

La refondation de l'inspection pédagogique à l'école primaire en Tunisie : formation, compétences et perspectives de professionnalisation

Refounding Pedagogical Inspection in Tunisian Primary Schools: Training, Competencies and Professionalisation Prospects

Mohsen Salem

Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis, Tunisie
mohsen.salem59@gmail.com

DOI : 10.5281/zenodo.21444569

Revue Sciences & Education, Vol.3, N° 1, 2026

<https://scienceseducation.org/>

Reçu le : 17/05/2026 | Accepté le : 09/07/2026 | Publié le : 19/07/2026

Comment citer cet article :

Salem, M. (2026). La refondation de l'inspection pédagogique à l'école primaire en Tunisie : formation, compétences et perspectives de professionnalisation. In Sciences & Education (Vol. 3, Issue 1, pp. 30–37). CIRSE. <https://doi.org/10.5281/zenodo.21444569>

La refondation de l'inspection pédagogique à l'école primaire en Tunisie : formation, compétences et perspectives de professionnalisation

Refounding Pedagogical Inspection in Tunisian Primary Schools: Training, Competencies and Professionalisation Prospects

Mohsen Salem

Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis, Tunisie

mohsen.salem59@gmail.com

DOI : 10.5281/zenodo.21444569

Déclaration IA (COPE, 2023) — *L'auteur a eu recours à l'outil d'IA générative Claude (Anthropic, Sonnet 4.6, 2025) à des fins exclusives de mise en forme stylistique et de correction linguistique. La conception du cadre théorique, la problématique, l'analyse des sources, les arguments et les conclusions sont entièrement de la responsabilité de l'auteur. Conformément aux lignes directrices COPE (2023), l'IA ne peut prétendre au statut de co-auteur.*

RESUME

L'inspection pédagogique des écoles primaires constitue, en Tunisie, un élément central de la régulation du système éducatif. Or, son efficacité dépend pour une large part de la qualité de la formation reçue par les inspecteurs et des compétences effectives qu'ils développent dans l'exercice de leurs fonctions. Cet article propose une analyse documentaire critique de l'évolution historique et des défis contemporains de la formation des inspecteurs des écoles primaires (IEP) en Tunisie, en mobilisant les recherches sur la professionnalisation en éducation (Paquay et al., 2001 ; Perrenoud, 1997), les études sur l'activité enseignante au primaire tunisien (Hadj Amor, 2021) et les travaux comparatifs Tunisie-France sur le corps de l'inspection (Aroui, 2021). Il met en lumière l'écart persistant entre les missions formellement assignées aux IEP depuis la réforme de 2001 et les compétences réellement développées, et propose des pistes pour une refondation ancrée dans les spécificités du cycle primaire.

Mots-clés : inspection pédagogique, école primaire, Tunisie, formation des inspecteurs, professionnalisation.

ABSTRACT

Pedagogical inspection of primary schools represents a central element of educational system regulation in Tunisia. Its effectiveness depends largely on the quality of inspectors' training and the competencies they actually develop in practice. This article proposes a critical documentary analysis of the historical evolution and contemporary challenges of primary school inspector (PSI) training in Tunisia, drawing on research on professionalisation in education (Paquay et al., 2001; Perrenoud, 1997), studies on teaching activity in Tunisian primary schools (Hadj Amor, 2021), and comparative Tunisia-France studies on the inspection corps (Aroui, 2021). It highlights the persistent gap between the missions formally assigned to PSIs since the 2001 reform and the competencies they actually develop, and proposes directions for reform anchored in the specificities of the primary cycle.

Keywords: pedagogical inspection, primary school, Tunisia, inspector training, professionalization

1) INTRODUCTION

Il existe, dans les débats sur l'école tunisienne, une curieuse propension à parler de la qualité de l'enseignement sans s'arrêter sur la qualité de ceux qui sont chargés de l'évaluer et de l'améliorer. L'inspection pédagogique des écoles primaires fait partie de ces angles morts de la réflexion éducative nationale : on la mentionne souvent pour déplorer son état, rarement pour analyser avec rigueur les conditions de sa transformation. C'est précisément ce vide que le présent article cherche à combler.

L'inspecteur des écoles primaires (IEP) tunisien occupe une position professionnelle rarement réunie en un seul corps : il dirige une circonscription qui regroupe plusieurs écoles, il évalue les instituteurs par l'attribution d'une *note de base* qui peut marquer durablement leur trajectoire, et il est censé assurer leur formation initiale et continue sur le terrain (Hadj Amor, 2021). Chacune de ces trois dimensions — gestion, évaluation, formation — appelle des compétences spécifiques que les parcours de formation actuels ne couvrent qu'en partie, héritage d'une sédimentation historique que cet article cherche précisément à dénouer.

La question de la formation et des compétences des IEP s'inscrit dans un contexte marqué par deux déficits complémentaires : l'absence d'un référentiel national de compétences, encore en cours d'élaboration en 2024 (selon la presse spécialisée : African Manager, 2024), et une relation inspecteur-instituteur structurellement asymétrique, dont les effets négatifs sur les pratiques d'enseignement et le développement professionnel des instituteurs sont documentés (Hadj Amor, 2021 ; Aroui, 2021). L'article mobilise un double ancrage théorique : les recherches sur la professionnalisation des métiers de l'éducation (Paquay et al., 2001 ; Perrenoud, 1997) et la notion de pratique réflexive (Schön, 1983).

Dans ce contexte, la question de recherche centrale qui guide cette étude peut être formulée ainsi : dans quelle mesure les modalités actuelles de formation et de développement professionnel des inspecteurs des écoles primaires tunisiens permettent-elles de répondre aux exigences de la réforme statutaire de 2001, et quelles orientations peuvent guider une refondation effective de cette fonction clé du système éducatif ? L'article s'organise en six parties : un cadre théorique ; une section méthodologique ; une présentation des résultats documentaires ; une discussion ; des orientations pour une refondation ; et une conclusion exposant les limites et les perspectives de recherche.

2) CADRE THEORIQUE

2-1) La professionnalisation comme processus de construction identitaire

La notion de professionnalisation désigne, dans la littérature en sciences de l'éducation, le processus par lequel un groupe occupationnel se dote de savoirs spécifiés, d'une formation reconnue, d'une éthique partagée et d'une identité collective (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001). Ce processus implique la construction progressive d'un *répertoire de compétences* — ensemble structuré de savoirs, savoir-faire et savoir-être — que les formations initiales et continues sont censées construire de manière délibérée. Appliquée au corps des IEP, cette notion permet d'analyser l'écart entre les compétences attendues par les textes statutaires et celles effectivement développées dans la formation.

Perrenoud (1997) montre que l'absence de référentiel partagé ne produit pas simplement un vide formel : elle engendre une dispersion des pratiques professionnelles, une difficulté structurelle à construire une identité commune et une vulnérabilité accrue du groupe face aux injonctions institutionnelles changeantes. C'est précisément la configuration que l'on observe dans les circonscriptions primaires tunisiennes, où chaque IEP improvise ses critères d'évaluation et ses modalités d'entretien, faute d'un cadre de référence commun.

2-2) La pratique réflexive comme horizon de la formation professionnelle

Le deuxième ancrage théorique de cet article est la notion de praticien réflexif (Schön, 1983). Ce que Schön met en lumière, c'est que le professionnel expert ne fonctionne pas comme un exécutant de procédures : il développe une capacité d'analyse en cours d'action qui lui permet de reconfigurer son intervention lorsque la situation l'exige. Appliquée à l'IEP tunisien, cette notion est particulièrement éclairante : un inspecteur capable de modifier l'orientation d'un entretien de visite lorsqu'il perçoit que l'instituteur est en difficulté, plutôt que de suivre un protocole figé, incarne précisément cette posture réflexive que les formations actuelles ne cherchent pas systématiquement à construire.

2-3) Évaluation et accompagnement : deux logiques en tension

Paquay et al. (2001) distinguent deux postures inspectoires idéaltypiques : celle du contrôleur-évaluateur, qui juge les performances de l'enseignant par rapport à une norme externe, et celle de l'accompagnateur-formateur, qui s'inscrit dans une relation de co-construction du développement professionnel. La comparaison Tunisie-France (Aroui, 2021) permet d'opérationnaliser cette distinction en examinant comment les dispositifs institutionnels — visite inopinée ou annoncée, note ou appréciation — orientent l'inspecteur vers l'une ou l'autre de ces postures.

3) METHODOLOGIE

3-1) Positionnement épistémologique et nature de la démarche

Cet article repose sur une analyse documentaire critique (Paillé et Mucchielli, 2012), démarche qualitative visant à analyser un phénomène social — la formation des IEP en Tunisie — à travers un corpus de documents écrits sélectionnés et interprétés à la lumière d'un cadre théorique explicite. Le positionnement épistémologique est interprétatif-critique : il s'agit d'identifier les tensions et les angles morts d'un système de formation à partir d'une lecture ancrée dans les théories de la professionnalisation.

3-2) Constitution du corpus et critères de sélection des sources

Trois exigences ont guidé la sélection des sources du corpus documentaire analysé. D'abord, que les travaux portent spécifiquement sur l'inspection ou la formation des enseignants du premier degré en Tunisie, ou dans un contexte suffisamment proche pour autoriser la comparaison. Ensuite, qu'ils aient été soumis à une évaluation par les pairs — articles de revues à comité de lecture, thèses de doctorat, rapports institutionnels officiels. Enfin, qu'ils soient postérieurs à 2001, date charnière de la réforme statutaire : c'est en effet à partir de cette date que la question de la formation des IEP prend le sens qu'on lui connaît aujourd'hui. Ce critère de postériorité s'applique au corpus documentaire empirique analysé dans les résultats ; il ne concerne pas les références mobilisées pour construire le cadre théorique de l'article — telles que Schön (1983) sur la pratique réflexive

ou Perrenoud (1994) sur la formation des enseignants — dont la valeur heuristique est indépendante de leur date de publication et qui relèvent d'un usage conceptuel plutôt que documentaire. Les sources non académiques ont par ailleurs été reléguées à un rôle de documentation factuelle, clairement distingué des sources académiques du corpus analytique.

3-3) Conduite de la comparaison Tunisie-France et limites méthodologiques

La comparaison avec le système français est conduite de manière limitée et ciblée : elle ne vise pas une équivalence générale entre deux systèmes éducatifs très différents, mais une mise en relief contrastive de dispositifs spécifiques — modalités de visite, nature de l'évaluation, architecture de la formation initiale — permettant d'identifier des options alternatives. Ce choix comparatif est justifié par les travaux académiques validés (Aroui, 2021) et les partenariats institutionnels Tunisie-France dans le domaine de l'inspection (d'après les informations publiées par African Manager, 2024).

4) RESULTATS

4-1) Sédimentation historique : de la primauté administrative à l'ambition pédagogique

L'analyse des textes réglementaires et de la littérature spécialisée révèle que la fonction d'IEP a, depuis l'indépendance, été dominée par une logique administrative plutôt que pédagogique (Hadj Amor, 2021). Dès 1956, le recrutement des premiers inspecteurs s'est appuyé sur un décret daté de 1949, témoignant d'un héritage colonial non interrogé (Ministère de l'Éducation, Tunisie, n.d.). La création du grade de conseiller de l'enseignement primaire en 1973 a constitué une première diversification, sans remettre fondamentalement en cause cette logique.

La réforme de 2001 change le vocabulaire institutionnel et, avec lui, les ambitions officielles du corps : pour la première fois, les textes placent au premier plan les tâches pédagogiques — participation à l'élaboration des programmes, encadrement des débutants, animation de la formation continue — et organisent le recrutement autour d'un cycle de formation spécifique (Ministère de l'Éducation, Tunisie, n.d.). Mais changer les textes ne suffit pas à changer les pratiques. C'est ce que suggère, de manière indirecte, la thèse de Hadj Amor (2021) : à travers la perception et l'expérience des instituteurs qu'elle étudie, elle documente les effets du mode de formation des IEP sur les pratiques de visite, révélant que la formation initiale des inspecteurs n'a pas été refondue en profondeur, et les compétences relationnelles et communicationnelles qu'exige la posture d'accompagnateur — conduire un entretien d'explicitation, formuler un retour constructif, écouter sans juger — restent largement absentes des parcours de préparation.

4-2) Référentiel de compétences inexistant : effets sur les pratiques d'inspection

L'analyse documentaire confirme l'inexistence, jusqu'en 2024, d'un référentiel national de compétences spécifique au corps des IEP. Le forum national organisé en mars 2024 par l'Inspection générale de la pédagogie constitue la première tentative formelle d'y remédier (selon la presse spécialisée : African Manager, 2024). Cette absence produit, selon la terminologie de Perrenoud (1997), un « *éclaté du métier* » : Hadj Amor (2021) documente une hétérogénéité significative des pratiques d'inspection entre circonscriptions, tant dans les modalités de la visite que dans les critères d'attribution de la note pédagogique.

L'enquête de Hadj Amor (2021) auprès d'enseignants montre que l'inspection est davantage ressentie comme une épreuve de performance que comme une opportunité d'apprentissage. Sa thèse documente en outre que 62 % des instituteurs en exercice n'ont bénéficié d'aucun parcours de formation pédagogique initiale complète, ce qui accroît la responsabilité de l'IEP en tant que formateur de terrain — responsabilité pour laquelle il n'est souvent pas lui-même formé.

4-3) La comparaison Tunisie-France : un miroir des possibles

La comparaison menée par Aroui (2021) révèle des différences structurelles significatives. En France, les missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) sont formellement définies par les textes réglementaires, qui articulent explicitement une fonction de contrôle et une fonction d'accompagnement du développement professionnel des enseignants (Ministère de l'Éducation nationale, France, 2023). La visite y est annoncée, débouche sur une appréciation qualitative et s'inscrit dans un dispositif d'entretien d'explicitation. La formation initiale des IEN, d'une durée d'un an, comprend des modules explicites de formation au dialogue professionnel et au coaching pédagogique (IH2EF, 2022). En Tunisie, aucun de ces dispositifs n'existe de manière systématique, ni sur le plan de la définition statutaire des missions, ni sur celui de la formation initiale. Ce contraste ne signifie pas une supériorité intrinsèque du modèle français ; il illustre la diversité des configurations institutionnelles possibles (Aroui, 2021).

4-4) Formation continue des IEP : entre prescriptions textuelles et absence de dispositifs

Il existe, dans les textes officiels depuis 2001, une mention récurrente de la formation continue comme composante intégrante du métier d'IEP. Mais mentionner n'est pas organiser. Les travaux de Hadj Amor (2021) et de Ben Abid-Zarrouk (2022) convergent sur un même constat : les dispositifs effectivement mis en place à destination des inspecteurs eux-mêmes sont insuffisants en volume, peu connectés aux difficultés réelles rencontrées sur le terrain, et presque jamais évalués dans leurs effets à moyen terme. Un IEP recruté il y a quinze ans peut n'avoir jamais revu ses pratiques d'entretien post-visite, ni mis à jour ses connaissances en évaluation formative. Le système forme sans être formé en retour.

5) DISCUSSION

5-1) Un écart structurel entre mandat et formation : quelles explications ?

Comment expliquer qu'une réforme aussi ambitieuse dans ses textes ait produit si peu de changements dans les pratiques de formation ? L'analyse documentaire suggère trois dynamiques enchevêtrées. La première limite est structurelle : menée selon une logique descendante, la réforme a imposé de nouvelles missions sans prévoir les moyens de leur mise en œuvre par les acteurs de terrain (Paquay et al., 2001). La deuxième est instrumentale : en l'absence d'un référentiel de compétences, la formation n'a aucune cible explicite — on forme sans savoir précisément à quoi. La troisième est matérielle : le sous-effectif chronique du corps et l'accumulation des charges administratives laissent aux IEP un espace-temps insuffisant pour s'engager dans des formations continues sérieuses (Hadj Amor, 2021). Ces trois facteurs ne s'additionnent pas : ils se renforcent mutuellement.

5-2) La visite d'inspection comme révélateur d'une conception non réformée

La persistance de la visite inattendu associée à une note chiffrée apparaît comme le symptôme le plus visible d'une conception de l'inspection non réformée en profondeur. Selon la distinction de Paquay et al. (2001), le dispositif tunisien maintient structurellement l'inspecteur dans la posture du contrôleur-évaluateur, quelle que soit la bonne volonté individuelle des IEP. Tant que les dispositifs institutionnels n'auront pas été révisés, les formations en posture d'accompagnement resteront sans prise sur la réalité de terrain.

5-3) Inégalité territoriale : quand le déficit de formation rencontre le sous-effectif

Le sous-effectif chronique du corps des IEP produit une inégalité territoriale documentable : des écoles rurales ou de zones d'éducation prioritaire peuvent demeurer plusieurs années sans visite d'inspection (Hadj Amor, 2021). Le concours de 2025 ouvrant 366 postes d'IEP constitue une réponse quantitative nécessaire (d'après les informations publiées par DirectInfo, 2024) ; mais sans investissement parallèle dans la qualité de la formation de ces nouveaux inspecteurs, le recrutement reproduira à grande échelle les déficits actuels.

6) IMPLICATIONS PRATIQUES

6-1) Élaborer un référentiel de compétences participatif et spécifique au primaire

Sans référentiel de compétences, toute réforme de la formation reste un exercice de style. C'est pourquoi la construction d'un tel référentiel — spécifique au cycle primaire et non transposé du secondaire — apparaît comme la condition première de tout progrès. Il devrait couvrir au moins quatre domaines : la maîtrise des didactiques généralistes du premier degré, les compétences d'évaluation formative, la conduite de l'entretien professionnel et le pilotage d'une circonscription multi-établissements. Mais un référentiel imposé d'en haut ne vaut rien. Conformément aux conditions d'un référentiel légitime définies par Paquay et al. (2001), son élaboration devrait associer des IEP expérimentés, des chercheurs en sciences de l'éducation et des représentants du corps enseignant — ceux qui vivent la visite d'inspection, pas seulement ceux qui la prescrivent.

6-2) Réformer la formation initiale par l'alternance intégratrice

La formation initiale des IEP devrait adopter un dispositif d'*alternance intégratrice* (Perrenoud, 1994), articulant formation théorique et stages en situation dans les écoles primaires. Ce dispositif permettrait de développer une pratique réflexive (Schön, 1983) ancrée dans les réalités du terrain. Les directions régionales de l'éducation et les équipes pédagogiques de circonscription constituent des partenaires institutionnels naturels pour déployer ces modules spécifiques au cycle primaire. Dans le contexte tunisien actuel, où les professeurs des écoles primaires sont recrutés sur la base d'une licence en enseignement et en éducation, la formation des IEP au management de ces profils devrait également être intégrée dans les dispositifs de préparation au concours.

6-3) Dissocier visite de contrôle et visite d'accompagnement

La visite inattendue a une fonction légitime : le contrôle réglementaire de l'exercice professionnel. Mais elle ne peut pas, en même temps, prétendre être un outil d'accompagnement du développement professionnel. Ce sont deux logiques incompatibles. Tant qu'elles seront confondues dans un seul et même acte, l'instituteur continuera de jouer un rôle plutôt que d'enseigner, et l'inspecteur continuera de noter plutôt que d'accompagner. La dissociation

s'impose donc : une visite annoncée, structurée autour d'un entretien d'explicitation, pour l'accompagnement ; une visite inopinée, avec ses critères clairs, pour le contrôle. Ce n'est pas une concession faite à la facilité : c'est la condition pour que chaque acte d'inspection soit lisible, prévisible et utile (Hadj Amor, 2021 ; Aroui, 2021).

6-4) Cibler les zones d'éducation prioritaire

Une stratégie d'équité territoriale impose de réorienter les ressources en inspection vers les établissements les plus exposés aux difficultés, par une politique d'affectation sensible aux déséquilibres régionaux et une valorisation des postes dans les zones rurales.

7) CONCLUSION

L'analyse documentaire conduite dans cet article révèle une tension fondatrice dans le système d'inspection primaire tunisien : un mandat pédagogique ambitieux réformé en 2001, auquel n'a pas correspondu une transformation systématique des conditions de formation des IEP. Cette tension n'est pas une fatalité : elle est le résultat de choix politiques différés qui peuvent être réorientés.

Ce chantier ne relève pas uniquement de la technique pédagogique. Il suppose que l'institution accepte de répondre à une question fondamentale : que veut-on, au fond, que l'IEP fasse vraiment ? Si la réponse est le contrôle, alors le système actuel est cohérent. Si la réponse est l'accompagnement — c'est-à-dire contribuer à ce que les instituteurs enseignent mieux, et donc à ce que les élèves apprennent davantage — alors tout reste à construire. La formation, le référentiel, la relation de visite, la valorisation du métier : rien de cela n'est en place de façon systématique. Ce qui peut l'être.

Trois limites de cette étude méritent d'être exposées explicitement. L'article repose exclusivement sur des données secondaires : aucune donnée primaire — entretiens, observations directes de visites d'inspection ou questionnaires auprès d'IEP — n'a été collectée. La comparaison internationale reste par ailleurs limitée à la dyade Tunisie-France, ce qui restreint la portée des conclusions comparatives. Enfin, les données empiriques sur la formation spécifique des IEP demeurent lacunaires dans la littérature académique disponible, ce qui a contraint l'analyse à s'appuyer sur des travaux portant principalement sur les instituteurs.

Ces limites ouvrent sur des perspectives de recherche que cet article ne peut qu'esquisser. Trois pistes méritent une attention prioritaire : une enquête empirique auprès des IEP portant sur leurs besoins réels de formation et leurs représentations du métier ; une analyse longitudinale des effets de la réforme de 2001 sur les pratiques effectives d'inspection dans les circonscriptions ; et une étude comparative élargie incluant d'autres systèmes éducatifs africains ou francophones (Maroc, Sénégal, Québec), susceptibles d'offrir des points de comparaison plus proches des réalités tunisiennes que le seul cas français.

REFERENCES

- African Manager. (2024, 4 mars). *Inspecteurs de l'éducation : vers la mise en place d'un référentiel des compétences*. Consulté le 1 mai 2025, à l'adresse <https://africanmanager.com/inspecteurs-de-leducation-vers-la-mise-en-place-dun-referentiel-des-competences/>
- Aroui, M.-S. (2021). Analyse du déjà-là conceptuel d'inspecteurs pédagogiques d'éducation physique en Tunisie et en France. *eJRIEPS*, 50. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5727>
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2022). L'école entre dirigisme et professionnalisation : l'expérience tunisienne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <https://doi.org/10.4000/ries.9586>
- DirectInfo. (2024, 16 décembre). *Concours de recrutement des inspecteurs : 316 postes ouverts dans l'éducation primaire et secondaire*. Consulté le 1 mai 2025, à l'adresse <https://directinfo.webmanagercenter.com/2024/12/16/concours-de-recrutement-des-inspecteurs-316-postes-ouverts-dans-leducation-primaire-et-secondaire/>
- Hadj Amor, H. (2021). *L'activité des enseignants des écoles primaires en Tunisie au carrefour de leur formation, de leurs pratiques ordinaires et de leur relation à l'inspection : routines, conflits, effets* [Thèse de doctorat en cotutelle, Université Lumière Lyon 2 / Université de Tunis]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-03962193>
- Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation (IH2EF). (2022). *Guide de la formation initiale des inspecteurs et des personnels de direction 2021-2022*. Ministère de l'Éducation nationale, France. <https://www.ih2ef.gouv.fr/media/3497/download>
- Ministère de l'Éducation, Tunisie. (n.d.). *Les structures de l'inspection, du suivi et de l'évaluation*. Consulté le 1 mai 2025. <https://education.gov.tn/?lang=fr&p=766>
- Ministère de l'Éducation nationale, France. (2023, 29 août). Missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, (33). <https://www.education.gouv.fr/bo/2023/Hebdo33/MEND2319389C>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin. <https://www.armand-colin.com/lanalyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-sociales-9782200276244>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., et Perrenoud, P. (Dir.). (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3e éd.). De Boeck Supérieur. <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804135954-former-des-enseignants-professionnels>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/formation.html
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1997_B.html
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237478>