

Les représentations des enseignants et assistants pédagogiques sur le métier d'inspecteur de l'enseignement primaire en Tunisie

Hamrouni Rachid*

¹Université de Tunis (Tunisie), Email.(rachidhamrouni@yahoo.fr)

Date de réception : 09/03/2026 ; Date d'acceptation : 22/06/2026 ; Date de publication : 31/07/2026

Abstract

This study examines the professional representations that primary school teachers and pedagogical assistants in Tunisia construct regarding the profession of school inspector. Based on fieldwork combining questionnaires (n=200 : 100 teachers and 100 pedagogical assistants), semi-structured interviews (n=12 : 6 teachers and 6 pedagogical assistants), and field observations, we analyze how these educational partners perceive their relationship with the inspector, evaluate their training and skills, and judge their place within the educational system. The results reveal contrasting representations: while two-thirds of respondents consider the relationships generally satisfactory, cooperative work is deemed rare (67%), the inspector's role is perceived to be in constant decline, and shortcomings are identified in the practical training of inspectors. Five skills emerge as priorities: communication, mastery of the language of instruction, subject didactics, pedagogical support, and professional ethics. The study proposes avenues to reduce the gap between ideal representations and the reality on the ground.

Keywords: *professional representations; pedagogical inspectors; teachers; pedagogical assistants; professional cooperation*

résumé

Cette étude examine les représentations professionnelles que les enseignants et les assistants pédagogiques de l'enseignement primaire en Tunisie construisent à propos du métier d'inspecteur. À partir d'une recherche de terrain combinant questionnaires (n=200 : 100 enseignants et 100 assistants pédagogiques), entretiens semi-directifs (n=12 : 6 enseignants et 6 assistants pédagogiques) et observations, nous analysons la manière dont ces partenaires éducatifs perçoivent leur relation avec l'inspecteur, évaluent sa formation et ses compétences, et jugent sa place dans le système éducatif. Les résultats révèlent des représentations contrastées : si les relations sont jugées globalement satisfaisantes par les deux tiers des répondants, le travail coopératif est jugé rare (67 %), la place de l'inspecteur est perçue en déclin constant, et des lacunes sont identifiées dans la formation pratique des inspecteurs. Cinq compétences émergent comme prioritaires : communication, maîtrise de la langue d'enseignement, didactique des matières, accompagnement pédagogique et éthique professionnelle. L'étude propose des pistes pour réduire l'écart entre les représentations idéales et la réalité du terrain.

Mots-clés : *représentations professionnelles ; inspecteurs pédagogiques ; enseignants ; assistants pédagogiques ; coopération professionnelle.*

*Hamrouni Rachid

I- Introduction :

Les représentations professionnelles constituent un concept clé en sociologie du travail et en sciences de l'éducation. Définies comme des représentations « reliées à un ensemble de connaissances et d'expériences professionnelles partagées par les membres d'une même profession » (Bataille, Blin, Jacquet-Mias & Piasser, 1997, cités dans Tant, André & Watelain, 2018), elles influencent profondément les pratiques, les relations et les dynamiques identitaires au sein des groupes professionnels.

Dans le système éducatif tunisien, la relation entre les inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire (IEP) et leurs partenaires directs — enseignants et assistants pédagogiques — constitue un axe fondamental du fonctionnement pédagogique. Les assistants pédagogiques, enseignants chevronnés déchargés de classe pour seconder les inspecteurs dans l'accompagnement des enseignants, occupent une position charnière entre l'inspection et le corps enseignant. Les enseignants, quant à eux, sont les premiers destinataires des évaluations, des formations et des accompagnements dispensés par les inspecteurs.

Depuis les réformes de 2001 et 2017, le métier d'inspecteur a connu des transformations significatives, passant d'un rôle centré sur le contrôle administratif à une mission élargie incluant le leadership pédagogique, l'audit et l'ingénierie de formation (Décret gouvernemental n°2017-297). Cependant, l'écart persistant entre les prescriptions normatives et les pratiques effectives soulève la question des représentations que les partenaires des inspecteurs se font de ce métier en mutation. Comment les enseignants et les assistants pédagogiques perçoivent-ils leur relation avec les inspecteurs ? Quelle image ont-ils de la formation et des compétences de ces derniers ? Quelle place attribuent-ils à l'inspecteur dans le système éducatif tunisien ?

Le concept de représentations professionnelles s'inscrit dans le champ plus large des représentations sociales, initié par Moscovici (1961). Les représentations professionnelles se distinguent par leur ancrage dans l'activité de travail et leur partage au sein d'une communauté professionnelle spécifique. Selon Lac, Mias, Labbé & Bataille (2010), elles « sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles » et « évoluent avec le temps

en fonction des interactions entre les membres d'un groupe professionnel » (p. 133).

La relation entre représentations et pratiques professionnelles est dialectique. Bandura (2003) souligne que le comportement humain résulte d'une interaction dynamique entre cognitions, comportements et circonstances environnementales. Clanet (2010) distingue ainsi la dimension personnelle (facteurs cognitifs, émotionnels, perceptions d'efficacité), la dimension comportementale (observable) et la dimension environnementale (contextes institutionnels, didactiques, socio-politiques). Cette distinction permet d'appréhender l'écart possible entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées (Argyris & Schön, 1974).

Dans le contexte spécifique de l'inspection pédagogique, les représentations des enseignants et des assistants pédagogiques se construisent à travers l'expérience personnelle de la relation avec l'inspecteur, mais aussi à travers une lecture plus globale du phénomène professionnel au niveau national. Comme le souligne Raoui (2019), ces représentations oscillent entre « perception » (point de vue sur un phénomène réel tel qu'il est perçu) et « conception » (représentation mentale élaborée d'un phénomène non lié directement à une réalité perçue).

Cette étude vise à répondre aux questions suivantes : comment les enseignants et les assistants pédagogiques perçoivent-ils leur relation avec les inspecteurs et le degré de coopération existant ? Quelles sont leurs représentations concernant la formation et les compétences professionnelles des inspecteurs ? Quelle place attribuent-ils à l'inspecteur dans le système éducatif tunisien ? Quels sont les points forts et les points faibles qu'ils identifient dans le métier d'inspecteur ?

II- Méthodologie :

II-1. Approche de recherche et population :

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche de terrain portant sur les représentations des enseignants et des assistants pédagogiques sur le métier d'inspecteur de l'enseignement primaire en Tunisie. Le choix d'une approche qualitative se justifie par la nature du phénomène étudié : les représentations professionnelles relèvent de perceptions subjectives, de

croyanances et d'expériences contextualisées qui nécessitent une exploration en profondeur. Comme le souligne Deslauriers (1991, p. 6), « la recherche qualitative est plutôt intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur ».

Deux catégories de participants ont été mobilisées. Pour les questionnaires, 100 enseignants et 100 assistants pédagogiques ont été interrogés via LimeSurvey (Université Lyon 2). Les enseignants se répartissent en 69 % de femmes et 31 % d'hommes ; 42 % ont plus de 20 ans d'ancienneté, 28 % entre 10 et 20 ans, 30 % moins de 10 ans. Les assistants pédagogiques présentent un quasi-équilibre (51 % hommes, 49 % femmes), avec 57 % dépassant 50 ans et 35 % entre 40 et 50 ans. Pour les entretiens semi-directifs, 6 enseignants (2 hommes, 4 femmes) et 6 assistants pédagogiques (3 hommes, 3 femmes) ont été interviewés, sélectionnés selon une logique de diversification maximale — deux tiers en arabe dans chaque groupe. La saturation théorique a guidé la taille de l'échantillon (Pourtois et al., 2001).

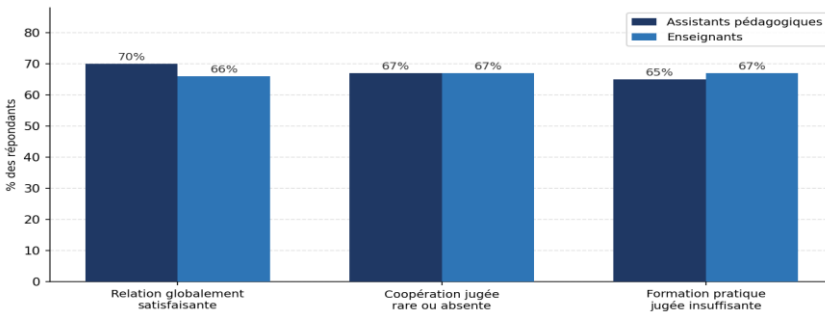
II- 2. Instruments et analyse :

Trois outils ont été utilisés. Un questionnaire de 22 questions pour les enseignants et un de 17 questions pour les assistants pédagogiques, tous deux articulés autour de deux thèmes (présentation du participant ; conditions de travail et relation avec l'inspecteur). Un guide d'entretien semi-directif de 5 questions a permis d'explorer les représentations concernant la relation avec les inspecteurs, la formation actuelle, les compétences requises, la place dans le système éducatif et le travail collaboratif. Chaque entretien a duré environ 1h30 et a été enregistré puis intégralement retranscrit. Enfin, 10 séances d'observation de pratiques professionnelles (visites en classe et journées de formation) ont confronté les discours aux pratiques effectives. L'analyse a suivi une démarche de triangulation méthodologique (Pourtois et al., 2001) combinant analyse thématique des entretiens, analyse statistique descriptive des questionnaires et analyse de contenu des observations.

III- Résultats :

L'analyse des données recueillies fait émerger trois ensembles de résultats. Le graphique 1 en présente la synthèse quantitative avant le détail qualitatif.

Graphique 1 : Principaux résultats quantitatifs : relation, coopération et formation (n = 200)



III- 1. La relation avec les inspecteurs et le paradoxe de la coopération :

Les assistants pédagogiques décrivent leur relation avec les inspecteurs comme globalement positive, mais sujette à détérioration lorsqu'ils perçoivent de l'arbitraire ou un manque de respect de l'éthique professionnelle. Les entretiens montrent que près des deux tiers des personnes interrogées se disent satisfaites de cette relation, tandis que 67 % de ce même panel font état d'un manque de coopération entre les différentes parties.

« Ma relation avec les inspecteurs sous la supervision desquels j'ai travaillé est marquée par un respect mutuel » (AP n°1)

« Ma relation avec les inspecteurs est normale sur le plan social. Cependant, avec l'inspecteur de la circonscription où je travaille en tant qu'assistante pédagogique, elle est tendue en raison de ses pratiques autoritaires » (AP n°5)

Les enseignants expriment des perceptions similaires : la qualité de la relation dépend largement de l'attitude de l'inspecteur, décrite tantôt comme un « partenariat fructueux » lorsqu'il est bienveillant, tantôt comme une relation superficielle voire conflictuelle lorsqu'il adopte une posture

autoritaire. La trajectoire professionnelle joue un rôle structurant : au début de leur carrière, les enseignants perçoivent l'inspecteur comme une autorité imposante basée sur les notes et la capacité à influencer la titularisation. Avec l'expérience, cette relation tend à évoluer vers un respect mutuel, illustrant le processus de socialisation professionnelle décrit par Hughes (cité dans Virgos, 2020, p. 138).

« Après 36 ans de travail dans le domaine de l'éducation, ma relation avec les inspecteurs est une relation hiérarchique entre un supérieur et son subordonné, marquée par le respect et l'estime, mais sans proximité » (E n°1)

« Lorsque l'inspecteur est bienveillant, encourageant et oriente avec des critiques constructives, la relation devient un partenariat fructueux, où nous le percevons comme un soutien pour améliorer notre pratique » (E n°6)

Le constat le plus marquant réside dans le décalage entre l'importance unanimement accordée au travail coopératif dans les discours et sa rareté dans les pratiques (67 % des répondants). Les assistants pédagogiques identifient trois facteurs explicatifs convergents : la conception individualiste que l'inspecteur se fait de son rôle (« la plupart des inspecteurs cherchent à imposer leur propre vision »), la résistance au partage du pouvoir (« l'inspecteur, en tant que leader, reste attaché à son autorité et résiste à tout changement »), et les inégalités de compétences (« un inspecteur compétent adoptera naturellement une approche collaborative ; un inspecteur moins compétent percevra toute initiative de collaboration comme une ingérence »). Les enseignants partagent ce diagnostic et soulignent la persistance d'une approche hiérarchique qui freine la coopération.

« En général, le travail coopératif sur le terrain est rarement présent. La plupart des inspecteurs cherchent à imposer leur propre vision dans leurs circonscriptions » (AP n°1)

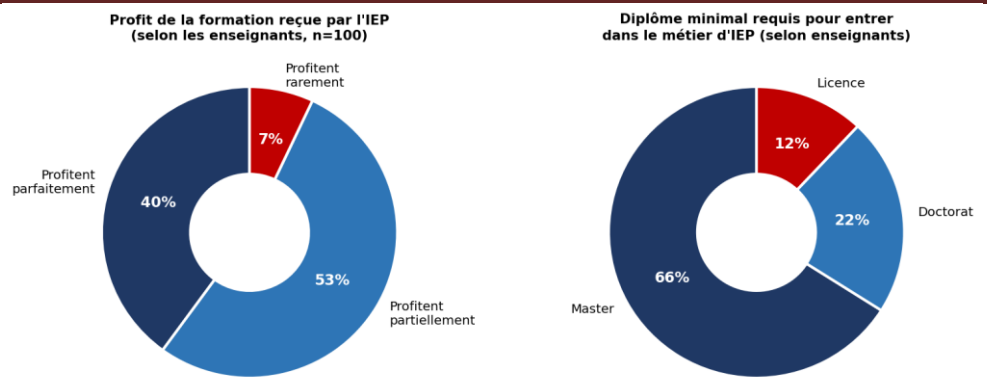
« Le travail collaboratif est une nécessité absolue. Si nous voulons obtenir des résultats positifs, tous les acteurs éducatifs doivent collaborer : enseignant + administration + inspecteur + institutions + société civile » (E n°2)

III- 2. La formation et les compétences des inspecteurs :

Les données des questionnaires révèlent des perceptions nuancées sur la formation des inspecteurs, résumées dans le graphique 2. Chez les assistants pédagogiques, 44 % estiment que la formation professionnelle de la majorité des inspecteurs est satisfaisante, 35 % qu'elle ne l'est que pour une minorité, et 21 % la jugent insatisfaisante. Chez les enseignants, 45 % la considèrent satisfaisante pour la majorité, 46 % pour une minorité seulement, et 9 % la jugent totalement insatisfaisante. Plus de 30 % des assistants pédagogiques identifient la qualité de la formation comme l'un des grands points faibles des IEP.

Le graphique 2 précise, d'une part, dans quelle mesure les enseignants tirent profit de la formation reçue de leur inspecteur, et d'autre part, quel niveau de diplôme ils jugent nécessaire pour accéder au métier d'IEP. Selon leurs déclarations, 40 % des enseignants profitent pleinement de la formation reçue de leur inspecteur, 53 % en profitent partiellement, et 7 % rarement. Les entretiens approfondissent ces perceptions. Les assistants pédagogiques reconnaissent comme points forts la « connaissance des lois et règlements en vigueur » (AP n°1) tout en déplorant le manque de maîtrise des méthodes d'enseignement et l'absence d'auto-formation. Les enseignants insistent sur deux lacunes majeures : l'insuffisance de l'expérience pratique « certains inspecteurs n'ont pas suffisamment enseigné avant de se reconvertir en inspecteurs », (E n°1) et la formation continue limitée, qui peut conduire à adopter des méthodes traditionnelles inadaptées aux évolutions du curriculum. Pour remédier à ces lacunes, 66 % des enseignants préconisent d'exiger un master pour accéder au métier, 22 % un doctorat, et 12 % une licence.

Graphique 2. Profit tiré de la formation dispensée par l'IEP et diplôme minimal requis selon les enseignants (n = 100)



L'analyse des entretiens fait converger les assistants pédagogiques et les enseignants vers cinq compétences prioritaires, synthétisées dans le tableau 1 et visualisées dans le graphique 3.

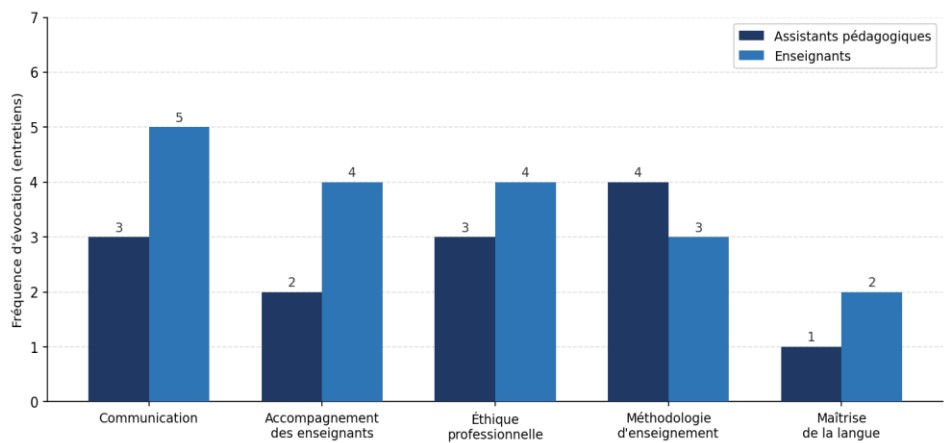
Tableau 1. Compétences prioritaires identifiées par les assistants pédagogiques et les enseignants

Compétence prioritaire	Fréquence AP (entretiens)	Fréquence E (entretiens)	Nature selon les acteurs
Communication avec les partenaires	3	5	Compétence clé unanimement citée ; déficit fréquemment signalé
Accompagnement des enseignants	2	4	Point fort cité par AP2, E6 ; point faible : manque de pratique (E2)
Éthique professionnelle	3	4	Valeur centrale ; «renforcer la confiance et le respect entre collègues» (AP2)
Méthodologie d'enseignement des matières	4	3	Point fort pour AP2 (méthodes modernes) ; point faible : trop théorique (E3)
Maîtrise de la langue	1	2	Base indispensable pour l'évaluation et la rédaction de

d'enseignement			rapports précis
----------------	--	--	-----------------

Communication et éthique professionnelle figurent au premier rang des compétences attendues par les deux groupes, témoignant de l'importance centrale accordée à la dimension relationnelle dans la légitimité de l'inspecteur. L'accompagnement pédagogique et la méthodologie d'enseignement complètent ce profil, tandis que la maîtrise de la langue constitue la base indispensable à la rédaction de rapports précis et à une communication efficace avec l'ensemble des partenaires.

Graphique 3. Fréquence d'évocation des cinq compétences prioritaires dans les entretiens AP et E (n = 12)



III- 3. La place de l'inspecteur dans le système éducatif tunisien :

Assistants pédagogiques et enseignants s'accordent pour juger la place de l'inspecteur importante, mais en déclin constant. Les assistants pédagogiques attribuent ce recul principalement à une marginalisation administrative, tout en reconnaissant une part de responsabilité propre à l'inspecteur : la nécessité de pratiquer la recherche en continu, d'éviter de se

limiter à l'attribution de notes et de privilégier l'accompagnement plutôt que le contrôle. Ils soulignent l'importance de l'autoformation continue comme moyen d'adaptation aux évolutions du métier.

« Statut en dégradation à cause d'une certaine marginalisation par l'administration » (AP n°4)

« Nous constatons clairement l'état actuel du système éducatif après l'abandon de la formation, qui était autrefois une nécessité et une obligation » (AP n°6)

Les enseignants identifient deux facteurs explicatifs du déclin. Le premier est institutionnel : l'employeur limite le pouvoir décisionnel de l'inspecteur, le réduisant à un exécutant des politiques éducatives. Le second est individuel : la réussite ou l'échec de l'inspecteur dépend de son sérieux et de sa capacité à « tirer parti des innovations mondiales pour être une ressource utile » (E n°2). Les réponses des interviewés indiquent que cette position de déclin ne reflète pas ce qui est inscrit dans les textes réglementaires, qui confèrent à l'inspecteur la direction de l'action pédagogique dans sa circonscription.

« L'inspecteur tunisien a une place faible dans le système éducatif, car il n'a pas de pouvoir décisionnel et ne peut pas prendre d'initiatives » (E n°2)

« L'inspecteur occupe une place importante, mais celle-ci est en déclin. On pourrait l'améliorer en développant ses compétences en leadership et en optimisant ses pratiques professionnelles » (E n°1)

Les suggestions d'amélioration formulées convergent vers plusieurs orientations : revoir le recrutement en exigeant une expérience de terrain suffisante et un niveau master ; clarifier les missions et les pouvoirs de l'inspecteur ; abandonner le système de circonscription unique au profit d'une organisation régionale plus adaptée ; et développer une culture de la coopération à travers des formations conjointes et des espaces de dialogue institutionnalisés.

IV- Discussion

IV-1. Représentations professionnelles et paradoxe de la coopération :

Les résultats mettent en évidence la double dimension des représentations professionnelles des enseignants et des assistants pédagogiques à l'égard du métier d'inspecteur. D'une part, comme le

soulignent Lac, Mias, Labbé & Bataille (2010, p. 133), ces représentations sont « élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles » et portent profondément la marque de l'expérience singulière de chaque relation. D'autre part, elles intègrent une dimension plus collective, issue d'une lecture globale du phénomène professionnel au niveau national, qui s'approche davantage de la conception telle que définie par Raoui (2019) — représentation mentale élaborée au-delà de la réalité immédiatement perçue.

La trajectoire d'évolution des représentations enseignantes illustre le processus de socialisation professionnelle décrit par Hughes (cité dans Virgos, 2020, p. 138) en trois phases : le « passage à travers le miroir » (immersion dans la culture professionnelle, marquée par la domination de l'inspecteur), « l'installation dans la dualité » (tension entre modèle idéal et modèle pratique), et la « conversion à la nouvelle identité professionnelle » (relation fondée sur le respect mutuel et le partenariat). Cette dynamique éclaire pourquoi la qualité de la relation varie autant selon l'ancienneté des enseignants.

Le paradoxe central de cette étude — l'écart entre la valeur accordée à la coopération et sa rareté dans les pratiques (67 %) — s'inscrit dans ce que Sénore (1999) appelle le « paradigme charismatique », où l'inspecteur fonde son autorité sur sa personne plutôt que sur une dynamique collaborative. Cette conception individualiste de l'autonomie professionnelle produit un effet d'éviction de la coopération : l'inspecteur perçoit le travail collaboratif non comme une ressource, mais comme une menace à son autorité. À l'inverse, selon les acteurs interrogés, un inspecteur compétent et assuré dans sa légitimité adopte naturellement une posture d'ouverture, rejoignant le « paradigme déontologique » de Sénore (1999) fondé sur la symétrie éthique. La dimension culturelle, évoquée par un inspecteur comme « un héritage tunisien ancien avec un focus sur l'individualisme », appelle des actions de formation ciblées pour faire évoluer ces représentations et pratiques.

IV-2. Formation, compétences et crédibilité professionnelle :

La critique récurrente du manque d'expérience pratique de certains inspecteurs interroge les modalités de recrutement et de formation initiale.

Comme le souligne un enseignant, certains inspecteurs « demandent aux enseignants d'appliquer des méthodes ou des pratiques impossibles à mettre en œuvre sur le terrain, car leur formation est purement théorique » (E n°1). Cette perception rejoint les travaux sur la professionnalisation qui soulignent l'importance de l'expérience de terrain dans la construction de la crédibilité et de la légitimité professionnelles (Wittorski, 2008). La préconisation de 66 % des enseignants d'exiger un master pour accéder au métier trouve d'ailleurs un écho dans les données relatives aux IEP eux-mêmes : 37 % d'entre eux sont effectivement titulaires d'un master et 17 % d'un doctorat, souvent obtenus durant la carrière dans une logique de renforcement de la légitimité (Hamrouni, 2025).

Les cinq compétences prioritaires identifiées — communication, maîtrise de la langue, didactique des matières, accompagnement pédagogique et éthique professionnelle — dessinent un profil idéal qui dépasse la seule maîtrise technique pour intégrer pleinement la dimension relationnelle. La place accordée à la communication et à l'éthique rejoint le « paradigme déontologique » de Sénore (1999) et la conception de Bandura (2003) selon laquelle les perceptions d'efficacité personnelle structurent les comportements. Ce profil est en cohérence avec ce que De Grauwe (2006) analyse comme les conditions d'un leadership de fait : la reconnaissance par les partenaires suppose une crédibilité construite dans l'interaction, non seulement découlant d'une position institutionnelle. La faiblesse perçue de la formation continue constitue un enjeu particulièrement préoccupant dans un contexte de mutations rapides du curriculum et des technologies éducatives.

Le déclin perçu de la place de l'inspecteur articule deux dimensions qui s'alimentent mutuellement : la réduction institutionnelle de ses pouvoirs décisionnels et la qualité variable de l'exercice professionnel. Cette articulation illustre ce que De Grauwe (2006) analyse comme les tensions entre contrôle et accompagnement dans les systèmes d'inspection : quand l'inspecteur est réduit à un exécutant, sa capacité à exercer un leadership effectif s'en trouve compromise, ce qui alimente à son tour la décrédibilisation perçue par les enseignants et les assistants pédagogiques. Lever ce double verrou suppose des réformes simultanées sur le plan institutionnel (clarification et élargissement des pouvoirs) et sur le plan professionnel (renforcement de la formation et des compétences).

Conclusion:

Cette étude a mis en évidence la complexité des représentations que les enseignants et les assistants pédagogiques de l'enseignement primaire tunisien construisent à propos du métier d'inspecteur. Quatre résultats principaux émergent. La relation est jugée globalement satisfaisante par les deux tiers des répondants, mais reste marquée par une asymétrie de pouvoir et dépend fortement de l'attitude individuelle de l'inspecteur. Le travail coopératif est jugé rare et insuffisant par 67 % des répondants, révélant un paradoxe entre sa valeur déclarée et son absence dans les pratiques, attribuable à une conception individualiste de l'autorité et à des inégalités de compétences. La formation et les compétences des inspecteurs font l'objet d'une évaluation contrastée, avec cinq compétences prioritaires identifiées (communication, maîtrise de la langue, didactique, accompagnement, éthique) et une critique récurrente du manque d'expérience pratique et de formation continue. La place de l'inspecteur est perçue comme importante mais en déclin constant, en raison d'une marginalisation institutionnelle et d'une qualité variable de l'exercice professionnel.

Plusieurs implications pour les politiques éducatives peuvent être formulées à partir de ces résultats. Le renforcement de la formation pratique des inspecteurs, par une immersion plus longue dans l'enseignement avant l'accès aux fonctions d'encadrement, apparaît comme une priorité. Le développement d'une formation continue obligatoire et équitablement accessible, portant sur les cinq compétences prioritaires identifiées, constitue un levier complémentaire. La clarification des missions et des pouvoirs de l'inspecteur, ainsi que le développement d'une culture de la coopération à travers des formations conjointes et des espaces de dialogue institutionnalisés, apparaissent comme des conditions nécessaires pour que l'inspecteur puisse exercer pleinement son rôle de leader pédagogique. Enfin, une réflexion sur les modalités de recrutement, notamment l'exigence d'un niveau master, contribuerait à renforcer la crédibilité et la reconnaissance du corps.

Cette étude présente certaines limites : la taille de l'échantillon qualitatif, conforme aux standards de la recherche qualitative, ne permet pas de généralisation statistique, et les variations régionales mériteraient une

exploration plus fine. Plusieurs perspectives de recherche se dégagent : une étude longitudinale permettrait d'analyser l'évolution des représentations dans le temps ; une recherche-action expérimentant des dispositifs de coopération entre inspecteurs, enseignants et assistants pédagogiques contribuerait à la transformation des pratiques ; une étude comparative avec d'autres corps d'inspection permettrait de situer les spécificités du primaire..

-Références:

1. Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
2. Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
3. Clanet, J. (2010). Professionnalisation des métiers de l'enseignement : L'apport de l'observation des pratiques. *Recherches en Éducation*, (8), 73–84. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4902>
4. De Grauwe, A. (2006). *L'État et l'inspection scolaire : Analyse des relations et modèles d'action* [Thèse de doctorat, Institut d'Études Politiques de Paris, École Doctorale de Sciences Po]. Paris, France.
5. Deslauriers, J.-P. (1991). *Guide pratique*. McGraw-Hill.
6. 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.
7. Lac, M., Mias, C., Labbé, S., & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (24), 133–145. <https://doi.org/10.4000/dse.960>
8. Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
9. Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2001). *Les points-charnières de la recherche scientifique*. Université de Mons-Hainaut.
10. Raoui, M. (2019). *Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école : Interrelation entre d'une part son processus d'accompagnement et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école* [Thèse de doctorat, Université de Montréal].

11. Sénore, D. (1999). L'inspecteur, le maître et les élèves du pacte à l'alliance : Pour une construction identitaire et une éthique de l'acte d'inspection [Thèse de doctorat]. Université Lumière Lyon 2.
12. Tant, M., André, A., & Watelain, É. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 40–71. <https://doi.org/10.7202/1054157ar>
13. Virgos, J. (2020). Socialisation professionnelle des animateurs jeunesse : Une approche processuelle et compréhensive [Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://theses.fr/2020TOU20047>
14. Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 17(2), 9–36. <https://shs.hal.science/halshs-00339073>
15. Décret gouvernemental n°2017-297 du 13 février 2017, portant statut particulier du corps de l'inspection pédagogique des écoles primaires du ministère de l'éducation. *Journal Officiel de la République Tunisienne*.