutions ont-elles négocié la commande?
- R. Dans quelle mesure a-t-elle été opérationnalisée : Lecture intégriste (rigide ou collée à la volonté du ministère) ou est-ce qu'elles se sont ménagé/réservé une marge de manœuvre?

Thème B. Construction du curriculum de formation

4. Quels sont les fondements à la base des contenus et des programmes du nouveau curriculum de formation?
- R. Études de terrain.
- R. Inspiration de l'ancien modèle de formation.
- R. Inspiration de curriculums de formation à l'enseignement de l'ÉPS mis en œuvre dans d'autres pays? Si oui, y a-t-il eu une adaptation contextuelle?
5. Quel rôle que l'ISSEP à laquelle vous êtes rattaché a-t-elle joué dans la conception du nouveau curriculum de formation?
- R. Apports.
- R. Mission.
- R. Orientations.
6. Selon votre analyse, en quoi le profil de l'enseignant d'ÉPS formé dans le nouveau régime se distingue-t-il de celui de l'ancien régime? Dans quelle mesure correspond-t-il aux besoins de la réalité universitaire et scolaire tunisienne?
- R. Selon vous, est-il juste de penser qu'il est réellement construit autour d'une approche par compétences?
- R. Ce profil prend-il réellement en considération les spécificités du public cible et ses besoins d'apprentissage?

7. Quelle est votre appréciation de la planification des unités d'enseignement et des filières de formation?

R. Équilibre entre les filières de formation théorique et les filières de formation pratique.

R. Cohérence entre les filières de formation.

8. Quels ont été les obstacles rencontrés au moment du passage au nouveau curriculum de formation? Lesquels ont été prévus et lesquels étaient inattendus?

R. Moyens mis en œuvre et ressources à mobiliser pour faire face à ces obstacles.

Thème C. Régime LMD contre ancien modèle de formation

1. S'il s'agissait de comparer les deux modèles de formation aux plans des forces et des limites de chacun d'entre eux, quels sont les aspects les plus saillants que vous feriez ressortir?

2. Quels sont les aspects distinctifs de la formation actuelle à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie par rapport à celle de l'ancien régime?

R. Les fondements.

R. Les processus fondamentaux de la formation.

R. Les approches pédagogiques (approche par objectifs, approche par compétences, etc.).

R. La conception du métier

R. La conception de l'apprentissage du métier

R. L'équilibre entre les types de savoirs requis pour pratiquer le métier.

3. Dans quelle mesure cette formation renouvelée se distingue-t-elle aux plans des pratiques de formation par rapport à celles qui prévalaient avant la réforme?

4. En quoi le profil de l'enseignant d'ÉPS formé dans le nouveau régime se distingue-t-il de celui formé sous l'ancien régime? Dans quelle mesure correspond-t-il aux besoins de la réalité scolaire tunisienne?

R. Ce profil est-il réellement construit autour d'une approche par compétence?

R. Ce profil prend-il réellement en considération le profil du public cible et ses besoins d'apprentissage?

Thème D. Répercussions de l'adoption du système LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS.

1. Quelle est votre appréciation de la faisabilité et de la praticabilité du curriculum compte tenu des diverses caractéristiques du contexte d'implantation?

R. Ressources nécessaires disponibles

R. Caractéristiques, intérêts et préoccupations du public cible.

R. Formation des formateurs à la mise en œuvre du nouveau curriculum.

2. Quelles sont selon vous les retombées du passage au régime LMD sur la formation des futurs enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie?

R. Retombées anticipées

R. Retombées actuelles (positives et négatives).

3. Quels changements le nouveau modèle de formation a-t-il impliqué ?

R. Sur les contenus et l'organisation de formation.

R. Pratiques effectives de formation dans les ISSP Tunisiens ?

R. Sur les rôles et les statuts des acteurs.

R. Sur le profil de sortie des étudiants

4. Quelle appréciation avez-vous de la congruence entre l'ensemble du curriculum et les finalités de formation édictées par qui, quelle instance?

**ANNEXE C. GUIDE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE « LES ENSEIGNANTS
CHERCHEURS DES ISSEP »**

Thème A. Construction du curriculum de formation

1. Sur quels fondements repose la construction des contenus et des programmes du nouveau curriculum de formation?
 - R. Études de terrain.
 - R. Inspiration de l'ancien modèle de formation.
 - R. Inspiration de curriculums de formation à l'enseignement de l'ÉPS mis en œuvre dans d'autres pays? Si oui, y a-t-il eu une adaptation contextuelle?
 - R. Référence à la didactique professionnelle?
 - R. Approche par compétence?

2. Comment les finalités de formation ont été opérationnalisées sur le terrain des instituts supérieurs responsables de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie?
 - R. Comment les intentions éducatives et les intentions de formation ont été mises en pratique dans le nouveau curriculum de formation?

3. Quel rôle le corps des enseignants chercheurs de votre institution a-t-il joué dans la conception du nouveau curriculum de formation?
 - R. Apport
 - R. Mission
 - R. Les compétences qu'ils ont été appelé à développer pour s'adapter aux mutations de la formation d'enseignants qu'implique le système LMD.

4. Quels ont été les obstacles rencontrés au moment du passage au nouveau curriculum de formation? Lesquels ont été prévus et lesquels étaient inattendus?

R. Moyens mis en œuvre et ressources à mobiliser pour faire face à ces obstacles.

5. Des formations ont-elles été proposées aux formateurs, à la suite de l'adoption du régime LMD ?

R. Si oui, quelle en a été la nature, la durée, les modalités? Était-elle suffisante et de qualité ?

Thème B. Régime LMD contre ancien modèle de formation

1. Quelle est votre appréciation des deux modèles de formation aux plans des forces et des limites de chacun?

2. Quelles sont les particularités distinctives de la formation actuelle à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie par rapport à celle de l'ancien régime?

R. Les fondements

R. Les processus fondamentaux de formation.

R. Les approches pédagogiques (approche par objectifs, approche par compétences, etc.).

R. La conception du métier.

R. La conception de l'apprentissage du métier

R. L'équilibre entre les types de savoirs requis pour pratiquer le métier.

3. Dans quelle mesure et sur quels plans cette formation renouvelée se distingue-t-elle aux plans des pratiques de formation par rapport à celle qui prévalait avant la réforme?

4. En quoi le profil de l'enseignant d'ÉPS formé dans le nouveau régime se distingue-t-il de celui de l'ancien régime? Dans quelle mesure correspond-t-il aux besoins de la réalité scolaire tunisienne?

R. Ce profil prend-il réellement en considération les spécificités du public cible et ses besoins d'apprentissage?

5. Quelle est votre appréciation de la planification des unités d'enseignement et des filières de formation?

R. Équilibre entre les filières de formation théorique et les filières de formation pratique.

R. Cohérence entre les filières de formation.

Thème C. Répercussions de l'adoption du système LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS

1. Pouvez-vous Quelle est votre appréciation de la faisabilité et de la praticabilité du curriculum compte tenu des diverses caractéristiques du contexte d'implantation?

R. Ressources nécessaires disponibles

R. Caractéristiques, intérêts et préoccupations du public cible.

R. Formation des formateurs à la mise en œuvre du nouveau curriculum.

2. Quelles ont été selon vous les conséquences et les retombées du passage au régime LMD sur la formation des futurs enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie?

R. Retombées actuelles (positives et négatives).

3. Quels changements le nouveau modèle de formation a-t-il impliqué?

R. Sur les contenus et l'organisation de formation.

R. Pratiques effectives de formation dans les ISSP Tunisiens?

R. Sur les rôles et les statuts des acteurs.

R. Sur le profil de sortie des étudiants.

4. Quelle est votre appréciation de la planification des unités d'enseignement et des filières de formation?

R. Équilibre entre les filières de formation théorique et les filières de formation pratique.

R. Cohérence entre les filières de formation.

5. Quelle appréciation avez-vous de la congruence entre l'ensemble du curriculum et les finalités de formation édictées par qui, quelle instance?

Thème D. Appréciations du nouveau modèle de formation

1. Quelle est votre appréciation de la compétence des nouveaux enseignants formés dans le cadre du régime LMD?

R. Plus compétents, aussi compétents ou moins compétents que leurs prédécesseurs formés dans les anciens programmes? (Demander explication).

2. Quelle est votre appréciation personnelle de cette nouvelle réforme?

R. s'agit-il à votre avis, d'une approche pertinente et efficace au regard de la professionnalisation de l'enseignement de l'ÉPS?

R. Y a-t-il des ajustements ou des améliorations à lui apporter pour une meilleure professionnalisation des enseignants d'ÉPS?

3. Quelle est votre position, en tant que formateur, à l'égard de cette formation renouvelée?

R. Comment la formation a-t-elle été accueillie par les enseignants chercheurs?

R. Comment elle est perçue actuellement par ce corps professoral

**ANNEXE D. GUIDE DE L'ENTREVUE DE GROUPE « LES SUPERVISEURS
PÉDAGOGIQUES »**

**Thème A. La formation pratique et les superviseurs pédagogiques dans le cadre du modèle
LMD**

1. Quelles sont les différentes filières ou unités de formation pratique à l'enseignement de l'ÉPS dans le cadre du régime LMD?
 - R. Description de ces unités
 - R. Énoncer leurs finalités, objectifs ou intentions formatrices.
 - R. Prépondérance par rapport à la globalité du curriculum de formation.

2. En quoi les pratiques effectives de formation pratique ont-elles été transformées dans les écoles de stage après l'adoption du modèle LMD?
 - R. Réalité.
 - R. Conditions.
 - R. Avantages.
 - R. Limites ou défaillances.

3. Quel rôle le corps formé des superviseurs pédagogiques a joué dans la conception du nouveau curriculum de formation.
 - R. Apport
 - R. Mission
 - R. Quelles compétences ont-ils été appelés à développer pour s'adapter aux mutations de la formation d'enseignants amenée par le système LMD.

4. Avez-vous bénéficié d'une formation à la suite de la modification du curriculum découlant de l'adoption du régime LMD?

R. Si oui, quelle en a été la nature? Était-elle suffisante?

R. Si non, pensez-vous qu'une formation est nécessaire pour assurer la bonne exécution de vos tâches?

Thème B. Régime LMD contre ancien modèle de formation

1. Quelles sont les forces et les limites de la formation pratique dans le modèle de formation précédent et dans le modèle actuel modèles de formation?

2. Quelles sont les particularités distinctives de la formation pratique actuelle par rapport à l'ancien régime?

R. Les fondements

R. Les processus fondamentaux de formation.

R. Les approches pédagogiques (approche par objectifs, approche par compétences, etc.).

R. La conception du métier.

R. La conception de l'apprentissage du métier.

R. L'équilibre entre les types de savoirs requis pour pratiquer le métier.

3. Dans quelle mesure et sur quels plans cette formation renouvelée se distingue-t-elle en ce qui a trait aux pratiques de formation par rapport à celle qui prévalait avant la réforme?

4. En quoi le profil de l'enseignant d'ÉPS formé dans le nouveau régime se distingue-t-il de celui de l'ancien régime? Dans quelle mesure correspond-t-il aux besoins de la réalité scolaire tunisienne ?

R. Ce profil est-il réellement construit autour d'une approche par compétence?

R. Ce profil prend-il réellement en considération les spécificités du public cible et ses besoins d'apprentissage ?

5. Quelle est votre appréciation de la planification des unités d'enseignement et des filières de formation ?

R. Équilibre entre les filières de formation théorique et les filières de formation pratique.

R. Cohérence entre les filières de formation.

Thème C. Répercussions de l'adoption du système LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS

1. Quelle est votre appréciation de l'efficacité de la formation pratique dans le nouveau curricula de formation ?

R. Ressources nécessaires disponibles

R. Caractéristiques, intérêts et préoccupations du public cible.

R. Formation des formateurs pour l'utilisation du nouveau curriculum.

2. Quelles sont les conséquences et les retombées du passage au régime LMD sur la formation pratique des futurs enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie?

R. Retombées anticipées

R. Retombées actuelles (positives et négatives).

3. Quels sont les changements apportés par le nouveau modèle de formation dans le domaine de la formation pratique?

R. Sur l'organisation de la formation : nombre d'heures, les modalités de réalisation, d'évaluation ou de préparation du stage, l'administration du stage

R. Pratiques effectives de formation dans les établissements de stage

R. Sur les rôles et les statuts des acteurs.

R. Sur le profil de sortie que le stagiaire doit avoir au terme de sa formation pratique.

4. Quelle place la formation pratique occupe-t-elle dans le modèle de formation découlant de la réforme LMD?

R. Importance.

R. Statut.

Thème D. Appréciations nouveau modèle de formation

1. Quelle perception avez-vous du degré de développement de la compétence à enseigner des nouveaux enseignants formés dans le cadre du régime LMD?

R. Plus compétents, aussi compétents ou moins compétents que leurs prédécesseurs formés dans le cadre du curriculum précédent? (Explication).

R : À quoi le reconnaissez-vous? Cela s'exprime comment?

2. Pouvez-vous nous parler des appréciations que vous faites de la nouvelle réforme?

R. s'agit-il à leurs égards, d'une approche pertinente et efficace dans le domaine de la formation initiale des enseignants d'ÉPS?

R. Y a-t-il des ajustements ou des améliorations à lui apporter pour un meilleur fonctionnement dans le domaine?

3. Quelle est votre position, en tant que formateur, à l'égard de cette formation renouvelée?

R. Comment la formation a-t-elle été accueillie par les enseignants chercheurs?

R. Comment elle est perçue actuellement par ce corps professoral?

ANNEXE E. QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

2. Nom.
3. Prénom.
4. Age.
5. Sexe.
6. Vous êtes?
 - Actif
 - Retraité
7. Quelle est votre occupation professionnelle?
8. Quel est votre établissement de rattachement?
9. Quelle était votre occupation professionnelle au moment de l'implantation du curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS découlant de la réforme LMD?
10. Quelle était votre occupation professionnelle avant l'implantation du curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS découlant de la réforme LMD?
11. Quelle était votre opinion de l'adoption du système LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie
 - Pour
 - Contre

ANNEXE F. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

MODÈLE POUR « LES DIRECTEURS DES ISSEP », « LES ENSEIGNANTS CHERCHEURS » ET « LES RESPONSABLES MINISTÉRIELS »

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

La formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'implantation du modèle LMD : point de vue des acteurs sur l'ancien et le nouveau curriculum ainsi que sur la professionnalisation

Houssemeddine Fraj (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke) Jean-François Desbiens Ph.D. (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada), Naila Bali Ph.D. (Institut supérieur de sport et de l'éducation physique Ksar-Saïd, Université la Manouba, Tunisie)

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre subventionnée par la Mission universitaire de Tunisie en Amérique du Nord (MUTAN). L'objectif général de ce projet de recherche est de comprendre la réforme des programmes de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, sous l'angle de ses fondements, des processus engagés pour sa mise en œuvre et de ses retombées sur la professionnalisation de la formation initiale (FI). Il vise à identifier, décrire et analyser les processus de conception et de mise en œuvre du modèle LMD et à documenter les retombées de cette réforme sur la professionnalisation des enseignants d'ÉPS. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de doctorat en éducation, sous la direction Jean-François Desbiens, professeur titulaire au département de l'enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada) et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – Sherbrooke.

En quoi consiste votre participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à : 1) Répondre à un court questionnaire sociodémographique (environ 10 minutes); 2) accorder une entrevue semi-dirigée d'environ 80 minutes. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir en fonction de votre disponibilité et de votre mobilité. La transcription de l'entrevue sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier nommément.

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ 1 heure et 30 minutes au total. Il est peu probable que vous ressentiez un malaise par rapport à

certaines questions qui vous seront posées. Si ce devait être le cas, vous êtes libre de refuser d'y répondre.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour empêcher votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un pseudonyme ou d'un code numérique de même que par une stratégie d'entreposage des données faisant en sorte de dissocier systématiquement les données permettant de vous identifier et vos réponses. Les résultats de la recherche ne permettront en aucun temps d'identifier directement les personnes participantes ni leur institution de rattachement (département, université). Les résultats seront diffusés par la publication d'articles scientifiques ou dans le cadre de conférences scientifiques.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucun ne permette de vous identifier nommément.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (malaise par rapport à certaines thématiques abordées, inconvénient de temps), le chercheur considère que les risques possibles sont faibles et il s'engage à prendre tous les moyens raisonnables à sa disposition pour les minimiser. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie et la possibilité d'influencer les décisions relatives à la prochaine réforme sont les bénéfices prévus. Il est entendu qu'aucune compensation d'ordre monétaire ne sera accordée en retour de votre participation. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec le responsable du projet aux coordonnées indiquées ci-dessous. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant à la recherche.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche intitulé « La formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'implantation du modèle LMD : Point de vue des acteurs sur l'ancien et le nouveau curriculum ainsi que sur la professionnalisation ».

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

- *J'accepte de remplir le questionnaire sociodémographique (environ 10 minutes).*
- *J'accepte de donner une entrevue individuelle (environ 80 minutes).*
- *J'accepte que l'entrevue soit enregistrée numériquement.*

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Houssemeddine Fraj, étudiant au doctorat.
 Chercheur responsable du projet de recherche
 Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
 Cellulaire au Canada: +1 819 588-XXXX.
 Cellulaire en Tunisie : +216 97 XXX XXX.
 Courriel : Houssemeddine.Fraj@usherbrooke.ca

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE G. LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

MODÈLE POUR « LES SUPERVISEURS PÉDAGOGIQUES »

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

La formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'implantation du modèle LMD : point de vue des acteurs sur l'ancien et le nouveau curriculum ainsi que sur la professionnalisation
Houssemeddine Fraj (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke) Jean-François Desbiens Ph.D. (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Québec, Canada), Naila Bali Ph.D. (Institut supérieur de sport et de l'éducation physique Ksar-Saïd, Université la Manouba, Tunisie)

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre subventionnée par la Mission universitaire de Tunisie en Amérique du Nord (MUTAN). L'objectif général de ce projet de recherche est de comprendre la réforme des programmes de formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie, sous l'angle de ses fondements, des processus engagés pour sa mise en œuvre et de ses retombées sur la professionnalisation de la formation initiale (FI). Il vise à identifier, décrire et analyser les processus de conception et de mise en œuvre du modèle LMD et à documenter les retombées de cette réforme sur la professionnalisation des enseignants d'ÉPS. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de doctorat en éducation, sous la direction Jean-François Desbiens, professeur titulaire au département de l'enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP) à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec, Canada) et directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – Sherbrooke.

En quoi consiste votre participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à : 1) Répondre à un court questionnaire sociodémographique (environ 10 minutes); 2) accorder une entrevue de groupe d'environ 80 minutes. Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir en fonction de la disponibilité et de la mobilité de tous les membres du groupe. La transcription de l'entrevue sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier nommément.

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ 1 heure et 30 minutes au total. Il est peu probable que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si ce devait être le cas, vous êtes libre de refuser d'y répondre.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour empêcher votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un pseudonyme ou d'un code numérique de même que par une stratégie d'entreposage des données faisant en sorte de dissocier systématiquement les données permettant de vous identifier et vos réponses. Les résultats de la recherche ne permettront en aucun temps d'identifier directement les personnes participantes ni leur institution de rattachement (département, université).

Les résultats seront diffusés par la publication d'articles scientifiques ou dans le cadre de conférences scientifiques.

Vous-mêmes et les autres personnes qui participeront à *l'entrevue de groupe* connaîtrez l'identité des personnes participantes et des renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration afin de préserver la confidentialité de ces informations.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucun ne permette de vous identifier directement.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (malaise par rapport à certaines thématiques abordées, inconvénient de temps), le chercheur considère que les risques possibles sont faibles et il s'engage à prendre tous les moyens raisonnables à sa disposition pour les minimiser. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la formation à l'enseignement de l'EPS en Tunisie et la possibilité d'influencer les décisions relatives à la prochaine réforme sont les bénéfices prévus. Il est entendu que votre participation à ce projet est offerte gratuitement, aucune compensation d'ordre monétaire ne sera accordée en retour. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec le responsable du projet aux coordonnées indiquées ci-dessous. Vous pouvez également discuter

avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant à la recherche.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche intitulé « La formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'implantation du modèle LMD : point de vue des acteurs sur l'ancien et le nouveau curriculum ainsi que sur la professionnalisation ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

- *J'accepte de remplir le questionnaire sociodémographique (environ 10 minutes).*
- *J'accepte de donner une entrevue individuelle (environ 80 minutes).*
- *J'accepte que l'entrevue soit enregistrée numériquement.*
- *Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors de l'entrevue de groupe (noms des autres participants et informations dévoilées).*

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnée :

Houssemeddine Fraj, étudiant au doctorat.
 Chercheur responsable du projet de recherche
 Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
 Cellulaire au Canada: +1 819 588-XXXX.
 Cellulaire en Tunisie : +216 97 XXX XXX.
 Courriel : Houssemeddine.Fraj@usherbrooke.ca

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à: ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE H. GRILLE DE CODAGE

Termes utilisés par les locuteurs durant les entrevues et par les auteurs dans les ouvrages recensés		
Termes	Définitions opérationnelles	Exemples
Curriculum	Réfère à un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction. Il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les méthodes (y compris l'évaluation), les contenus, les matériels ainsi que les dispositions relatives à la formation. Il s'agit d'un ensemble de savoirs ayant pour objectif la construction d'un plan éducatif reflétant les orientations et les valeurs d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés. Un curriculum correspond donc à un ensemble organisé de buts, d'objectifs, de procédés d'évaluation destinés pour mesurer l'atteinte des objectifs, de moyens didactiques, de contenus présentés de manière séquentielle et d'activités d'apprentissage (De Landsheere, 1979; Legendre, 1988 et Taba, 1962 dans Demeuse et Strauven 2013, 2006).	Plan de formation, plan d'études, programmes d'études.
Réforme	Réfère à une réponse de nouveaux besoins et/ou à une solution des problèmes éducatifs. Il s'agit d'un processus de changement qui suppose une rupture avec ce qui prévalait et un passage d'un état jugé déficient à un autre meilleur. Une réforme est un processus complexe mobilisant un grand nombre d'acteurs, des ressources matérielles importantes et qui s'appuient sur diverses stratégies de conception et d'implantation (Perrenoud, 2002).	Le processus de Bologne et/ou le système Licence-Master-Doctorat.

LMD	Réfère au système Licence-Master-Doctorat, pensé en Europe pour des raisons d'harmonisation de l'architecture du système européen d'enseignement supérieur. Il s'agit d'un modèle de formation universitaire qui vise à développer la professionnalisation des études supérieures en améliorant la qualité de l'enseignement dispensé, l'orientation et l'accompagnement de l'étudiant.	Réforme LMD en Tunisie, au Maroc, en Algérie, au Sénégal, au Burkina-Faso, etc.
Professionnalisation	Réfère à un processus de construction identitaire qui passe par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et par l'institutionnalisation d'un corps professionnel, de ses valeurs, de ses règles déontologiques, de ses prérogatives et de la maîtrise de son espace professionnel. Il s'agit d'un ensemble d'actions et des dispositifs visant l'excellence dans l'exercice de l'enseignement et impliquant la combinaison et la mobilisation de savoirs, de techniques, d'attitudes, de stratégies pour la réalisation de tâches précises (Agulhon, 2007; Mellouki, 2010 et MEQ, 2001).	
Orientations de valeur	Réfèrent à l'ensemble des croyances philosophiques opérationnalisées sous forme d'objectifs éducatifs. Celles-ci orientent les actions de formation et donnent les façons de penser la formation des enseignants qui sous-tendent un programme. En bref les orientations de valeurs correspondent aux croyances philosophiques dont s'inspire la construction des curricula et qui orientent	La maîtrise de la discipline L'auto-actualisation La reconstruction sociale Le processus d'apprentissage L'intégration écologique

	les actions de formation (Ennis, 1992 dans Tinning, 2006).	
Unité d'enseignement	Réfère à une subdivision autonome et cohérente à l'intérieur d'un programme d'études. Généralement, les UE existent sous deux statuts : les obligatoires et les optionnelles. Il existe également des UE spécifiques et d'autres transversales. La valeur d'une UE et des de ses éléments constitutifs se mesure en crédits.	Connaissances des APS par les sciences humaines et sociales Connaissances des APS par les sciences de la vie et de la santé Technologie et pratique des sports collectifs Technologie et pratique des sports individuels Culture des droits de l'homme et outils de traitement et de communication Théorie et pratique de l'intervention en éducation physique
Crédits	Réfère à l'unité déterminant la valeur d'une unité d'enseignement et la charge totale de travail requise pour atteindre les objectifs de cette unité. Le nombre de crédits par unité de formation peut varier selon son importance et sa pertinence par rapport au domaine de formation, son volume horaire et le volume de travail qu'elle requiert. D'une façon générale, un semestre comporte 30 crédits.	
Baccalauréat en Sport	Réfère à l'une des sept sections de spécialisation de l'enseignement secondaire en Tunisie. Elle est sanctionnée par un diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur. Les titulaires du Baccalauréat en Sport ont la priorité d'intégrer les instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique et sportive tunisiens à la fin de cursus de formation secondaire.	Les sections de baccalauréat en Tunisie : Baccalauréat en mathématiques Baccalauréat en lettres Baccalauréat en informatique Baccalauréat en économie et gestion Baccalauréat technique

1. Le passage au modèle LMD	Dans cette rubrique, le participant donne des informations concernant les motifs derrière le passage au modèle LMD pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS, il décrit le processus d'implantation du nouveau modèle de formation tel qu'il l'a vécu.
1.1. Visées et intentions	Dans cette rubrique, le participant énumère les visées politiques qui sont à l'origine du choix et du passage au modèle LMD (alignement par rapport aux standards internationaux, harmonisation, unification de la formation à l'échelle national, etc.). Il identifie également les intentions liées à la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie (ex : professionnalisation, amélioration de la qualité de formation, rehaussement de la compétence des enseignants d'ÉPS, etc.).
1.1.1. Visées et intentions politiques	
1.1.2. Visées et intentions liées à la formation	
1.2. Réception de la réforme	Dans cette rubrique, le participant donne des informations sur la manière dont il perçoit que la réforme LMD a été accueillie par les différents acteurs concernés et/ou impliqués dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. Il donne des informations sur la résistance de ces acteurs à la réforme.
1.2.1. Par les institutions de formation	
1.2.2. Par les formateurs	
1.2.3. Par les autres acteurs	
1.2.4. Résistance à la réforme	
1.3. Préparation / Actions préalables à la réforme	Dans cette rubrique, le participant donne des informations sur les démarches et les actions préalables que les instances ministérielles et les institutions de formation ont faites pour préparer la réforme LMD.
1.4. Opérationnalisation	Dans cette rubrique, le participant énumère les actions, les faits, les démarches et les étapes de mise en place du système LMD sur le terrain des Instituts supérieurs responsables de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. Il identifie la ou les approches d'implantation du nouveau modèle de formation (top-down, bottom-up, hybride). Il parle des démarches, des circonstances et des conditions de mise en œuvre de la réforme.
1.4.1. Étapes d'implantation	
1.4.2. Approche d'implantation	
1.4.3. Démarches, conditions et circonstances d'implantation	

1.5. Lecture de la commande ministérielle	Dans cette rubrique, le participant parle de l'interprétation qu'il a de la commande ministérielle Partant de sa position de parole. Il explique comment les institutions de formation ont traduit les recommandations ministérielles et de quelles manières elles les ont appliquées.
1.6. Problèmes, contraintes et obstacles	Dans cette rubrique, le participant énumère les problèmes rencontrés (organisationnels, structurels, procéduraux, matériels, etc.) au moment du passage au nouveau curriculum de formation et après l'implantation du système LMD. Il identifie les contraintes administratives et structurelles au sein des institutions de formation ainsi que les problèmes liés à la compréhension de l'esprit du LMD et à l'appropriation de la philosophie de ce nouveau modèle de formation.
1.6.1. Problème et défis liés à l'implantation du nouveau curriculum	
1.6.2. Problèmes liés à la formation	
1.6.3. Contraintes administratives, structurelles et organisationnelles	
1.6.4. Obstacles matériels, financiers	
1.6.5. Compréhension / appropriation de la réforme	
1.6.6. Contextes/circonstances sociales	
1.7. Formation des formateurs	Dans cette rubrique, le participant parle des sessions de formations qui ont été proposées aux formateurs, à la suite de l'adoption du régime LMD. Il donne des informations sur la nature, la durée et les modalités de ces formations et si elles étaient suffisantes ou non.
1.7.1. Nature des formations	
1.7.2. Position des formateurs	
2. Construction du nouveau modèle de formation	Dans cette rubrique, le participant donne des informations sur le processus de développement du nouveau curriculum de formation. Il identifie l'instance de construction du nouveau curriculum, les fondements qui sont à l'origine de ce curriculum. Il parle aussi des orientations générales et de la conception de l'ÉPS véhiculée par le nouveau modèle de formation ainsi que du rôle qu'ont les différents acteurs dans la confection du curriculum.

2.1. Instance, étapes et obstacles liés à construction du nouveau curriculum de formation	Dans cette rubrique, le participant donne des informations sur l'instance qui a été chargée de construire le nouveau curriculum de formation. Il identifie les critères de sélection des concepteurs et précise s'il y a eu recours à des structures ou à des spécialistes étrangers dans la construction du curriculum. Il identifie les étapes, les circonstances ainsi que les obstacles liés au processus construction du nouveau curriculum de formation.
2.1.1. Instance	
2.1.2. Étapes et circonstances	
2.1.3. Obstacles / Problèmes	
2.2. Fondements	Dans cette rubrique, le participant identifie les assises théoriques et conceptuelles ainsi que les expériences dont concepteurs se sont inspirés pour développer le nouveau curriculum de formation.
2.3. Orientations	Dans cette rubrique, le participant parle des directives générales en termes de programmes, des compétences à développer chez les futurs enseignants et des objectifs généraux de la formation à l'enseignement de l'ÉPS.
2.4. Conception de l'ÉPS	Dans cette rubrique, le participant explique la vision de l'ÉPS préconisée par le nouveau curriculum de formation, il identifie la ou les orientations de valeurs ainsi que le ou les modèles curriculaires dominants.
2.5. Rôles des acteurs	Dans cette rubrique, le participant explique l'apport, la mission de la catégorie d'informateur à laquelle il appartient (enseignant chercheur, superviseur pédagogique, dirigeant, etc.) dans la construction du nouveau curriculum de formation. Il parle des critères de sélection des concepteurs du nouveau curriculum de formation à l'enseignement de l'ÉPS. Il donne des informations sur les initiatives personnelles des dirigeants ainsi que leurs pratiques de résolution et/ou de remédiation aux problèmes rencontrés au moment de l'implantation du système LMD.
2.5.1. Rôle des enseignants chercheurs	
2.5.2. Rôle des superviseurs pédagogiques	
2.5.3. Sélection des concepteurs	
2.5.4. Pratiques de dirigeants	

2.6. Problèmes liés à la construction du nouveau curriculum de formation	Dans cette rubrique, le participant énumère quelques problèmes ou erreurs commises durant la construction du nouveau curriculum de formation.
3. LMD versus ancien modèle de formation	Dans cette rubrique, le participant dresse un portrait comparatif de l'ancien modèle de formation et du modèle LMD sur le plan de leurs forces et de leurs limites et des pratiques de formation de chacun d'entre eux.
3.1. Forces et limites des deux modèles de formation	Dans cette rubrique, le participant fait ressortir les points positifs et les points négatifs les plus saillants de la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans chacun des deux modèles de formation.
3.1.1. Forces du LMD dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie	
3.1.2. Limites du LMD dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie	
3.1.3. Forces de l'ancien modèle	
3.1.4. Limites de l'ancien modèle	
3.2. Aspects distinctifs des deux modèles de formation	Dans cette rubrique, le participant fait ressortir les aspects distinctifs du système LMD et de l'ancien modèle de formation sur les plans des textes officiels, des fondements, des processus fondamentaux de la formation, des approches pédagogiques (approche par objectifs, approche par compétences...), de la conception du métier et de l'équilibre entre les types de savoirs requis pour pratiquer le métier.
3.3. Les pratiques de formation dans les deux modèles de formation	Dans cette rubrique, le participant présente quelques particularités distinctives de la formation pour l'obtention de la LFÉP sur les plans des pratiques de formation par rapport à celles qui prévalaient avant la réforme.
3.4. La formation pratique / pédagogique dans les deux modèles de formation	Dans cette rubrique, le participant énumère et décrit les unités de formation pratique/pédagogique pour la formation à l'enseignement de l'ÉPS dans le cadre du régime LMD.
3.4.1. Les unités/matières constitutives de la formation pratique/pédagogique	

3.4.2. Importance de la formation pratique/pédagogique	Il énonce les finalités, les objectifs et intentions formatrices de ces unités et donne son opinion quant à leur importance et leur prépondérance par rapport à la globalité du curriculum de formation.
3.5. Le profil de l'étudiant d'ÉPS entre l'ancien et le nouveau modèle de formation	Dans cette rubrique, le participant donne son opinion quant à la sélection des étudiants ainsi que la correspondance de leur profil aux besoins de la réalité scolaire tunisienne et s'il prend réellement en considération les spécificités du public-cible et ses besoins d'apprentissage. Il fait ressortir les particularités distinctives du profil de l'étudiant en formation à l'enseignement de l'ÉPS formé dans le nouveau régime et de celui de l'ancien régime. Il identifie leurs caractéristiques, leurs aspirations, leurs convictions ainsi que leurs motivations professionnelles.
3.5.1. La sélection au métier et conditions d'entrée aux ISSEP	
3.5.2. Caractéristiques / spécificités des étudiants en LFÉP	
4. Appréciation du nouveau modèle de formation	Dans cette rubrique, le participant donne ses appréciations de la faisabilité et de la praticabilité du nouveau curriculum, de la planification des unités d'enseignement et de la compétence des enseignants formés dans le cadre du modèle LMD. Il expose son appréciation personnelle par rapport à la réforme LMD.
4.1. Appréciations de la faisabilité et de la praticabilité du curriculum	Dans cette rubrique, le participant donne son opinion quant à la compatibilité du nouveau curriculum avec le contexte d'implantation. Il communique sa perception de l'adéquation du curriculum compte tenu des ressources nécessaires et disponibles, des caractéristiques, intérêts et préoccupations du public-cible. Il livre sa perception quant à la convenance du curriculum avec la philosophie du LMD tel qu'implanté dans les pays européens.
4.1.1. Compatibilité du modèle LMD avec la réalité du terrain en Tunisie	
4.1.2. Compatibilité du curriculum avec la philosophie du LMD	
4.2. Appréciations de la planification des unités d'enseignement	Dans cette rubrique, le participant expose son appréciation de la programmation et de la répartition des unités d'enseignement. Il présente sa lecture de l'équilibre entre les unités de formation théorique et les unités de formation pratique. Il livre aussi son opinion quant à la cohérence entre les différentes unités d'enseignement théoriques et des unités

	d'enseignement pratiques. Il donne son avis quant à l'adéquation des cours au regard du métier et des clientèles.
4.3. Appréciation de la réforme	Dans cette rubrique, le participant livre son appréciation personnelle de la réforme LMD. Il donne son avis quant à la pertinence et à l'efficacité du nouveau modèle de formation au regard de la professionnalisation de l'enseignement de l'ÉPS comparé avec l'ancien modèle de formation.
4.4. Appréciation de la compétence des enseignants formés dans le cadre du modèle LMD	Dans cette rubrique, le participant donne son appréciation de la compétence des nouveaux enseignants formés dans le cadre du modèle LMD. Il précise si les titulaires de la LFÉP sont plus compétents, aussi compétents ou moins compétents que leurs prédécesseurs formés dans les anciens programmes.
4.5. Position personnelle face à la réforme LMD	Dans cette rubrique, le participant expose sa position, en partant de sa position de parole, à l'égard de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après l'implantation du modèle LMD.
5. Répercussions de l'adoption du LMD	Dans cette rubrique, le participant donne des informations par rapport aux retombées positives et négatives du passage au modèle LMD sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie. Il identifie les changements opérés sur la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie suite à l'adoption du nouveau modèle de formation. Il expose ses appréciations quant à l'adéquation du nouveau curriculum avec les finalités de formation édictées par les instances responsables de la formation. Il propose quelques pistes de solution pour améliorer la formation dans les ISSEP tunisiens.
5.1. Évaluation de la réforme	Dans cette rubrique, le participant parle des modalités et des approches utilisées pour évaluer les retombées de la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'adoption du modèle LMD, qu'elles soient scientifiques ou autre. Il donne des
5.1.1. Études scientifiques sur la réforme	

5.1.2. Autres modalités / procédés d'évaluation	informations sur les critères ou les indicateurs permettant de juger de la réussite de la réforme ou de son échec en cas d'absence d'études scientifiques.
5.2. Changements	Dans cette rubrique, le participant donne des informations sur les changements que le nouveau modèle de formation a impliqué sur les contenus et l'organisation de la formation, sur les rôles et les statuts des acteurs et sur le profil de sortie des ressortissants des ISSEP tunisiens.
5.3. Retombées	Dans cette rubrique, le participant énumère les conséquences majeures du passage au système LMD sur la formation des futurs enseignants d'éducation physique et sportive en Tunisie. Il identifie les incidences positives ainsi que les incidences négatives.
5.4. Congruence	Dans cette rubrique, le participant donne son avis quant à la concordance de l'ensemble du curriculum avec les finalités retracées par les instances responsables de la formation au moment du passage au système LMD et avec les intentions de la réforme LMD.
5.4.1. Avec les finalités de la formation à l'enseignement de l'EPS	
5.4.2. Avec les intentions de la réforme LMD	
5.5. Propositions de solutions	Dans cette rubrique, le participant présente des stratégies de résolution et des pistes de solution pour faire face aux répercussions négatives de la réforme sur la formation à l'enseignement de l'EPS, pour améliorer la qualité de formation offerte au sein des ISSEP et pour faciliter l'insertion professionnelle des licenciés.
6. Autre	

ANNEXE I. ANALYSE FRÉQUENTIELLE DES DE L'ANCIEN ET DU NOUVEAU MODÈLE DE FORMATION

1. ANALYSE DESCRIPTIVE DE L'ANCIEN CURRICULUM DE FORMATION

1.1 Le diplôme d'études universitaires en éducation physique

1.1.1 Le volet de formation à l'intervention éducative

Tableau 18. Les modules d'intervention éducative dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉP

Modules		Matières	Volume horaire par modalité de formation					
			Théoriques			Techniques		
			CM	TD	TP	TD	TP	
UÉPM³¹ 3 Didactique des activités physiques et sportives	1^{ère} année	- Théories de l'éducation physique et sportive - Initiation à la pratique pédagogique	39					39
UÉPM 13 Méthodes d'intervention en éducation physique	2^{ème} année	- Théories de l'éducation physique et sportive - Stage de préparation à la vie professionnelle	39					52
UÉPM 14 Activités sportives individuelles I	2^{ème} année	- Didactique des courses - Didactique des sauts - Didactique des lancers					3 3 3	23 23 23
UÉPM 15 Activités sportives collectives II	2^{ème} année	- Didactique de la gymnastique, de l'expression corporelle et de la danse					9	30
UÉPM 16 Activités sportives individuelles III	2^{ème} année	- Didactique de la natation - Techniques de sauvetage					9	30

³¹ U É P M : Universitaire Éducation Physique Module

UÉPM 18 Activités sportives collectives I	2^{ème} année	- Didactique du football - Didactique du rugby				9 9	30 30
UÉPM 19 Activités sportives collectives II	2^{ème} année	- Didactique du handball - Didactique du basket ball - Didactique du volley-ball				9 9 9	30 30 30
TOTAL			78			72	370
			520				

1.1.2 Le volet de formation des sciences contributoires (sciences biologiques et aux sciences humaines)

Tableau 19. Les modules des sciences contributoires dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉP

Modules	Matières	Volume horaire par modalité de formation					
		Théoriques			Techniques		
		CM	TD	TP	TD	TP	
UÉPM 1 Sciences de la vie et de la santé	1^{ère} année	- Anatomie - Physiologie des fonctions - Hygiène	39 39 13	13 13	13 13	13 13	
UÉPM 2 Sciences humaines et sociales	1^{ère} année	- Psychologie de l'enfant - Histoires des activités physiques et sportives et du mouvement olympique	39 26	13	13		
UÉPM 11 Sciences de la vie et de la santé	2^{ème} année	- Kinésiologie et anthropométrie - Physiologie de l'exercice musculaire - Secourisme	39 39	13 13	13 13 26		
UÉPM 12 Sciences humaines et sociales	2^{ème} année	- Psychologie des APS - Législation des activités physiques et sportives	29 26	13	13		
TOTAL			289	78	104	26	
			497				

1.1.3 Le volet de formation pratique

Tableau 20. Les modules de formation pratique dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉPS

Modules		Matières	Volume horaire par modalité de formation				
			Théoriques			Techniques	
			CM	TD	TP	TD	TP
UÉPM ³² 4 Activités sportives individuelles I	1 ^{ère} année	- Courses - Sauts - Lancers				26	
						26	
						26	
UÉPM 5 Activités sportives individuelles II	1 ^{ère} année	- Gymnastique - Expression corporelle et danse				39	
						13	
UÉPM 6 Activités sportives individuelles III	1 ^{ère} année	- Jeux préparatoires à la natation - Techniques de nage				52	
UÉPM 7 Activités sportives individuelles IV	1 ^{ère} année	- Judo - Lutte				26	
						26	
UÉPM 8 Activités sportives collectives I	1 ^{ère} année	- Football - Rugby				39	
						39	
UÉPM 9 Activités sportives collectives II	1 ^{ère} année	- Volley-ball - Basketball - Handball				39	
						39	
						39	
UÉPM 17 Activités sportives individuelles	2 ^{ème} année	- Boxe - Techniques de renforcement musculaire				13	
						13	
UÉPM 11 Spécialité sportive	2 ^{ème} année	- Théories de l'entraînement dans la spécialité - Savoir techniques et pédagogiques de la spécialité		26			
						13	39
TOTAL				26		455	39
			520				

³² M É P M : Maîtrise Éducation Physique Module

1.1.4 Autres modules

Tableau 21. Autres modules dans le curriculum de diplôme d'études universitaire en ÉPS

Modules		Matières	Volume horaire par modalité de formation				
			Théoriques			Techniques	
			CM	TD	TP	TD	TP
UÉPM 10 Outils de communication et de traitement des APS	1^{ère} année	- Français - Anglais		26 26			
	2^{ème} année				26 26		
TOTAL				52	52		
			104				

1.2 Le diplôme de maîtrise en éducation physique

1.2.1 Le volet de formation à l'intervention éducative

Tableau 21. Les modules d'intervention éducative dans le curriculum de la maîtrise en ÉPS

Modules		Matières	Volume horaire par modalité de formation				
			Théoriques			Techniques	
			CM	TD	TP	TD	TP
MEPM 1 Didactique des activités physiques et sportives	1^{er} cycle	- Théories de l'éducation physique et sportive - Notions fondamentales de la pratique pédagogique	39				39
	2^{ème} année						
MEPM 22 Didactique des activités physiques et sportives	2^{ème} cycle	- Théorie de l'éducation physique et sportive - Pédagogie pratique des activités physiques et sportives	39	26			78
	3^{ème} année						
MEPM 25 Activités sportives individuelles I	2^{ème} cycle	- Didactique des courses - Didactique des sauts - Didactique des lancers				12	40
	3^{ème} année						
MEPM 25 Activités sportives individuelles II	2^{ème} cycle	- Didactique de la gymnastique, de l'expression corporelle et de la danse				12	40
	3^{ème} année						

MEPM 26 Activités sportives individuelles III	2^{ème} cycle 3^{ème} année	- Didactique de la natation				9	30
MEPM 27 Activités sportives collectives I	2^{ème} cycle 3^{ème} année	- Didactique du football - Didactique du rugby				9 9	30 30
MEPM 28 Activités sportives collectives II	2^{ème} cycle 3^{ème} année	- Didactique du handball - Didactique du basketball - Didactique du volley-ball				9 9 9	30 30 30
MEPM 32 Méthodes d'intervention en éducation physique	2^{ème} cycle 4^{ème} année	- Théories et méthodologies d'enseignement en éducation physique - Stage de préparation à la vie professionnelle	39		26		104
TOTAL			117	26	26	78	481
			728				

1.2.2 Le volet de formation des sciences contributives (sciences biologiques et sciences humaines)

Tableau 22. Les modules des sciences contributives dans le curriculum de la maîtrise en ÉPS

Modules	Matières	Volume horaire par modalité de formation					
		Théoriques			Techniques		
		CM	TD	TP	TD	TP	
MEPM 1 Sciences de la vie et de la santé	1^{er} cycle 1^{ère} année	- Anatomie - Physiologie des fonctions - Hygiène	39 39 26	13 13	13 13		
MEPM 2 Sciences humaines et sociales	1^{er} cycle 1^{ère} année	- Psychologie de l'enfant - Histoires des activités physiques et sportives et du mouvement olympique	39 26	13	13		
MEPM 10 Sciences de la vie et de la santé	1^{er} cycle 2^{ème} année	- Kinésiologie et anthropométrie - Physiologie des fonctions - Secourisme	39 39	13 13	13 13 39		
MEPM 11 Sciences humaines et sociales	1^{er} cycle 2^{ème} année	- Psychologie de l'adolescent - Sociologie	39 39	13	13	12	

MEPM 20 Sciences de la vie et de la santé	2^{ème} cycle 3^{ème} année	- Physiologie de l'exercice musculaire - Biomécanique	39 39	26 26			
MEPM 21 Sciences humaines et sociales	2^{ème} cycle 3^{ème} année	- Psychologie sociale - Psychophysiologie - Législation générale	26 26 26	13 13			
MEPM 30 Sciences de la vie et de la santé	2^{ème} cycle 4^{ème} année	- Physiologie et biomécanique des spécialités sportives - Savoirs fondamentaux en activités physiques adaptées	39 39	13		13 26	
MEPM 32 Sciences humaines et sociales	2^{ème} cycle 4^{ème} année	- Psychologie du sport - Sociologie du sport - Législation des APS	39 39 26		26		
TOTAL			663	169	143	51	
			1026				

1.2.3 Le volet de formation pratique

Tableau 23. Les modules de formation pratique dans le curriculum de la maîtrise en ÉPS

Modules	Matières	Volume horaire par modalité de formation					
		Théoriques			Techniques		
		CM	TD	TP	TD	TP	
MEPM 3 Activités sportives individuelles I	1^{er} cycle 1^{ère} année	- Courses - Sauts - Lancers				26 26 26	
MEPM 4 Activités sportives individuelles II	1^{er} cycle 1^{ère} année	- Gymnastique - Expression corporelle et danse				52 26	
MEPM 5 Activités sportives individuelles III	1^{er} cycle 1^{ère} année	- Jeux préparatoires à la natation - Techniques de nage				52	
MEPM 6 Activités sportives individuelles IV	1^{er} cycle 1^{ère} année	- Judo - Lutte				26 26	
MEPM 7 Activités sportives collectives I	1^{er} cycle 1^{ère} année	- Football - Rugby				39 39	

MEPM 8 Activités sportives collectives II	1^{er} cycle 1^{ère} année	- Handball - Basketball - Volleyball				39 39 39	
MEPM 13 Activités sportives individuelles I	1^{er} cycle 2^{ème} année	- Courses - Sauts - Lancers				26 26 26	
MEPM 14 Activités sportives individuelles II	1^{er} cycle 2^{ème} année	- Gymnastique - Expression corporelle et danse				52	
MEPM 15 Activités sportives individuelles III	1^{er} cycle 2^{ème} année	- Techniques de nage - Techniques de sauvetage				52	
MEPM 16 Activités sportives individuelles IV	1^{er} cycle 2^{ème} année	- Boxe - Techniques de renforcement musculaire				26 26	
MEPM 17 Activités sportives collectives I	1^{er} cycle 2^{ème} année	- Football - Rugby				39 39	
MEPM 18 Activités sportives collectives II	1^{er} cycle 2^{ème} année	- Handball - Basketball - Volleyball				39 39 39	
MEPM 29 Spécialité sportive	2^{ème} cycle 3^{ème} année	- Théories de l'entraînement de la spécialité - Savoirs techniques				26 26	26
MEPM 33 Spécialité sportive	2^{ème} cycle 4^{ème} année	- Théories de l'entraînement de la spécialité - Savoirs techniques - Pédagogie de la spécialité		26		26	26 39
TOTAL				26		962	91
				1079			

1.2.4 Autres modules

Tableau 24. Autres modules de formation dans le curriculum de la maîtrise en ÉPS

Modules		Matières	Volume horaire par modalité de formation				
			Théoriques			Techniques	
			CM	TD	TP	TD	TP
UEPM 9 Outils de communication et de traitement des APS	1^{er} cycle 1^{ère} année	- Français - Anglais		26 26			
UEPM 19 Outils de communication de traitement des APS	1^{er} cycle 2^{ème} année	- Français - Anglais		26 26			
MEPM 23 Préparation à la recherche scientifique	2^{ème} cycle 3^{ème} année	- Méthodologie de la recherche - Statistiques - Informatique	39	26	26		
MEPM 34 Préparation à la recherche scientifique	2^{ème} cycle 4^{ème} année	- Préparation et soutenance du mémoire de fin d'études			104		
TOTAL			39	130	130		
			269				

1.3 Le curriculum de Licence fondamentale en éducation physique

1.3.1 Les unités d'intervention éducative

Tableau 25. Les unités d'intervention éducative dans le curriculum de la LFÉP

Unités d'enseignement obligatoires						
Unités d'enseignement fondamentales						
Unités de formation à l'intervention éducative						
Unité	Emplacement	Matières et contenu	CM	TP	TD	Crédits
UEÉP 1 Connaissances des APS par les sciences humaines et sociales	1 ^{er} semestre 1 ^{ère} année	<i>Sciences de l'éducation</i> - éducation, pédagogie, didactique, enseignement; système éducatif tunisien; l'EPS : définition, objectifs et place dans le système éducatif et dans le sport en Tunisie.	21			2

UEÉP 3 Théorie et pratique de l'intervention en éducation physique	3 ^{ème} semestre 2 ^{ème} année	<i>Didactique de l'ÉP</i> - notions fondamentales sur l'enseignement de l'ÉP; action pédagogique, situation d'enseignement; programme, programmation, progression, projet en EPS; les objectifs en EPS	21			3
		<i>Initiation à la pratique pédagogique en EPS</i> - les techniques d'élaboration des outils pédagogiques; la période pré-cyclique; organisation de l'enseignement; conception et réalisation d'un échauffement.		21		2
UEÉP 3 Théorie et pratique de l'intervention en éducation physique	4 ^{ème} semestre 2 ^{ème} année	<i>Didactique de l'ÉP</i> - programmations (annuelle, cyclique, séance) aspect techniques et pratique; cycle (comment construire la programmation d'un cycle); séance : structure et contenu; évaluation : définition, fonction, objectifs, formes, moment, critères, séances compétition	21		14	2
		<i>Initiation à la pratique pédagogique en EPS</i> - la mise en place, présentation et conduite d'une situation d'apprentissage; la communication; mise en place; présentation et conduite d'un jeu			21	2
UEÉP 2 Théorie et pratique de l'intervention en éducation physique	5 ^{ème} semestre 3 ^{ème} année	<i>Didactique de l'EP</i> - évaluation : techniques et grilles; traitement didactique des disciplines sportives; projet pédagogique en ÉPS	21		14	3
		<i>Stage préparatoire à l'enseignement de l'ÉPS</i>			56	4
UEÉP 2 Théorie et pratique de l'intervention en éducation physique	6 ^{ème} semestre 3 ^{ème} année	<i>Didactique de l'EP</i> - analyse de l'action de l'enseignant : comportement de l'enseignant, méthodes et style de l'enseignement, gestion de l'enseignement; observation et analyse de l'enseignement.	21		14	3
		<i>Stage préparatoire à l'enseignement de l'EPS</i>			56	4
TOTAL			105	21	175	25

1.3.2 Les unités de formation en sciences biologiques et en sciences humaines

Tableau 26. Les unités des sciences contributives dans le curriculum de la LFÉP

Unités d'enseignement obligatoires						
Unités d'enseignement fondamentales						
Unités des sciences biologiques et des sciences humaines						
Unité	Emplacement	Matières et contenus	CM	TP	TD	Crédits
UEÉP 1 Connaissances des APS par les sciences humaines et sociales	1 ^{er} semestre 1 ^{ère} année	<i>Histoire du sport et du mouvement olympique</i> - aperçu sur les principales étapes de l'évolution des APS dans le monde et en Tunisie.	21			1
		<i>Psychologie</i> - Introduction : objet, méthodes et domaines; définition des concepts de la motricité et de la psychomotricité : schéma corporel, maturation et développement psychomoteur.	21	14		3
UEÉP 2 Connaissances des APS par les sciences de la vie et de la santé	1 ^{er} semestre 1 ^{ère} année	<i>Anatomie</i> - étude descriptive et fonctionnelle des membres supérieurs et inférieurs.	21		14	3
		<i>Physiologie</i> - bases énergétiques de l'exercice musculaire (métabolisme et sources d'énergie, régulation hormonale et exercice).	21		14	3
UEÉP 1 Connaissances des APS par les sciences humaines et sociales	2 ^{ème} semestre 1 ^{ère} année	<i>Psychologie du développement</i> - psychologie de l'enfant, psychologie de l'adolescence.	21		14	3
		<i>Motricité humaine</i> - concepts de la motricité; apprentissage et développement moteur, acte moteur; les conduites motrices.	21		14	3
UEÉP 2 Connaissances des APS par les sciences de la vie et de la santé	2 ^{ème} semestre 1 ^{ère} année	<i>Anatomie</i> - étude descriptive et fonctionnelle des membres supérieurs et inférieurs.	21		14	2
		<i>Physiologie</i> - bases énergétiques de l'exercice musculaire (métabolisme et sources d'énergie, régulation hormonale et exercice).	21		14	2
UEÉP 1 Connaissances des APS par les sciences humaines et sociales	3 ^{ème} semestre 2 ^{ème} année	<i>Psychologie cognitive</i> - cognition et motricité; acquisition motrice et transfert; mémoires et processus attentionnels; apprentissage.	21		14	2
		<i>Sociologie</i> - objet, méthodes et domaine; les fondateurs; les courants de la sociologie contemporaine; approches de la socialisation: incorporation du social et socialisation du corps.	21			2

UEÉP 2 Connaissances des APS par les sciences de la vie et de la santé	3 ^{ème} semestre 2 ^{ème} année	<i>Cinésiologie</i> - connaissances des postures et attitudes sportives.	21			2
		<i>Physiologie</i> - les adaptations à l'exercice cardiovasculaire, respiratoire et métaboliques.	21		14	3
UEÉP 1 Connaissances des APS par les sciences humaines et sociales	4 ^{ème} semestre 2 ^{ème} année	<i>Histoire de l'éducation physique</i> - les méthodes de l'éducation physique au XIX ^{ème} et aux XX ^{ème} siècle.	21			1
		<i>Psychologie sociale</i> - objet d'étude et domaines de recherche. Apport de la sociologie, de la psychologie et relation avec la pédagogie. Relations sociales. Interactions motrices; relations pédagogiques; dynamique du groupe; communication sociale communication motrice apprentissage social; apprentissage moteur; mesure des relations sociales : la méthode sociométrique.	21		14	3
UEÉP 2 Connaissances des APS par les sciences de la vie et de la santé	4 ^{ème} semestre 2 ^{ème} année	<i>Biomécanique humaine</i> - Introduction générale (objectifs, tâches, domaines d'application...), mesures anthropométriques, modélisation du corps humain et appareillages.	21			2
		<i>Physiologie</i> - les adaptations à l'exercice physique en fonction du sexe et de l'âge.	21		14	2
UEÉP 1 Connaissances des APS par les sciences de la vie et de la santé	5 ^{ème} semestre 3 ^{ème} année	<i>Physiologie</i> - évaluation et entraînement sportif.	21		14	3
		<i>Biomécanique</i> - caractéristiques cinématiques et dynamiques du mouvement. Exemples des pratiques sportives.	21		14	2
UEÉP 1 Culture, sciences humaines et juridiques	6 ^{ème} semestre 3 ^{ème} année	<i>Psychophysiologie</i> - apport des neurosciences dans l'analyse des conduites motrices : perception, latéralité, émotions et stress, chronopsychologie.	21		14	3
		<i>Sociologie des APS</i> - objet, méthodes et domaines; apparition du sport moderne; fonction des APS; APS et violence; sport et dopage; sport et médias (spectacles); sociologie critiques du sport.	21			2
TOTAL			420	14	182	47

1.3.3 Les unités de formation pratique

Tableau 27. Les unités de formation pratique dans le curriculum de la LFÉP

Unités d'enseignement obligatoires						
Unités d'enseignement fondamentales						
Unités pratiques						
Unité	Emplacement	Matières et contenu	CM	TP	TD	Crédits
UEÉP 3 Technologie et pratique des sports collectifs*	1 ^{er} semestre 1 ^{ère} année	<i>Football</i> - historique, initiation aux techniques fondamentales, comportement technico-tactique et traitement didactique.			21	2
		<i>Basket-ball</i> - historique, initiation aux techniques fondamentales, comportement technico-tactique et traitement didactique.			21	1
		<i>Handball</i> - historique, initiation aux techniques fondamentales, comportement technico-tactique et traitement didactique.			21	1
UEÉP 4 Technologie et pratique des sports individuels	1 ^{er} semestre 1 ^{ère} année	<i>Athlétisme</i> -: cross : préparation; saut en longueur : initiation et perfectionnement; lancer de poids : initiation et perfectionnement; historique et traitement didactique			42	3
		<i>Gymnastique</i> - (expression corporelle et exercices au sol et sauts): Historique, initiation aux techniques fondamentales, règlement et traitement didactique.			42	2
		<i>Natation</i> - historique, familiarisation et exercices préparatoires, initiation à deux styles de nage, règlement et traitement didactique.			21	1
		<i>Judo</i> - (historique, initiation aux techniques fondamentales, règlement et traitement didactique.			21	1
UEÉP 3 Technologie et pratique des sports collectifs	2 ^{ème} semestre 1 ^{ère} année	<i>Football</i> - Règlement, initiation aux techniques fondamentales, comportement technico-tactique et traitement didactique.			21	1

		<i>Basket-ball</i> - Règlement, initiation aux techniques fondamentales, comportement technico-tactique et traitement didactique.			21	1
		<i>Handball</i> - Règlement, initiation aux techniques fondamentales, comportement technico-tactique et traitement didactique.			21	1
		<i>Volley-ball</i> - historique, initiation aux techniques fondamentales, comportement technico-tactique et traitement didactique.			21	1
UEÉP 4 Technologie et pratique des sports individuels	2 ^{ème} semestre 1 ^{ère} année	<i>Athlétisme</i> - vitesse et course de relais : initiation et perfectionnement; courses d'obstacles et disque : initiation; saut en hauteur : initiation et perfectionnement, règlement et traitement didactique.			42	2
		<i>Gymnastique</i> - expression corporelle, exercices au sol, barres parallèles, barres asymétriques et familiarisation aux anneaux : initiation aux techniques fondamentales et traitement didactique.			42	2
		<i>Natation</i> - initiation aux techniques fondamentales des deux autres styles de nage et traitement didactique.			21	1
UEÉP 4 Technologie et pratique des sports individuels et des sports collectifs	3 ^{ème} semestre 2 ^{ème} année	<i>Athlétisme</i> -demi-fond: perfectionnement; triple saut: initiation et perfectionnement; javelot: initiation, règlement et traitement didactique.			21	1
		<i>Gymnastique</i> - exercices au sol, poutre et barre fixe; familiarisation au cheval arçons : initiation aux techniques fondamentales et traitement didactique.			21	1
		<i>Lutte</i> - (historique, initiation aux techniques fondamentales, règlement et traitement didactique.			21	1
		<i>Football</i> - perfectionnement technico-tactique et traitement didactique.			21	1
		<i>Basket-ball</i> - perfectionnement technico-tactique et traitement didactique.			21	1

		<i>Handball</i> - perfectionnement technico-tactique et traitement didactique.			21	1
		<i>Volley-ball</i> - Règlement, initiation aux techniques fondamentales, comportement technico-tactique.			21	0,5
		<i>Rugby</i> - historique, initiation aux techniques fondamentales et traitement didactique			21	0,5
UEÉP 4 Technologie et pratique des sports collectifs, individuels et de la spécialité	4 ^{ème} semestre 2 ^{ème} année	<i>Athlétisme</i> - traitement didactique des activités athlétiques.			21	1
		<i>Natation</i> - techniques de sauvetage, règlement et traitement didactique.			21	1
		<i>Volley-ball</i> - perfectionnement technico-tactique et traitement didactique.			21	1
		<i>Rugby</i> - règlement, perfectionnement technico-tactique et traitement didactique.			21	1
		<i>Théorie de la spécialité</i> - méthodologie de l'entraînement dans la spécialité sportive.			14	1
		<i>Pratique de la spécialité</i> - approfondissement des compétences techniques en rapport avec la spécialité sportive choisie.			28	2
UEÉP 3 Technologie et pratique de la spécialité	5 ^{ème} semestre 3 ^{ème} année	<i>Théorie de la spécialité</i> -méthodes de développement des ressources de l'athlète en rapport avec les exigences de la performance dans la spécialité sportive.			14	2
		<i>Pratique de la spécialité</i> – approfondissement des compétences techniques et tactiques en rapport avec la spécialité sportive choisie.			42	3
		<i>Technique de renforcement musculaire</i> - historique, initiation aux techniques fondamentales, règlement et traitement didactique			21	1
		<i>Boxe</i> - (historique, initiation aux techniques fondamentales, règlement et traitement didactique)			21	1

UEÉP 3 Technologie et pédagogie de la spécialité	6 ^{ème} semestre 3 ^{ème} année	<i>Théorie de la spécialité</i> -fondements de la planification et de la programmation de l'entraînement sportif, différentes démarches d'évaluation en rapport avec les objectifs d'étapes de la préparatio.			14	2
		<i>Pédagogie de la spécialité</i> - développement des compétences didactiques et pédagogiques.			42	3
TOTAL					805	46

1.3.4 Les unités transversales

Tableau 28. Les unités transversales dans le curriculum de la LFÉP

Unités d'enseignement obligatoires						
Unités d'enseignement transversales						
Unité	Emplacement	Matières et contenus	CM	TP	TD	Crédits
UEÉP 5 Culture des droits de l'homme et outils de traitement et de communication	1 ^{er} semestre 1 ^{ère} année	<i>Français</i> - développement des capacités rédactionnelles et de la communication orale.			14	1
		<i>Anglais</i> - acquisition du vocabulaire spécifique au sport et à l'ÉP.			21	2
		<i>Informatique</i> - familiarisation de l'étudiant avec l'ordinateur (connaissances de base sur les composants d'un ordinateur, fonctionnement, programme, internet...); apprentissage des logiciels les plus utilisés (traitement de texte et tableurs).			21	2
		<i>Droits de l'homme</i>			21	2
UEÉP 5 Culture des droits de l'homme et outils de traitement et de communication	2 ^{ème} semestre 1 ^{ère} année	<i>Français</i> - acquisition du vocabulaire spécifique aux domaines du sport et de l'ÉP.			14	1
		<i>Anglais</i> : traitement de texte			21	2
		<i>Informatique</i> - perfectionnement des compétences d'exploitation des logiciels bureautiques (Word, Excel, Power Point)			21	2
		<i>Droits de l'homme</i>			21	2

UEÉP 5 Culture entrepreneuriale et Outils communication et de gestion	3 ^{ème} semestre 2 ^{ème} année	<i>Anglais</i> - développement des capacités rédactionnelles et de la communication orale.			21	2
		<i>Culture de création d'entreprises</i>			21	2
UEÉP 5 Culture entrepreneuriale et outils de traitement, de communication et de recherche	4 ^{ème} semestre 2 ^{ème} année	<i>Initiation à la recherche</i> - épistémologie de la recherche en APS et en EP, construction de l'objet, problématique, hypothèses, <i>Méthodologie et technique de conception d'un projet</i>	21			2
		<i>Statistiques</i> - statistiques descriptives; statistiques inférentielles.		14		1
		<i>Anglais</i> - approfondissement des capacités rédactionnelles et de la communication. Accès à la recherche bibliographiques en anglais.		21		2
		<i>Cultures de création d'entreprise</i>		21		2
UEÉP 4 Initiation à la recherche en APS	5 ^{ème} semestre 3 ^{ème} année	<i>Initiation à la recherche (mémoire de fin d'études) ou à la conception d'un projet pédagogique</i> - construction d'un projet à partir de thématiques portant sur l'ÉPS, délimitation de l'objet, problématique, hypothèses et choix de l'outil d'investigation.	<i>(Travail personnel tutoré : 28h TP)</i>			6
UEÉP 5 Initiation à la recherche en APS	6 ^{ème} semestre 3 ^{ème} année	<i>Initiation à la recherche</i> - recueil et exploitation des données, analyse et interprétation, rédaction et présentation du mémoire de fin d'études Ou <i>Finalisation et présentation du projet pédagogique de fin d'études</i>		28		5
TOTAL			21	112	168	36

ANNEXE J. LES DIMENSIONS DE LA PROFESSIONNALISATION

Numéro	Dimension	Professionalisation minimale	Professionalisation maximale
1	Nature du prescrit et degré d'autonomie au travail.	Prescrit détaillé et fermé relatif aux finalités et aux modalités du travail, dans toutes ses composantes. Le métier se résume à l'exécution de procédures censées assurer la réussite de l'action, même si elles requièrent toujours, <i>de facto</i> , une part de jugement et d'adaptation. Les possibilités d'innovation ne sont pas ou presque envisagées. Si elles le sont, elles demandent à l'acteur un investissement difficile ou/et « hors-la-loi ».	Prescrit ouvert, se limitant aux objectifs et aux principes généraux à respecter, avec une invitation, s'agissant des modalités, à faire au mieux compte tenu des situations, des ressources, en restant dans le cadre du droit et de l'éthique. La capacité d'innovation est possible et nourrie.
2	Référence à un état de l'art et des savoirs.	Cet état est à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de le connaître et ils n'ont pas la formation intellectuelle requise pour en saisir le contenu. La part du jugement professionnel est très limitée.	Les praticiens sont censés connaître l'état de l'art et des savoirs et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces. La part du jugement professionnel est très grande.
3	Référence à des orientations éthiques.	Ces orientations sont à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de les connaître. La part du jugement éthique est très limitée.	Les praticiens sont censés connaître ces orientations et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies éthiques.
4	Prise collective des acteurs sur leur métier.	Le métier est défini par les employeurs, il n'est pas organisé en corporation au-delà de l'association syndicale, il n'est pas représenté comme tel dans la société.	Le métier est constitué en une corporation professionnelle, parfois un ordre professionnel, qui a des tâches de développement, de relations publiques, de rapport à l'État, d'intervention dans les médias.
5	Contrôle de la formation initiale et continue.	La formation initiale et continue est pilotée par les employeurs et par des écoles dans lesquelles le métier n'est pas fortement représenté. Si les gens de métiers interviennent dans la formation, ils n'ont pas prise sur les programmes et les dispositifs.	La formation initiale et continue est pilotée par les professionnels et leur corporation. L'essentiel de la conception et de la mise en œuvre de la formation appartient aux professionnels.

6	Responsabilités Juridiques	Les praticiens ne sont responsables personnellement que s'ils se sont écartés des prescriptions. Les autres responsabilités sont assumées par l'organisation qui les emploie et prescrit leur travail. La responsabilité se limite à une obligation de moyens.	Les praticiens sont responsables civilement et pénalement de leurs actes, ils peuvent être poursuivis personnellement pour faute professionnelle, manquement à l'éthique ou résultats insuffisants. La responsabilité tend vers une obligation de résultat.
7	Développement professionnel.	Les salariés sont astreints, s'ils veulent garder leur emploi, à suivre des formations obligatoires et définies par l'organisation.	Les professionnels sont censés prendre les initiatives nécessaires pour tenir à jour et développer les connaissances et compétences.
8	Prise sur l'organisation et la division du travail	L'organisation et la division du travail sont fixées par la hiérarchie, les opérateurs s'y inscrivent sans aucun pouvoir de les questionner, de les aménager, encore moins de les transformer.	Les opérateurs conçoivent et négocient l'organisation et la division du travail
9	Mode d'encadrement	Les supérieurs hiérarchiques peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail des opérateurs, sans être pour autant capables de l'exercer.	Ne peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail que les professionnels de spécialisation identique ou voisine attestant d'un niveau supérieur d'expertise dans le métier lui-même. Dans le cas contraire, les supérieurs hiérarchiques n'interviennent que sur les composantes les plus génériques du travail (présence, rapport aux collègues, usages des ressources, protection des informations).
10	Reddition de Comptes	Sur la conformité au prescrit.	Sur l'efficacité de l'action, sur ses résultats
11	Source du Contrôle	Par la hiérarchie.	Par les pairs, même sans relation hiérarchique.
12	Diversité des Tâches	Faible diversité et liste préétablie des situations de travail les plus fréquentes.	Grande diversité et liste ouverte de situations de travail
13	Complexité des problèmes à résoudre	Les problèmes sont censés avoir pour la plupart des solutions (ou des trames de solutions) répertoriées ou à défaut appelé des procédures de résolution éprouvées.	Les problèmes sont souvent inédits et appellent des solutions originales, à construire en fonction de la situation.

ANNEXE K. FRÉQUENCE DU NOMBRE D'EXTRAITS PAR CATÉGORIE D'INTERLOCUTEURS

Fréquence du nombre d'extraits par catégorie d'interlocuteurs dans la catégorie « Passage au modèle LMD ».

Catégorie		D. D.	D. I.	E. C.	R. E.	R. J.	S. P.	
1.1 Visées et intentions	2.1.1. Visées et intentions politiques, structurelles et organisationnelles	n	10	12	-	11	12	-
		%	22,2 %	26,6 %	-	24,4 %	26,6 %	-
	2.1.2. Visées et intentions	n	7	12	1	6	5	4
		%	20 %	34,3 %	2,9 %	17,1 %	14,3 %	11,4 %
1.2. Réception de la réforme	1.2.1. Réception de la réforme par les institutions de formation	n	1	1	-	1	2	1
		%	16,6 %	16,6 %	-	16,6 %	33,3 %	16,6 %
	1.2.2. Réception de la réforme par les formateurs	n	4	8	6	-	1	-
		%	21 %	42,1 %	31,6 %	-	5,3 %	-
	1.2.3. Réception par les autres acteurs	n	-	2	-	-	2	-
		%	-	50 %	-	-	50 %	-
	1.2.4. Résistance à la réforme	n	3	13	2	6	12	-
		%	8,3 %	35,1 %	5,6 %	16,7 %	33,3 %	-
1.3. Préparation / Actions préalables à la réforme		n	10	5	-	1	2	5
		%	43,5 %	21,8 %	-	4,3 %	8,7 %	21,8 %
1.4. Opérationnalisation	1.4.1. Étapes et durée d'implantation	n	1	5	-	7	7	-
		%	5 %	25 %	-	35 %	35 %	-
	1.4.2. Approche d'implantation	n	4	13	1	2	1	1
		%	18,2 %	59,1 %	4,5 %	9,1 %	4,5 %	4,5 %
	1.4.3. Démarches, actions, conditions et circonstances d'implantation	n	12	12	2	3	14	1
		%	27,3 %	27,3	4,5	6,8	31,8 %	2,3
1.5. Lecture de la commande ministérielle		n	16	6	-	3	5	-
		%	53,3 %	20 %	-	10 %	16,7 %	-
1.6. Problèmes, contraintes et obstacles	1.6.1. Problème et défis liés à l'implantation du nouveau curriculum	n	14	14	13	2	3	1
		%	29,8 %	29,8 %	27,6 %	4,2 %	6,4 %	2,1 %
	1.6.2. Problèmes liés à la formation	n	-	-	7	-	-	6

		%	-	-	53,8 %	-	-	46,1 %
	1.6.3. Contraintes administratives, structurelles et organisationnelles	n	3	2	9	-	7	6
		%	11,1 %	7,4 %	33,3 %	-	25,9 %	22,2 %
	1.6.4. Obstacles liés aux ressources matérielles, financières et humaines	n	2	1	4	-	3	2
		%	16,6 %	8,3 %	33,3 %	-	25 %	16,6 %
	1.6.5. Compréhension et appropriation de la réforme	n	3	7	4	2	3	1
		%	15 %	35 %	20 %	10 %	15 %	5 %
	1.6.6. Contextes et circonstances sociales	n	1	3	1	-	-	6
		%	9,1 %	27,3 %	9,1 %	-	-	54,5 %
1.7. Formation des formateurs	1.7.1. Formations proposées	n	3	2	7	-	4	1
		%	17,6 %	11,8 %	41,2 %	-	23,5 %	5,9 %
	1.7.2. Instructions relatives aux formations des formateurs	n	-	2	6	-	-	8
		%	-	12,5 %	37,5 %	-	-	50 %
	1.7.3. Position des formateurs	n	1	-	3	-	-	-
		%	25 %	-	75 %	-	-	-
Total		n	95	120	66	44	83	43

Fréquence du nombre d'extraits par catégorie d'interlocuteurs dans la catégorie « Construction du nouveau modèle de formation »

Catégorie		D. D.	D. I.	E. C.	R. E.	R. J.	S. P.	
2.1. Instance, étapes et démarches liées à la construction du nouveau curriculum de formation	2.1.1. Instance de construction du nouveau curriculum et sélection des concepteurs	n	2	4	4	5	2	3
		%	10 %	20 %	20 %	25 %	20 %	15 %
	2.1.2. Étapes	n	3	6	1	4	1	-
		%	20 %	40 %	6,7 %	26,7 %	6,7 %	-
	2.1.3. Démarches, approches, circonstances et conditions	n	6	2	3	3	4	1
		%	31,6 %	10,5 %	15,8 %	15,8 %	21 %	5,2 %
2.2. Fondements		n	17	14	23	-	2	-
		%	30,3 %	25 %	41,1 %	-	3,6 %	-
2.3. Orientations		n	13	16	25	7	7	13
		%	16 %	19,8 %	30,9 %	12,5 %	12,5 %	16 %
2.4. Conception de l'ÉPS	2.4.1. Orientations de valeurs	n	9	9	11	-	2	1
		%	28,1 %	28,1 %	34,4 %	-	6,2 %	3,1 %
	2.4.2. Modèles curriculaires	n	13	5	11	-	-	-
		%	44,8 %	17,2 %	37,9 %	-	-	-
2.5. Rôles des acteurs	2.5.1. Rôle des enseignants chercheurs	n	1	2	13	-	1	1
		%	5,5 %	11,1 %	72,2 %	-	5,5 %	5,5 %

2.5.2. Rôle des superviseurs pédagogiques	n	-	1	2	-	1	10
	%	-	7,1 %	14,3 %	-	7,1 %	71,4 %
2.5.3. Rôle de l'ISSEP	n	10	3	-	3	1	-
	%	58,8 %	17,6 %	-	17,6 %	5,9 %	-
2.5.4. Rôle des instances supérieures et ministérielles	n	1	2	-	4	4	-
	%	9,1 %	18,2 %	-	36,4 %	36,4 %	-
2.5.5. Sélection des concepteurs et des experts	n	-	1	2	1	2	2
	%	-	12,5 %	25 %	12,5 %	25 %	25 %
2.5.6. Pratiques de dirigeants, initiatives et stratégies d'amélioration	n	4	3	1	1	8	1
	%	22,2 %	16,7 %	5,5 %	5,5 %	44,4	5,5 %
2.6. Contraintes et problèmes liés à la construction du nouveau curriculum de formation	n	18	20	13	-	8	3
	%	29 %	29 %	21 %	-	12,9 %	4,8 %
Total	n	97	88	109	28	43	35
	%	29,6 %	22 %	27,2 %	7 %	10,7 %	8,7 %

Fréquence du nombre d'extraits par catégorie d'interlocuteurs dans la catégorie « Comparaison entre les deux modèles de formation »

Catégorie		D. D.	D. I.	E. C.	R. E.	R. J.	S. P.	
3.1. Forces et limites des deux modèles de formation	3.1.1. Forces du LMD dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie	n	1	3	4	-	-	2
		%	10 %	30 %	40 %	-	-	20 %
	3.1.2. Limites du LMD dans la formation à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie	n	-	2	6	1	1	-
		%	-	20 %	60 %	10 %	10 %	-
	3.1.3. Forces de l'ancien modèle	n	3	1	7	-	1	3
		%	20 %	6,7 %	46,7 %		6,7 %	20 %
3.1.4. Limites de l'ancien modèle	n	1	2	2	-	-	-	
	%	20 %	20 %	20 %	-	-	-	
3.2. Aspects distinctifs des deux modèles de formation	n	15	17	12	6	6	10	
	%	22,7 %	25,7 %	18,2 %	9,1 %	9,1 %	15,1 %	
3.3. Les pratiques de formation et d'évaluation dans les deux modèles de formation	n	12	5	11	-	1	9	
	%	31,6 %	13,5 %	28,9 %	-	2,6 %	23,7 %	
3.4. La formation pratique / pédagogique dans les	3.4.1. Les unités et les matières constitutives de la formation pratique et pédagogique	n	-	-	-	-	-	4
		%	-	-	-	-	-	100 %

deux modèles de formation.	3.4.2. Importance / prépondérance de la formation pratique et pédagogique	n	1	3	1	-	-	15
		%	5 %	15 %	5 %	--	-	75 %
	3.4.3. Lacunes et insuffisances de la formation pratique et pédagogique	n	2	2	11	-	1	26
		%	4.8 %	4.8 %	26.2 %	-	2.4 %	61.9 %
3.5. Le profil de l'étudiant en formation à l'enseignement de l'ÉPS entre l'ancien et le nouveau modèle de formation	3.5.1. La sélection au métier et conditions d'entrée aux ISSEP	n	8	4	10	-	12	13
		%	17	8.5 %	21.3 %	-	25.5 %	27.6 %
	3.5.2. Caractéristiques et spécificités des étudiants en LFÉP	n	10	4	9	-	3	14
		%	25 %	10 %	22.5 %	-	7.5 %	35 %
Total	n	53	43	73	7	25	96	
	%	17,8 %	14,5 %	24,6 %	2,4 %	8,4 %	32,3 %	

Fréquence du nombre d'extraits par catégorie d'interlocuteurs dans la catégorie « Appréciation du nouveau modèle de formation »

Catégorie		D. D.	D. I.	E. C.	R. E.	R. J.	S. P.	
4.1. Appréciations de la faisabilité et de la praticabilité du curriculum	4.1.1. Compatibilité avec le contexte tunisien et avec le domaine de formation à l'enseignement de l'ÉPS.	n	13	7	7	-	-	12
		%	33,3 %	17,9 %	17,9 %	-	-	30,8 %
	4.1.2. Compatibilité du curriculum et de la formation à l'enseignement de l'ÉPS après la réforme	n	4	4	6	-	1	11
		%	5,4 %	15,4 %	1,8 %	-	23 %	42,3 %
4.2. Appréciations de la planification des unités d'enseignement	n	18	15	21	-	-	7	
	%	29,5 %	24,6 %	34,4 %	-	-	11,5 %	
4.3. Appréciation de la réforme et de la formation des enseignants d'ÉPS après l'implantation du LMD	n	15	13	21	-	13	25	
	%	17,2 %	14,9 %	24,1 %	-	14,9 %	28,7 %	
4.4. Appréciation du profil et de la compétence des enseignants formés dans le cadre du modèle LMD	n	16	6	28	-	12	28	
	%	17,8 %	6,7 %	31,1 %	-	13,3 %	31,1 %	
4.5. Position personnelle face à la réforme et au nouveau modèle de formation	n	11	-	5	1	2	6	
	%	44 %	-	20 %	4 %	8 %	24 %	
Total	n	77	45	88	1	28	89	
	%	23,5 %	13,7 %	26,8 %	0,3 %	8,5 %	27,1 %	

Fréquence du nombre d'extraits par catégorie d'interlocuteurs dans la catégorie « Répercussions de l'adoption du LMD »

Catégorie			D. D.	D. I.	E. C.	R. E.	R. J.	S. P.
5.1. Évaluation de la réforme	5.1.1. Études scientifiques et/ou évaluation gouvernementale ou ministérielle de la réforme	n	1	-	6	8	4	3
		%	4,5 %	-	2,3 %	36,7 %	18,2 %	13,6 %
	5.1.2. Autres modalités et procédés d'évaluation	n	-	1	1	3	3	3
		%	-	9,1 %	9,1 %	27,3 %	27,3 %	27,3 %
5.2. Changements		n	10	18	12	1	1	7
		%	20,4 %	36,7 %	24,5 %	2 %	2 %	14,3 %
5.3. Retombées		n	23	14	15	6	15	10
		%	27,7 %	16,9 %	18 %	7,2 %	18 %	12 %
5.4. Congruence	5.4.1. Congruence avec les finalités de la formation à l'enseignement de l'ÉPS	n	3	8	7	-	3	-
		%	14,3 %	38,1 %	33,3 %	-	14,3 %	-
	5.4.2. Congruence avec les intentions de la réforme LMD et les orientations de l'enseignement supérieur	n	8	9	8	2	6	1
		%	23,5 %	26,5 %	23,5 %	0,6 %	1,8 %	0,3 %
5.5. Suggestions, recommandations et pistes de solutions	5.5.1. Suggestions	n	16	14	27	1	11	20
		%	18 %	15,7 %	30,3 %	1,1 %	3,4 %	12,3 %
	5.5.2. Réforme de la réforme	n	6	3	7	-	-	3
		%	31,6 %	15,8 %	36,8 %	-	-	15,8 %
Total		n	67	67	83	21	43	47
		%	20,4 %	20,4 %	25,3 %	6,4 %	13,1 %	14,3 %