

La professionnalisation des inspecteurs pédagogiques du primaire en Tunisie : processus, obstacles et perspectives

The professionalization of primary education inspectors in Tunisia : process, obstacles and perspectives

Reçu le: 09/03/2026**Accepté le:18/04/2026****Publication le : 30/04/2026****Hamrouni Rachid¹**

¹*Université de Tunis, Tunis, Email :rachidhamrouni@yahoo.fr*
<https://orcid.org/0009-0001-6452-065X> ORCID

Résumé :

Cet article analyse le processus de professionnalisation des inspecteurs pédagogiques du primaire en Tunisie, à partir d'une enquête qualitative menée auprès de 100 inspecteurs, 100 enseignants et 100 assistants pédagogiques, complétée par 24 entretiens approfondis. L'étude examine les trois dimensions de la professionnalisation identifiées par Wittorski (2008) — la professionnalisation des activités, des organisations et des acteurs — et leur application au contexte tunisien. Elle met en évidence les avancées réalisées depuis les réformes de 2001 et 2017, mais aussi les obstacles persistants. L'article propose des pistes pour renforcer la professionnalisation de ce corps, en articulant formation, reconnaissance institutionnelle et développement de l'analyse réflexive des pratiques.

Mots-clés : *Professionnalisation ; inspecteurs pédagogiques ; formation professionnelle ; compétences professionnelles ; analyse des pratiques*

Auteur : Hamrouni Rachid, **Email :** rachidhamrouni@yahoo.fr

Abstract:

This article analyzes the professionalization process of primary education inspectors in Tunisia, based on a qualitative survey conducted among 100 inspectors, 100 teachers, and 100 teaching assistants, supplemented by 24 in-depth interviews. The study examines the three dimensions of professionalization identified by Wittorski (2008) — the professionalization of activities, organizations, and actors — and their application to the Tunisian context. It highlights the progress made since the reforms of 2001 and 2017, but also the persistent obstacles. The article proposes avenues for strengthening the professionalization of this body, by combining training, institutional recognition, and the development of reflective practice analysis.

Keywords : Professionalization ; educational inspectors ; vocational training ; Professional skills ; practice analysis

1. INTRODUCTION

La professionnalisation des métiers de l'enseignement est devenue une nécessité sociale, motivée par la dévalorisation de ces métiers et par l'incapacité croissante de l'école à assurer l'insertion professionnelle des jeunes (Perrenoud, 1994). Dans ce contexte, la professionnalisation des inspecteurs pédagogiques, en tant que formateurs de formateurs et leaders du système éducatif, revêt une importance stratégique. En Tunisie, le corps des inspecteurs pédagogiques du primaire a connu des transformations majeures depuis les réformes de 2001 et 2017. Ces textes ont redéfini les missions, élargi les compétences attendues et introduit de nouvelles fonctions comme l'audit pédagogique. Pourtant, le processus de professionnalisation de ce corps reste inachevé, confronté à des obstacles structurels et conjoncturels.

Avant d'aborder la professionnalisation, il convient de définir ce qu'est une profession. Lieberman (1956, cité par Gohier, 2000) a proposé huit critères pour définir la profession : accomplir un service essentiel et unique pour la société ; mettre l'accent sur des techniques à caractère intellectuel ; exiger une formation spécialisée prolongée ; permettre une grande autonomie pour les personnes qui l'exercent ; accepter un haut niveau de responsabilité ; être réglementé par un code d'éthique et des normes ; être organisé en une association professionnelle ; et avoir un sens de la communauté professionnelle. Perrenoud (1994) ajoute que ce qui caractérise une profession par opposition à un métier d'exécutant, c'est qu'il est impossible de prescrire au professionnel le détail de ses gestes et de ses décisions, car il affronte des problèmes trop variés et trop complexes. Le métier d'inspecteur en Tunisie répond à ces critères : formation spécialisée, autonomie dans l'exercice des missions, responsabilité élevée, et organisation en un corps spécifique doté d'un statut particulier.

Selon Richard Wittorski (2008), la professionnalisation peut être appréhendée à travers trois dimensions complémentaires. La professionnalisation des activités renvoie à l'organisation sociale d'un ensemble d'activités, à la création de règles d'exercice, à la reconnaissance sociale, et à la construction de programmes de formation — dimension concrétisée en Tunisie par les décrets de 2001 et 2017. La professionnalisation des organisations concerne la formalisation de règles de gestion et la mise en place de dispositifs de régulation ; l'Inspection Générale de l'Éducation, créée en 1992 et élargie aux inspecteurs du primaire en 1998, en est l'expression institutionnelle. Enfin, la professionnalisation des

acteurs vise la transmission et la production de savoirs et de compétences à travers la formation initiale, la formation continue et l'expérience professionnelle. Ces trois dimensions s'inscrivent dans trois systèmes dynamiques : le système d'organisation de l'activité professionnelle, le système de socialisation professionnelle, et le système des réponses professionnelles (Bulgarelli, 2005). Il importe par ailleurs de distinguer professionnalisation et professionnalité. La professionnalisation désigne le processus par lequel une activité devient une profession, avec ses normes, ses règles et ses dispositifs de formation. La professionnalité renvoie à l'ensemble des comportements, des attitudes et des compétences qui caractérisent un professionnel compétent dans l'exercice de son métier (Wittorski, 2008). La professionnalité est le résultat, au niveau individuel, du processus de professionnalisation.

Comment la professionnalisation des inspecteurs tunisiens s'est-elle construite historiquement ? Quels sont les dispositifs mis en place pour former et accompagner ces professionnels ? Quels obstacles entravent encore ce processus ? Et quelles perspectives peut-on envisager pour le renforcer ?

Cet article propose d'analyser le processus de professionnalisation des inspecteurs du primaire en Tunisie à partir d'une enquête de terrain. Après avoir précisé la méthodologie, nous examinerons successivement les dispositifs de formation initiale et continue, les compétences développées, les modalités de promotion, et les obstacles rencontrés, avant d'esquisser des perspectives d'amélioration.

2. Méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative visant à explorer la complexité du processus de professionnalisation. Ce choix méthodologique se justifie par la nature même de notre objet : la professionnalisation ne se laisse pas réduire à des indicateurs quantifiables, mais se dévoile à travers les représentations, les discours et les pratiques des acteurs. Comme le souligne Deslauriers (1991), la recherche qualitative est particulièrement adaptée pour saisir « le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale ». Elle permet d'appréhender les transformations professionnelles dans leur épaisseur, sans les figer dans des catégories statistiques prédéfinies.

Nous avons mobilisé plusieurs outils d'investigation dans une logique de triangulation méthodologique. Des questionnaires ont été administrés à 100 inspecteurs des écoles primaires (IEP), 100 enseignants (E) et 100 assistants pédagogiques (AP), via la plateforme LimeSurvey. Le questionnaire destiné aux inspecteurs comportait 52 items répartis en quatre thèmes : présentation du participant, formation et compétences professionnelles, activités et conditions de travail, éthique et représentations professionnelles. Pour les enseignants et les assistants pédagogiques, les questionnaires (22 et 17 items respectivement) ciblaient principalement leurs perceptions du métier d'inspecteur et de leurs relations avec ce corps. Ce travail de collecte, étalé sur cinq mois, a nécessité des relances multiples par courriels, Messenger et pages professionnelles Facebook pour obtenir les 300 réponses complètes exigées par notre protocole.

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 24 IEP, 6 AP et 6 E, d'une durée moyenne d'1h30. Le guide d'entretien, construit autour de thèmes issus du dépouillement préalable des questionnaires, visait à approfondir les représentations sur la formation, les compétences, les modalités de promotion et les obstacles à la professionnalisation. Le guide pour les inspecteurs comportait 22 items répartis selon les mêmes

axes thématiques que les questionnaires. Le climat de confiance, l'anonymat et la confidentialité ont été garantis dès le début de chaque entretien pour favoriser l'expression la plus authentique possible. La technique de relance a été utilisée pour encourager les interviewés à préciser, clarifier et reformuler leurs idées.

Des observations directes de 10 séances de travail ont complété ce dispositif, permettant de confronter les discours aux pratiques effectives. Ces observations ont inclus 3 visites d'inspection, 3 visites d'accompagnement et 4 journées de formation, réalisées dans les gouvernorats de Sousse, Mahdia, Kairouan, Gafsa, Nabeul et Tunis entre septembre 2025 et Novembre 2025. Des grilles d'observation spécifiques ont été élaborées pour les visites en classe et les journées de formation, ciblant les relations entre inspecteurs et enseignants, le climat de communication, les techniques d'animation et les postures professionnelles dominantes.

Enfin, une analyse de contenu des textes réglementaires et des outils de travail (rapports d'inspection, plans d'action pédagogique) a enrichi notre compréhension des dispositifs de professionnalisation. La triangulation des sources et des méthodes a été au cœur de notre démarche. Nous avons confronté les informations issues des questionnaires, des entretiens, des observations et de l'analyse documentaire pour garantir la validité et la fiabilité des informations recueillies. Comme le soulignent Pourtois et al. (2001), cette approche par méthodes multiples permet de saisir la complexité du phénomène étudié en l'examinant sous différents angles, offrant ainsi une compréhension plus riche et nuancée.

Le panel d'inspecteurs interrogés est composé de 76 % d'hommes et 24% de femmes, avec 63 % ayant plus de 50 ans, ce qui correspond aux caractéristiques sociodémographiques du corps à l'échelle nationale. Leur ancienneté moyenne dans l'inspection est de 13,8 ans. Les

24 inspecteurs rencontrés en entretien se répartissent ainsi : 21 % d'inspecteurs, 12 % d'inspecteurs principaux, 46 % d'inspecteurs généraux et 21 % d'inspecteurs généraux émérites de l'éducation. La saturation théorique a été atteinte lorsque les nouvelles informations n'apportaient plus d'éléments significatifs à la compréhension du phénomène étudié.

3. Résultats

3.1 Les dispositifs institutionnels de professionnalisation

3.1.1 Le recrutement : première étape du processus

Le recrutement des inspecteurs constitue la première étape du processus de professionnalisation. Depuis les années 1990, il s'effectue par concours sur épreuves, composé d'une épreuve écrite, d'un test oral et d'une partie pratique. Le diplôme minimal requis est la licence, et l'ancienneté dans l'enseignement varie selon les sessions. Le tableau 1 retrace l'évolution des modalités de recrutement depuis 1973 :

Tableau 1. Évolution des modalités de recrutement des inspecteurs pédagogiques du primaire

Période	Modalités	Formation
Avant 1973	Recrutement direct	Variable
1973-2001	Concours sur épreuves + concours sur dossier	Formation à l'ISEFC (2 ans)
2001-2009	Concours sur épreuves uniquement	Formation au CENAFPE (2 ans)
2009-2015	Concours sur épreuves	Formation au CENAFOP (à dominante 1 an)
Depuis 2015	Aucun concours	—

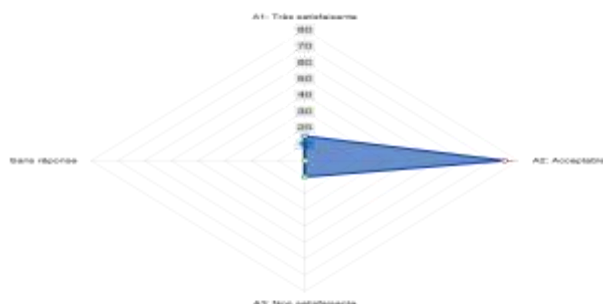
Source : Hamrouni (2025)

Les inspecteurs interrogés expriment des avis nuancés sur les critères de recrutement actuels. 78 % d'entre eux estiment que le master devrait être le diplôme minimum requis, avançant que les enseignants possèdent aujourd'hui souvent une licence et que l'inspecteur doit avoir un niveau nettement supérieur. Concernant la spécialité, 80 % du panel privilégient un diplôme en sciences de l'éducation ou en métiers de l'enseignement. La majorité des interrogés estime par ailleurs qu'une expérience minimale de 10 à 20 ans dans l'enseignement est requise, idéalement à tous les niveaux du primaire. Plusieurs soulignent que ces conditions sont liées au diplôme universitaire, qui doit être de niveau supérieur comme un master ou un doctorat, et qu'une expérience de terrain d'au moins 15 ans d'enseignement ainsi qu'une note pédagogique d'au moins 16 sur 20 sont nécessaires pour encourager les enseignants à fournir des efforts et à acquérir de l'expérience.

3.1.2 La formation initiale : forces et faiblesses

La formation initiale des inspecteurs, organisée au CENAFFE (devenu CENAFOP), alterne entre théorie et pratique. Sa durée a varié : deux ans pour les premières promotions, réduite à un an pour certaines sessions à partir de 2009. Selon notre enquête, 63 % des inspecteurs ont suivi une formation de deux ans, 28 % une année maximum, et 9 % ont bénéficié de sessions préparatoires limitées. Les points forts identifiés incluent une formation globale et diversifiée couvrant les aspects cognitifs, didactiques, pédagogiques et administratifs, une alternance théorie-pratique qui renforce les compétences professionnelles, et une durée de deux ans permettant de se sentir à l'aise dans le métier.

Graphique 1. Taux de satisfaction des inspecteurs concernant leur formation avant d'entrer dans le métier



« La formation de base dont les inspecteurs ont bénéficié avant d'exercer la profession, d'une durée de 2 ans, était exhaustive et diversifiée, répondant à la plupart des rôles cognitifs, pédagogiques et administratifs de l'inspecteur » (IEP n°18).

Les limites sont cependant soulignées : 82 % des inspecteurs se prononcent pour un retour à deux ans de formation, voire trois ans pour certains ; 33 % estiment que certains formateurs sont déconnectés de la réalité du terrain ; des modules importants comme les TICE ou les activités artistiques sont peu développés ou absents ; et les périodes de stage sur le terrain sont jugées trop courtes, limitant l'expérience pratique. Plusieurs inspecteurs déplorent que la durée de la formation ne réponde pas à l'objectif et devrait être d'au moins trois ans, clôturée par un diplôme académique. Ils notent également que les superviseurs de la formation au centre n'ont parfois aucun lien avec l'école primaire et les concepts qui y sont enseignés, leurs interventions restant générales et théoriques.

« Une formation incomplète pour ceux qui l'ont reçue en un an, ce qui entraîne une augmentation du rythme d'étude et parfois son caractère aléatoire, ainsi qu'un contenu modeste proposé par certains formateurs » (IEP n°2).

3.1.3 La formation continue : un dispositif inégalitaire

La formation continue présente des contrastes marqués. Selon notre enquête, 45 % des inspecteurs estiment que leur formation continue est fréquente, 42 % peu fréquente, et 13 % trop rare ou inexistante. Les points positifs incluent l'existence d'une plate-forme nationale (CENAFOP) et de plates-formes régionales (CREFOC). Le graphique 2 illustre la participation effective aux stages :

Graphique 2. Participation des inspecteurs aux stages de formation (en %)



Les dysfonctionnements sont cependant nombreux. Les thèmes sont parfois répétitifs, dispensés par des non-spécialistes, et ne répondent pas aux attentes des inspecteurs. La formation est souvent mal planifiée, les invitations arrivant parfois la veille ou en cours de déroulement. Une minorité d'inspecteurs bénéficie de la plupart des formations, créant un sentiment d'injustice et de frustration. Plusieurs témoignages évoquent un sentiment d'exclusion de cette formation au bénéfice d'un groupe privilégié, des sessions auxquelles seuls quelques inspecteurs sont invités, privant les autres de cette opportunité. Les moyens alloués à la formation continue sont insuffisants, et les remboursements de frais accusent des retards considérables. Les critères de sélection des formateurs manquent de clarté, ce qui affecte la crédibilité des sessions.

Enfin, l'autoformation, pourtant nécessaire pour combler les lacunes, est entravée par le manque de temps lié à la lourdeur des tâches.

3.2 Les compétences professionnelles et leur développement

3.2.1 La hiérarchie des compétences chez les inspecteurs

L'analyse des réponses des inspecteurs sur les compétences nécessaires à leur métier révèle une hiérarchie significative. Ce classement révèle que les inspecteurs privilégient désormais l'accompagnement et la communication au détriment du contrôle, et une relation humaine caractérisée par le respect mutuel plutôt qu'une relation bureaucratique. Trois grandes catégories de compétences émergent : les compétences cognitives et méthodologiques (analyse des données, évaluation, diagnostic, etc.) ; les compétences techniques (utilisation des TIC, connaissance des outils modernes d'enseignement et d'évaluation) ; et les compétences comportementales et éthiques (patience, flexibilité, adaptabilité, éthique professionnelle, capacité à travailler en équipe). Les inspecteurs soulignent que les compétences liées à la communication viennent en premier lieu, suivies de celles en rapport avec l'évaluation du travail de l'enseignant. Plusieurs mentionnent également la capacité à innover, la flexibilité dans la gestion des situations professionnelles émergentes et l'importance de la didactique.

3.2.2 Le référentiel de compétences : une absence préjudiciable

Contrairement aux enseignants qui disposent d'un référentiel de 12 compétences professionnelles, les inspecteurs ne bénéficient pas d'un tel outil. Cette absence rend plus difficile l'identification des besoins de formation et l'évaluation des compétences professionnelles. L'analyse des missions des inspecteurs (audit pédagogique, encadrement, innovation) et de leurs déclarations permet d'en esquisser les contours, comme le montre le tableau 2 pour le domaine de l'encadrement :



Tableau 2. Compétences et indicateurs du domaine « Encadrement »

Qualité	Compétences	Indicateurs
Former	Former les enseignants	Maîtrise de la matière pédagogique, connaissance des besoins en formation, compétence en ingénierie de formation, capacité à communiquer et à utiliser les méthodes d'activation
Accompagner	Accompagner la mise en œuvre des programmes	Connaissance des fondements théoriques, capacité à communiquer, maîtrise de la méthodologie d'application, utilisation des grilles d'observation
Animer	Animer des groupes de travail	Connaissance des propriétés du groupe, maîtrise des techniques d'animation, capacité à mobiliser les ressources, acceptation des différences

L'élaboration formelle d'un référentiel reste à faire, mais les éléments recueillis permettent d'en identifier les axes principaux : les compétences d'évaluation (évaluer l'activité des enseignants, les programmes, les outils pédagogiques, les recherches) ; les compétences d'encadrement (former, accompagner, animer) ; et les compétences d'innovation (concevoir des plans de formation, élaborer des programmes, développer des outils pédagogiques, mener des recherches-actions).

3.3 Les obstacles à la professionnalisation

3.3.1 L'arrêt du recrutement et le vieillissement du corps

L'obstacle le plus flagrant à la professionnalisation du corps est l'arrêt total du recrutement depuis 2015/2016. Aucun concours n'a été organisé

depuis une décennie, alors que les départs à la retraite se multiplient. Cette situation a plusieurs conséquences : vieillissement du corps (63% des inspecteurs ont plus de 50 ans), pression accrue sur les actifs qui doivent compenser les postes vacants (environ 180 circonscriptions), et absence de renouvellement des compétences par les nouvelles générations formées aux approches contemporaines. Plusieurs inspecteurs s'interrogent sur la place de l'inspecteur aujourd'hui, se demandant si le système a réellement besoin d'inspecteurs, surtout que le nombre de circonscriptions vacantes a dépassé 180 (le 1/3 de l'ensemble des circonscriptions) avec l'absence de concours de recrutement depuis des années.

3.3.2 Les limites de la formation initiale et continue

Malgré les points positifs de la formation initiale, plusieurs lacunes persistent. La réduction de la durée à un an pour certaines promotions est unanimement critiquée. L'audit pédagogique, pourtant mission centrale depuis 2017, ne fait l'objet d'aucune formation spécifique. La place accordée à l'analyse des pratiques professionnelles reste faible, et certains contenus s'avèrent inadaptés aux réalités du terrain. Les inégalités d'accès à la formation continue génèrent frustration et démotivation. Les stages à l'étranger, particulièrement prisés, sont perçus comme injustes car ils reposent sur des loyautés plutôt que sur des critères transparents, et la répétition des mêmes noms invités en est la preuve manifeste.

3.3.3 Le manque de transparence dans les promotions

La question de la promotion professionnelle est cruciale dans le processus de professionnalisation. Les inspecteurs interrogés se répartissent en trois groupes : 42 % sont favorables à une promotion combinant ancienneté et activités réalisées ; 34 % préfèrent le système

actuel (ancienneté+ activités+ diplômes+ productions pédagogiques) ; et 24 % souhaitent une promotion basée uniquement sur l'ancienneté.

Figure 1. Fréquence des idées principales sur la promotion professionnelle selon les IEP



Les avantages de la promotion automatique invoqués sont l'équité, la reconnaissance de la charge de travail intense, et la simplification du processus. Les inconvénients sont le risque de décourager la créativité et l'innovation, et l'absence de distinction des performances individuelles. Plusieurs inspecteurs estiment que la promotion automatique reste la meilleure car elle garantit la justice qui peut faire défaut lors de l'évaluation des travaux proposés. La promotion sur dossier, actuellement en vigueur, est critiquée pour le risque de subjectivité et la corruption possible de certaines commissions. Un inspecteur affirme qu'aucune procédure n'est valable en Tunisie tant qu'un nombre non négligeable d'évaluateurs est malhonnête, tandis qu'un autre préfère la promotion sur dossier renforcée par un entretien, estimant que la promotion automatique est un frein à la créativité et à l'innovation.

3.3.4 La faible reconnaissance professionnelle

La question de la reconnaissance, tant symbolique que matérielle, est centrale dans le processus de professionnalisation. Or, les inspecteurs expriment un sentiment généralisé de déclassement. Les conditions de travail sont souvent mauvaises : bureaux inadaptés, absence de

secrétariat, retards de remboursement des frais de déplacement. L'écart salarial s'est considérablement réduit par rapport aux enseignants. Plusieurs témoignages décrivent des conditions de travail insatisfaisantes, des inspecteurs utilisant leurs propres voitures pour se déplacer sur des routes difficiles et attendant des mois voire des années pour être remboursés de leurs frais. Ce sentiment de déclassement affecte la motivation et l'engagement, et conduit certains à envisager une reconversion ou un départ anticipé à la retraite.

4. Discussion

4.1 Articuler les trois dimensions de la professionnalisation

L'analyse du processus tunisien montre que les trois dimensions de la professionnalisation (activités, organisations, acteurs) n'ont pas évolué de manière harmonieuse. La professionnalisation des activités a connu des avancées significatives avec les réformes de 2001 et 2017, qui ont défini un cadre légal clair et des missions élargies (audit pédagogique, ingénierie de formation, recherche). La professionnalisation des organisations s'est concrétisée avec la création de l'Inspection Générale de l'Éducation en 1992, l'intégration des inspecteurs du primaire en 1998, et la mise en place du CENAFFE/CENAFOP comme centre de formation spécialisé. Mais la professionnalisation des acteurs reste inachevée, entravée par les lacunes de la formation, l'arrêt du recrutement et le manque de reconnaissance.

Une professionnalisation réussie suppose une articulation cohérente de ces trois dimensions, chacune renforçant les deux autres. La clarification des missions (activités) doit s'accompagner d'une adaptation des structures (organisations) et d'un investissement dans la formation des personnes (acteurs). À l'inverse, la faiblesse d'une dimension affecte l'ensemble du processus. L'absence de référentiel de compétences pour les inspecteurs illustre ce déséquilibre : alors que les

activités sont définies par les textes, les compétences attendues des acteurs pour les exercer restent implicites.

4.2 Dépasser les obstacles et construire une communauté professionnelle

Les obstacles identifiés appellent des réponses structurelles. L'arrêt du recrutement depuis 2015/2016 doit être résorbé par l'organisation immédiate de concours, avec des critères actualisés (master exigé, ancienneté renforcée, épreuves renouvelées). La formation initiale doit retrouver une durée minimale de deux ans, idéalement trois ans avec délivrance d'un master professionnel, dans le cadre d'un partenariat entre le ministère de l'Éducation et les universités. La formation continue doit être régulière, équitable et adaptée aux besoins réels des inspecteurs, avec une attention particulière à l'analyse des pratiques professionnelles et aux nouvelles missions (audit, recherche). Les procédures de promotion doivent gagner en transparence, avec des critères objectifs et des jurys renouvelés.

Au-delà de ces mesures institutionnelles, la professionnalisation passe par la construction d'une véritable communauté professionnelle, partageant des valeurs communes, des pratiques réflexives et un sentiment d'appartenance. Cela suppose de dépasser les clivages internes, de favoriser la coopération entre pairs, et de redonner du sens au métier. Plusieurs inspecteurs soulignent que l'inspecteur reste la conscience du système éducatif, garantissant le sérieux et la discipline dans les écoles, et assurant une bonne formation des acteurs éducatifs. C'est en renouant avec cette conception exigeante du métier que les inspecteurs pourront achever leur professionnalisation. La généralisation de l'analyse des pratiques professionnelles, l'organisation de groupes d'échange entre pairs et la valorisation de la pratique réflexive sont autant de leviers pour y parvenir.

5. CONCLUSION

La professionnalisation des inspecteurs pédagogiques du primaire en Tunisie est un processus complexe, articulant les dimensions des activités, des organisations et des acteurs. Les réformes de 2001 et 2017 ont posé les bases d'une professionnalisation avancée, en définissant des missions élargies (audit, ingénierie de formation, recherche) et en renforçant le leadership pédagogique. La création de structures dédiées (IGE, CENAFFE) et l'évolution des statuts témoignent d'une volonté institutionnelle de faire de ce corps un acteur central du système éducatif.

Cependant, ce processus reste inachevé, confronté à des obstacles structurels majeurs : arrêt du recrutement depuis 2015/2016, formation initiale réduite à un an pour certaines promotions, inégalités dans l'accès à la formation continue, manque de transparence dans les promotions, et faible appropriation des nouvelles missions. Le vieillissement du corps (63 % des inspecteurs ont plus de 50 ans) et le sentiment généralisé de déclassement compromettent l'attractivité de la profession et sa capacité à se renouveler.

Les perspectives d'amélioration passent par plusieurs leviers complémentaires : réformer le recrutement en exigeant un master et une expérience significative ; renforcer la formation initiale par un retour à deux ans minimum et une articulation avec l'université ; développer une formation continue équitable et de qualité, notamment sur l'audit et l'analyse des pratiques ; promouvoir l'analyse réflexive des pratiques professionnelles comme outil de développement ; élaborer un référentiel de compétences spécifique aux inspecteurs ; et améliorer significativement les conditions de travail et la reconnaissance, tant matérielle que symbolique. C'est en prenant pleinement la mesure de ce rôle stratégique que les pouvoirs publics pourront engager les réformes

nécessaires à une professionnalisation aboutie des inspecteurs pédagogiques du primaire en Tunisie.

6. Liste de références bibliographiques

1. Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? Recherche et Formation, 35, 25–41.
2. Bulgarelli, A. (éd.). (2005). Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
3. Deslauriers, J.-P. (1991). Guide pratique. McGraw-Hill.
4. Gohier, N. (Éd.). (2000). L'enseignant, un professionnel. Presses de l'Université du Québec.
5. Hamrouni, R. (2025). La professionnalité des inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire en Tunisie : histoire, enjeux et perspectives [Thèse de doctorat]. Université Lumière Lyon 2 & Université de Tunis.
6. Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. L'Harmattan.
7. Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2001). Les points-charnières de la recherche scientifique. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Mons-Hainaut.
8. Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, 17(2), 9–36.
9. Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. In Encyclopédie de la formation (pp. 781–793). PUF.
10. Wittorski, R., & Barbier, J.-M. (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. L'Harmattan.