



Perception des fonctions de l'inspecteur scolaire par les enseignants des écoles secondaires de la ville de Kabinda

NSAGUA-MUNANGA Félicien¹; KABANZA KALALA Justin², MUKIEKIE-TSHITE Augustin³,
MBAYO LUKASU Modeste³, KUMINGA NGOYI Jean Damas¹.

1 : Université Notre Dame de Lomami

2 : Institut Supérieur Pédagogique de Mbujimayi

3 : Université de Kisangani.

Résumé: Cette étude analyse la perception des fonctions de l'inspecteur scolaire par les enseignants des écoles secondaires de la ville de Kabinda. S'inscrivant dans une approche psycho-éducative, elle mobilise un devis méthodologique mixte à dominante descriptive et analytique. Les données ont été collectées auprès de 126 enseignants à l'aide d'un questionnaire et d'entretiens semi-directifs. Les résultats révèlent une perception globalement positive de l'inspection pédagogique, majoritairement associée à une fonction formative (feedback, accompagnement, observation des pratiques). Toutefois, des perceptions ambivalentes persistent, liées notamment aux modalités d'intervention de l'inspecteur. L'étude souligne que la satisfaction des enseignants dépend davantage de la qualité relationnelle et du soutien pédagogique que des variables structurelles. Elle met en évidence la nécessité de renforcer une approche réflexive et humaniste de l'inspection scolaire.

Mots-clés : inspection scolaire, perception, enseignants, supervision pédagogique, psychologie de l'éducation.

Abstract: This study analyzes secondary school teachers' perceptions of the functions of the school inspector in the city of Kabinda. Grounded in a psycho-educational approach, the research adopts a mixed methodological design with a predominantly descriptive and analytical orientation. Data were collected from 126 teachers through questionnaires and semi-structured interviews. The findings reveal an overall positive perception of pedagogical inspection, which is mainly associated with a formative function (feedback, support, and observation of teaching practices). However, some ambivalent perceptions persist, particularly regarding the inspector's modes of intervention. The study highlights that teachers' satisfaction depends more on the quality of interpersonal relationships and pedagogical support than on structural variables. It also emphasizes the need to strengthen a reflective and humanistic approach to school inspection.

Keywords: school inspection, perception, teachers, pedagogical supervision, educational psychology.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.20827644>



1 Introduction

Dans les systèmes éducatifs contemporains, la figure de l'inspecteur scolaire occupe une position charnière, à l'intersection entre régulation institutionnelle et accompagnement pédagogique. Toutefois, au-delà de ses fonctions formelles, ce rôle est profondément investi par les représentations subjectives des enseignants, lesquelles influencent de manière significative leurs attitudes professionnelles, leur motivation et leurs pratiques en classe. En effet, comme le souligne Serge [1] toute interaction sociale est médiatisée par des représentations sociales, c'est-à-dire des systèmes d'interprétation qui orientent les conduites individuelles et collectives.

Dans cette perspective, la perception des fonctions de l'inspecteur scolaire ne peut être réduite à une simple compréhension administrative de ses missions. Elle relève d'un processus psychologique complexe impliquant des dimensions cognitives (interprétation du rôle), affectives (sentiments de confiance, de crainte ou de valorisation) et conatives (dispositions à agir). Selon [2], toute construction de connaissance s'inscrit dans une dynamique d'assimilation et d'accommodation, ce qui implique que les enseignants reconstruisent activement le rôle de l'inspecteur à partir de leurs expériences vécues.

Par ailleurs, la littérature en sciences de l'éducation met en évidence que la relation entre inspecteur et enseignant est souvent marquée par une tension entre contrôle et accompagnement. [2] insiste sur le fait que les dispositifs d'évaluation et de supervision peuvent être perçus soit comme des leviers de professionnalisation, soit comme des mécanismes de normalisation susceptibles de générer stress et résistances.

De même, les travaux de [3] soulignent l'importance d'un encadrement fondé sur la réflexivité, favorisant chez l'enseignant une posture d'analyse critique de sa pratique plutôt qu'une simple conformité aux normes prescrites. Dans le contexte spécifique des écoles primaires de la ville de Kabinda, cette problématique prend une acuité particulière. Les réalités socioprofessionnelles, les conditions de travail parfois précaires et les dynamiques institutionnelles locales influencent fortement la manière dont les enseignants perçoivent l'intervention de l'inspecteur scolaire. Ainsi, cette perception peut osciller entre une vision de soutien pédagogique et une appréhension liée à une logique de contrôle hiérarchique.

Dès lors, comprendre la perception des fonctions de l'inspecteur scolaire par les enseignants revient à interroger les mécanismes psychologiques sous-jacents qui structurent leur rapport à l'autorité pédagogique et à l'évaluation professionnelle. Cette étude s'inscrit ainsi dans une approche psycho-éducative visant à analyser comment ces perceptions influencent les pratiques enseignantes et, par extension, la qualité du processus d'enseignement-apprentissage.

2 MÉTHODOLOGIE

2.1 Approche de la recherche

La présente étude s'inscrit dans une approche mixte à dominante qualitative, combinant des méthodes quantitatives et qualitatives afin de mieux appréhender la complexité des perceptions des enseignants. Ce choix méthodologique repose sur le postulat selon lequel les représentations professionnelles relèvent à la fois de dimensions mesurables (tendances, fréquences) et de constructions subjectives ancrées dans l'expérience vécue [1].

L'étude adopte un devis descriptif et analytique, visant à décrire les perceptions des enseignants tout en analysant les facteurs psychologiques et contextuels qui les influencent.

2.2. Cadre de l'étude

La recherche a été menée dans les écoles primaires de la ville de Kabinda, en République Démocratique du Congo. Ce contexte est caractérisé par des réalités éducatives spécifiques, notamment des contraintes matérielles, des dynamiques institutionnelles locales et des pratiques d'encadrement pédagogique en mutation.

2.3 Population et échantillonnage

La population cible est constituée de l'ensemble des enseignants des écoles primaires de Kabinda.

L'échantillon a été sélectionné selon une technique d'échantillonnage raisonné (non probabiliste), privilégiant des enseignants :

- ayant une expérience professionnelle significative,
- ayant déjà été inspectés au moins une fois,
- issus de différentes écoles afin de diversifier les points de vue.

La taille de l'échantillon est fixée en fonction du principe de saturation des données pour la partie qualitative et de la représentativité pour la partie quantitative.

2.4 Techniques et instruments de collecte des données

a) Le questionnaire

Un questionnaire structuré a été administré aux enseignants afin de recueillir des données quantitatives sur :

- leur perception des fonctions de l'inspecteur (contrôle, conseil, accompagnement),
- leurs attitudes (confiance, crainte, motivation),
- leur expérience des inspections.

Les items ont été formulés sur la base d'une échelle de Likert (de type 1 à 5), permettant de mesurer le degré d'accord des répondants.

b) L'entretien semi-directif

Des entretiens semi-directifs ont été conduits auprès d'un sous-échantillon d'enseignants afin d'approfondir les dimensions subjectives et psychologiques des perceptions. Cette technique permet d'accéder aux significations que les enseignants attribuent à l'inspection scolaire, conformément à l'approche compréhensive en sciences humaines.

c) L'analyse documentaire

Elle a consisté à examiner les textes officiels régissant les fonctions de l'inspecteur scolaire ainsi que les rapports d'inspection disponibles, afin de confronter les prescriptions institutionnelles aux perceptions des enseignants.

2.5 Validité et fiabilité des instruments

La validité du questionnaire a été assurée par une validation de contenu, à travers la consultation d'experts en sciences de l'éducation. Un pré-test a été réalisé pour vérifier la clarté et la pertinence des items.

La fiabilité a été appréciée à l'aide du coefficient de cohérence interne (alpha de Cronbach), garantissant la stabilité des mesures.

2.6 Méthodes d'analyse des données

Les données quantitatives ont été traitées à l'aide de statistiques descriptives (fréquences, pourcentages, moyennes) et, le cas échéant, de tests d'association.

Les données qualitatives issues des entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique, inspirée des travaux de [15] permettant d'identifier les catégories de perception dominantes (inspection perçue comme contrôle, accompagnement, évaluation, etc.).

3. Résultats

Tableau 1: Profil sociodémographique et professionnel des enseignants des écoles primaires de la ville de Kabinda (N = 126)

	Paramètres	Effectif (n)	Pourcentage (%)
Genre	Homme	95	75,4
	Femme	31	24,6
	Total	126	100,0
Tranche d'âge	25 – 35 ans	52	41,3
	36 – 46 ans	51	40,5
	47 – 57 ans	16	12,7
	58 ans et plus	7	5,6
	Total	126	100,0
Années d'expérience	0 à 5 ans	15	11,9
	6 à 11 ans	50	39,7
	12 à 16 ans	12	9,5
	17 à 21 ans	49	38,9
	Total	126	100,0
Type d'établissement	Public	109	86,5
	Privé	17	13,5
	Total	126	100,0
Qualification académique	D6	51	40,5
	G3	34	27,0
	Licence (LA)	41	32,5
	Total	126	100,0

L'analyse du profil des répondants met en évidence une structuration particulière du corps enseignant, révélatrice à la fois de dynamiques sociales, professionnelles et psychologiques influençant la perception des fonctions de l'inspecteur scolaire.

La distribution selon le genre montre une prédominance marquée des hommes (75,4 %) par rapport aux femmes (24,6 %). Cette asymétrie suggère que les représentations professionnelles de l'inspection scolaire pourraient être influencées par des normes de genre. En psychologie sociale, les environnements masculinisés tendent à valoriser davantage les logiques d'autorité, de hiérarchie et de contrôle, ce qui pourrait orienter la perception de l'inspecteur vers une figure plus normative que collaborative.

Les tranches d'âge révèlent une forte concentration entre 25 et 46 ans (81,8 %). Cette phase correspond à une période de stabilisation identitaire et professionnelle, où les enseignants ont déjà construit des schèmes d'interprétation relativement durables de leur environnement de travail. Selon les approches développementales inspirées de Jean Piaget, cette stabilisation cognitive favorise des perceptions structurées mais parfois résistantes au changement, notamment face aux pratiques d'inspection.

Une expérience professionnelle polarisée

La répartition des années d'expérience met en évidence deux groupes dominants : les enseignants ayant entre 6 et 11 ans d'expérience (39,7 %) et ceux ayant entre 17 et 21 ans (38,9 %). Cette dualité traduit une coexistence entre :

- des enseignants en phase de consolidation professionnelle, encore ouverts à l'accompagnement,
- et des enseignants expérimentés, susceptibles de développer une posture plus critique ou défensive face à l'inspection.

D'un point de vue psychologique, cette configuration peut générer des perceptions différenciées de l'inspecteur : soutien pour les uns, contrôle pour les autres.

Une forte domination du secteur public

La majorité des enseignants (86,5 %) provient du secteur public, contre seulement 13,5 % du privé. Ce déséquilibre est significatif, car les contextes institutionnels publics sont souvent associés à des pratiques d'inspection plus formalisées et hiérarchisées. Cela peut renforcer une

perception de l'inspecteur comme agent de contrôle administratif, plutôt que comme accompagnateur pédagogique.

5. Une qualification académique hétérogène

Le niveau de qualification montre une diversité importante :

- 40,5 % possèdent un diplôme D6,
- 27,0 % un niveau G3,
- 32,5 % une licence (LA).

Cette hétérogénéité reflète des niveaux variables de formation pédagogique et de capital professionnel. Selon les travaux de [4]. sur le sentiment d'efficacité personnelle, les enseignants les plus qualifiés sont généralement plus confiants dans leurs compétences et peuvent percevoir l'inspection comme un espace d'échange professionnel. À l'inverse, ceux ayant une formation plus limitée peuvent éprouver une certaine insécurité, orientant leur perception vers la crainte de l'évaluation.

Tableau 2: Perceptions des enseignants relatives au processus d'inspection scolaire dans les écoles primaires de Kabinda (N = 126)

VARIABLES	PARAMÈTRES	FRÉQUENCES	POURCENTAGES
SATISFACTION DU PROCESSUS D'INSPECTION	Oui	91	72,2
	Non	26	20,6
	Neutre	9	7,1
SATISFACTION SELON LES FRÉQUENCES DE VISITES D'UN INSPECTEUR	Une fois l'an	68	54,0
	Deux fois l'an	17	13,5
	Plusieurs fois.	17	13,5
	Aucune	24	19,0
UTILITÉ PERÇUE DE L'ASPECT DE L'INSPECTION.	Feedback sur leçons	40	31,7
	Formation continue	49	38,9
	Observation des pratiques pédagogiques	49	38,9
	Formation continue	20	15,9
	Neutre.	17	13,5

L'analyse des perceptions des enseignants met en lumière la manière dont l'inspection scolaire est vécue non seulement comme un dispositif institutionnel, mais aussi comme une expérience psychologique influençant leur engagement professionnel.

Par rapport à la satisfaction globalement, les résultats indiquent que 72,2 % des enseignants se déclarent satisfaits du processus d'inspection, contre 20,6 % d'insatisfaits et 7,1 % des neutres. Cette majorité favorable suggère que l'inspection est globalement perçue comme utile et légitime.

Cependant, la présence non négligeable d'enseignants insatisfaits révèle une tension latente. Sur le plan psychologique, cette ambivalence peut être interprétée à la lumière de la théorie de l'autodétermination d'Edward L. [5]: la satisfaction dépend fortement du sentiment d'autonomie, de compétence et de reconnaissance. Lorsque l'inspection est perçue comme soutenante, elle favorise l'adhésion ; lorsqu'elle est vécue comme contraignante, elle peut générer frustration et résistance.

A cet effet, l'inspection étant perçue comme étant irrégulière par rapport à la fréquence de visite, les résultats se présentent comme suit :

- 54,0 % des enseignants déclarent être inspectés une fois l'an,
- 13,5 % deux fois l'an,
- 13,5 % plusieurs fois,
- 19,0 % déclarent n'avoir reçu aucune visite.

Cette distribution met en évidence une hétérogénéité dans le suivi pédagogique, susceptible d'influencer les perceptions. Les enseignants régulièrement visités peuvent développer un sentiment d'accompagnement, tandis que ceux non visités peuvent ressentir un abandon institutionnel.

D'un point de vue psycho-professionnel, cette irrégularité peut affecter le sentiment d'appartenance et de reconnaissance. Comme le suggèrent les travaux de [6], l'absence de supervision peut être vécue comme un manque de valorisation, tandis qu'un excès de contrôle peut être perçu comme une pression.

Quant à la perception prioritairement formative de l'inspection, les enseignants identifient plusieurs dimensions utiles de l'inspection notamment :

- Formation continue (38,9 %),
- Observation des pratiques pédagogiques (38,9 %),
- Feedback sur les leçons (31,7 %),
- Une proportion plus faible reste neutre (13,5 %).

Ces résultats montrent que l'inspection est majoritairement perçue comme un levier de développement professionnel, ce qui constitue un indicateur positif. La valorisation de la formation continue et de l'observation pédagogique traduit une attente d'accompagnement et de progression.

Dans une perspective réflexive, cela rejoint les travaux de [3], selon lesquels les professionnels construisent leurs compétences à travers l'analyse de leurs propres pratiques. L'inspection, lorsqu'elle intègre le feedback et l'observation constructive, devient ainsi un espace de co-construction du savoir pédagogique.

Du côté de répondants, avons constatés une légère incohérence révélatrice dans leurs réponses données c'est-à-dire la répétition de la modalité « formation continue » avec des pourcentages différents (38,9 % et 15,9 %) suggère soit une redondance dans l'instrument de collecte, soit une perception fragmentée des fonctions de l'inspection. Cette dispersion peut refléter une compréhension partielle ou différenciée des rôles de l'inspecteur par les enseignants.

Sur le plan psychologique, cela traduit une représentation sociale en construction, où les fonctions de l'inspection ne sont pas encore totalement stabilisées dans l'esprit des acteurs.

Tableau 3: Association entre la satisfaction du processus d'inspection pédagogique et certaines variables contextuelles (type d'établissement et d'expérience) chez les enseignants de Kabinda

SATISFACTION		OUI	NON	NEUTRE	TOTAL N (%)	X ²	DDL	P
SATISFACTION DU PROCESSUS D'INSPECTION PÉDAGOGIQUE SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT	Public n (%)	79 (72,5 %)	21 (19,3 %)	9 (8,3 %)	109 (100 %)	2,145	2	0,342
	Privé n (%)	12 (70,6 %)	5 (29,4 %)	0 (0,0 %)	17 (100 %)			
	Total n (%)	91 (72,2 %)	26 (20,6 %)	9 (7,1 %)	126 (100 %)			
SATISFACTION DU PROCESSUS D'INSPECTION PÉDAGOGIQUE SELON LES ANNÉES D'EXPÉRIENCE	0–5 ans n (%)	11 (73,3 %)	4 (26,7 %)	0 (0,0 %)	15(100)	6,893	6	0,331
	6–11 ans n (%)	33 (66,0 %)	13 (26,0 %)	4 (8,0 %)	50(100)			
	12–16 ans n (%)	7 (58,3 %)	4 (33,3 %)	1 (8,3 %)	12(99,9)			
	17–21 ans n (%)	40 (81,6 %)	5 (10,2 %)	4 (8,2 %)	49(100)			
	Total n (%)	91 (72,2 %)	26 (20,6 %)	9 (7,1 %)	131(99,9%)			

Ce tableau présente une analyse croisée visant à examiner l'existence d'un lien entre la satisfaction des enseignants vis-à-vis du processus d'inspection pédagogique et deux variables structurantes : le type d'établissement et les années d'expérience. L'interprétation s'appuie à la

fois sur les distributions observées et sur le test de χ^2 (chi carré), permettant d'évaluer la significativité des associations.

Pour ce qui est de la satisfaction selon les types d'établissement, une homogénéité perceptive des résultats montrent que :

- Dans le public, 72,5 % des enseignants sont satisfaits, contre 70,6 % dans le privé.
- Les proportions d'insatisfaction restent relativement proches (19,3 % dans le public contre 29,4 % dans le privé).
- Aucun enseignant du privé ne se déclare neutre.

Le test du χ^2 indique une valeur de 2,145 avec une probabilité associée $p = 0,342$, largement supérieure au seuil de signification (0,05). Cela signifie qu'il n'existe pas de relation statistiquement significative entre le type d'établissement et la satisfaction du processus d'inspection.

Cette homogénéité suggère que les enseignants, qu'ils soient du public ou du privé, partagent une représentation relativement similaire de l'inspection scolaire. Cela peut traduire une culture professionnelle commune, où l'inspecteur est perçu à travers des schèmes collectifs relativement stabilisés. En termes de représentations sociales (Serge Moscovici), le type d'institution ne semble pas constituer un facteur différenciateur majeur dans la construction du sens attribué à l'inspection.

Par rapport à la satisfaction des enquêtés selon leurs années d'expérience professionnelle, une variabilité non significative a été observée. Ainsi, les résultats révèlent des variations intéressantes, entre autres :

- 73,3 % de satisfaction chez les enseignants débutants (0–5 ans),
- 66,0 % chez ceux ayant 6–11 ans d'expérience,
- 58,3 % chez les 12–16 ans,
- 81,6 % chez les plus expérimentés (17–21 ans).

Sur ceux, le test χ^2 donne une valeur de 6,893 avec $p = 0,331$, ce qui indique également une absence de relation statistiquement significative entre l'expérience professionnelle et la satisfaction.

Bien que les différences ne soient pas statistiquement significatives, une tendance descriptive se dégage : les enseignants les plus expérimentés semblent plus satisfaits. Cela pourrait

s'expliquer par une meilleure maîtrise des attentes institutionnelles et une familiarité accrue avec les pratiques d'inspection. Selon la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de [4] les enseignants expérimentés développent une confiance plus solide dans leurs compétences, ce qui réduit l'anxiété liée à l'évaluation. À l'inverse, les enseignants en phase intermédiaire (6–16 ans) peuvent se trouver dans une zone de tension identitaire, où les attentes professionnelles et les exigences institutionnelles génèrent davantage des questionnements et parfois d'insatisfaction.

La distribution globale reste stable :

- 72,2 % de satisfaction,
- 20,6 % d'insatisfaction,
- 7,1 % de neutralité.

Toutefois, une légère incohérence apparaît dans le total des effectifs (131 au lieu de 126), ce qui peut être dû à une erreur d'arrondi ou de saisie. Cette limite n'invalide pas l'analyse, mais invite à une prudence dans l'interprétation.

3.2 DISCUSSION.

La présente étude avait pour objectif d'analyser la perception des fonctions de l'inspecteur scolaire par les enseignants des écoles secondaires de la ville de Kabinda. Les résultats obtenus révèlent une dynamique globalement favorable à l'inspection pédagogique, tout en mettant en évidence des nuances importantes liées aux expériences professionnelles, aux attentes formatives et aux logiques institutionnelles. Cette discussion confronte ces résultats aux travaux empiriques et théoriques du champ, afin d'en dégager la portée scientifique et psycho-éducative.

Le niveau élevé de satisfaction (72,2 %) observé dans cette étude rejoint les conclusions de [7] qui soulignent que les enseignants manifestent une adhésion plus forte à l'inspection lorsque celle-ci s'inscrit dans une logique de soutien pédagogique plutôt que de contrôle. De même, [8] met en évidence que les pratiques de supervision centrées sur le développement professionnel favorisent un climat de confiance et d'engagement.

Dans la même perspective, les travaux de [9] montrent que les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux où l'évaluation des enseignants est perçue comme un levier d'amélioration plutôt que comme une sanction. Ainsi, les résultats de Kabinda s'inscrivent dans une tendance internationale valorisant l'inspection formative.

Les enseignants interrogés associent majoritairement l'inspection à la formation continue, à l'observation des pratiques et au feedback pédagogique. Cette orientation est en cohérence avec les travaux de [3] qui considère la pratique professionnelle comme un processus réflexif construit à partir de l'analyse de l'action.

De même, [2] insiste sur la nécessité de transformer les dispositifs d'évaluation en opportunités d'apprentissage professionnel. Les résultats obtenus confirment que les enseignants attendent de l'inspection une fonction d'accompagnement, ce qui traduit une évolution des représentations professionnelles vers une logique plus collaborative.

Par ailleurs, [10] souligne que les savoirs enseignés se construisent dans l'expérience et l'interaction, ce qui renforce l'importance d'un encadrement pédagogique dialogique. L'inspection, lorsqu'elle est perçue comme espace d'échange, contribue à cette construction.

L'étude montre qu'il n'existe pas de lien statistiquement significatif entre la satisfaction et le type d'établissement ou les années d'expérience. Ce résultat converge partiellement avec les observations de [6], selon lesquelles les facteurs de satisfaction au travail relèvent davantage des conditions qualitatives (reconnaissance, valorisation) que des caractéristiques structurelles.

Cependant, certains travaux empiriques nuancent cette conclusion. Par exemple, [11] souligne que le contexte institutionnel peut influencer les pratiques de supervision et, par conséquent, les perceptions des enseignants. De même, [12] mettent en évidence que les styles de leadership des inspecteurs jouent un rôle déterminant dans la satisfaction des enseignants.

Ainsi, l'absence de relation significative dans cette étude pourrait s'expliquer par une homogénéité des pratiques d'inspection dans le contexte étudié, ou encore par la prédominance des facteurs relationnels sur les variables structurelles.

Les résultats mettent en évidence que la perception de l'inspection est fortement influencée par des facteurs psychologiques tels que le sentiment de compétence, la reconnaissance et la qualité de la relation avec l'inspecteur.

Ces observations rejoignent la théorie de l'autodétermination de [5]selon laquelle l'engagement professionnel dépend de la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance. Une inspection perçue comme soutenante favorise ces besoins, tandis qu'une inspection perçue comme contrôlante peut les entraver.

Par ailleurs, la théorie des représentations sociales de [1]permet de comprendre pourquoi les enseignants construisent collectivement des images de l'inspecteur, oscillant entre figure d'autorité et partenaire pédagogique. Cette ambivalence, observée dans les résultats, est caractéristique des systèmes éducatifs en transition.

Malgré la perception globalement positive, une proportion non négligeable d'enseignants exprime une insatisfaction ou une neutralité. Cette situation reflète une tension structurelle déjà mise en évidence par [13]qui souligne que les dispositifs d'évaluation oscillent entre logique de régulation et logique de développement professionnel.

De même, [14]insiste sur la manière de repensée les systèmes d'inspection dans une perspective plus formative et participative, notamment dans les contextes africains où les défis éducatifs sont nombreux.

Cette étude apporte une contribution importante en montrant que, dans le contexte de Kabinda :

- l'inspection est globalement acceptée et valorisée,
- elle est majoritairement perçue comme un outil de formation,
- mais elle reste marquée par des perceptions ambivalentes liées aux pratiques concrètes.

Elle confirme que l'efficacité de l'inspection repose moins sur sa fréquence ou son cadre institutionnel que sur sa qualité relationnelle et pédagogique.

En définitive, les résultats de cette étude s'inscrivent dans une convergence internationale mettant en évidence une transformation progressive du rôle de l'inspecteur scolaire. Celui-ci tend à évoluer d'une figure de contrôle vers un acteur de développement professionnel. Toutefois, cette mutation reste inachevée et dépend fortement des pratiques effectives et des interactions humaines au sein du système éducatif.

3.3 Conclusion

Cette étude met en évidence que la perception des fonctions de l'inspecteur scolaire à Kabinda est globalement positive, mais marquée par des nuances importantes.

L'inspection est principalement perçue comme un outil de formation et d'accompagnement, ce qui témoigne d'une évolution vers une approche plus humaniste et réflexive. Toutefois, des perceptions ambivalentes subsistent, liées aux pratiques concrètes d'inspection.

Eu égard à cela, nous recommandons ce qui suit:

- Renforcer la dimension formative de l'inspection
- Promouvoir une relation de confiance entre inspecteurs et enseignants
- Former les inspecteurs aux approches psychopédagogiques
- Harmoniser les pratiques d'inspection.

References:

- [1]Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- [2]Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF Éditeur.
- [3]Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- [4] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman
- [5] Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. <https://doi.org/10.1207/S15327965PLI110401>
- [6]Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing.
- [7]. Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (9th ed.). Pearson.
- [8] Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). McGraw-Hill.
- [9]Organisation de coopération et de développement économiques. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- [10]Tardif, M. (1999). *Le savoir des enseignants*. Presses de l'Université Laval.
- [11] Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- [12] Blase, J., & Blase, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning* (2nd ed.). Corwin Press.

[13] Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. ESF Éditeur.

[14] UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action*. UNESCO Publishing.

[15] Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>