



igen

Inspection générale
de l'Éducation nationale

RAPPORT
D'ACTIVITÉ

2017

DE L'INSPECTION
GÉNÉRALE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

Rapport d'activité 2017
de l'inspection générale
de l'éducation nationale

Sommaire

Édito	1
Les missions permanentes au service du système éducatif	4
Les missions auprès des directions d'administration centrale	6
Les missions auprès des organismes ou opérateurs nationaux	11
Les activités d'expertise liées à l'international	13
Les rapports « prédisciplinaires » concernant les établissements et les personnels	20
Les travaux de l'année 2017	21
L'évolution des inspections générales	22
Les rapports liés au programme de travail annuel	25
L'organisation de l'IGEN et ses ressources humaines	45
La cartographie de l'IGEN	46
L'organisation de l'IGEN	52
Annexes	74
Liste des rapports 2017	75
Statut particulier de l'IGEN	79
Table des sigles et acronymes	84

Édito



Caroline Pascal
Doyenne de l'inspection générale
de l'éducation nationale

Le rapport d'activité de l'année 2017 présenté ici décrit les travaux de l'inspection générale de l'éducation nationale menés sous l'autorité d'Anne Armand, alors doyenne, avec l'appui de son équipe composée de Pierre Desbiolles, adjoint, Viviane Bouysse, Didier Michel et Dominique Rojat, assesseurs. Qu'ils soient ici avant tout vivement remerciés tous les cinq pour l'engagement qui a été le leur au service de l'ensemble du corps et pour la qualité du suivi qu'ils ont apporté à ses missions, exigeant et efficace.

L'année 2017 a d'abord été marquée par les échéances électorales du printemps. Le changement de ministre et l'inflexion de la politique éducative ont demandé à l'IGEN une capacité de réaction immédiate pour accompagner les évolutions voulues. Elle a ainsi su faire preuve d'une réactivité précieuse, notamment en mettant son expertise à la disposition du CSP et de la DGESCO pour concevoir les ajustements attendus des programmes de la scolarité obligatoire et en mobilisant l'ensemble des COAC pour suivre dès l'automne 2017 la mise en œuvre des premières mesures comme celles des CP dédoublés en REP+ ou de « Devoirs faits ». Cet élan se poursuivra en 2018 avec la réécriture des programmes de lycée confiée au CSP à laquelle participe activement l'IGEN et avec le suivi des réformes en cours. La priorité donnée à l'école primaire et aux enseignements fondamentaux « Lire, écrire, compter, respecter autrui » conduira l'inspection générale, et notamment le groupe enseignement primaire, à accompagner au plus près les équipes dans l'adaptation de leurs approches pédagogiques.

Comme les années précédentes, le travail de l'IGEN s'est partagé entre les missions du programme de travail annuel et les missions permanentes que le rapport de 2016 avait détaillées avec précision et qui seront évoquées plus brièvement.

Non que leur importance qualitative et quantitative ait décliné, mais la récurrence de ces missions n'invite pas à une nouvelle description approfondie. Seuls deux focus particuliers sont donc proposés sur des dossiers peu ou mal connus du travail de l'IGEN, où son expertise est pourtant essentielle : sa participation aux commissions pédagogiques nationales des IUT et l'expertise qu'elle apporte au processus d'homologation des établissements français à l'étranger. Une rapide, mais exhaustive mention des différents apports qui sont les siens auprès des directions, des opérateurs du ministère ou de quelques partenaires extérieurs montre combien ces missions permanentes sont essentielles. Cette indispensable participation au fonctionnement ordinaire du système, cette expertise sollicitée continûment par les directions devront être prises en compte dans la réflexion menée sur l'avenir des inspections générales afin de ne pas mettre en péril l'équilibre de l'ensemble. À cela s'ajoute un retour sur le séminaire de la SICI qui s'est tenu à Paris à l'automne 2017 et qui a donné aux deux inspections générales françaises l'occasion de présenter certains aspects de leurs missions et de réfléchir avec nos collègues européens à la manière d'en renforcer encore l'impact, pour participer toujours plus efficacement à la définition ou à l'évaluation des politiques publiques.

Les missions liées au programme de travail ont à nouveau fait la part belle aux missions conjointes avec l'IGAENR, comme on pourra le lire dans la liste des rapports en annexe. Travail conjoint efficace qui trouve sa traduction aussi bien dans les missions de suivi que d'évaluation, ou encore de contrôle. Là encore, sans revenir sur l'ensemble, un bilan a été demandé aux pilotes de certaines missions emblématiques, particulièrement celles qui touchent au statut et au métier d'enseignant, nombreuses en 2016-2017 (suivi des ESPE, entrée dans la carrière, contractuels) et apportant un socle d'expertise à l'agenda social de 2018, ou de missions qui, par les constats qu'elles ont faits et les perspectives qu'elles ont tracées, ont pu apporter un éclairage directement ou indirectement utile à la décision politique immédiate. Il en est ainsi des conclusions du rapport sur la scolarisation en petite section de maternelle qui démontrait les bienfaits de cette scolarisation précoce pour la maîtrise du langage, mais indiquait qu'elle excluait paradoxalement ceux qui en auraient eu besoin au premier chef. La décision de rendre la scolarité obligatoire à trois ans a trouvé là des points d'appui utiles. C'est le cas également du bilan des campus des métiers qui a mis au jour les difficultés rencontrées et les limites de ce premier modèle, tout en en soulignant le potentiel et en ouvrant des perspectives pour dessiner une évolution, qui a trouvé sa traduction dans l'annonce des campus professionnels d'excellence. Deux exemples de missions dont l'analyse a joué pleinement son rôle et qui montrent l'impact du travail d'évaluation et de prospective des inspections générales. Deux autres rapports sur l'accompagnement pédagogique et l'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle ont également été mis en exergue, tant pour les perspectives qu'ils ouvrent sur des interrogations actuelles que comme des exemples d'aide à la mise en œuvre territoriale de politiques nationales.

Enfin, l'année 2017 a été marquée, pour l'IGEN comme pour l'IGAENR, par la mission confiée aux deux chefs de corps, ainsi qu'à Isobel Mac Gregor, inspectrice écossaise honoraire, par les deux ministres, Jean-Michel Blanquer et Frédérique Vidal, pour réfléchir à l'avenir même des deux corps et à leur éventuel rapprochement. Lancée en août 2017, la mission a rendu ses conclusions en janvier 2018 après un programme intense de rencontres, d'auditions et de concertation au sein de l'IGEN.

Elle a permis de faire un état des lieux clair des missions des deux inspections, de distinguer celles qui sont indispensables au système et celles qui recourent les fonctions des directions d'administration centrale, pour proposer un repositionnement des inspections générales au niveau où elles sont attendues et de manière à donner la pleine mesure de leurs travaux. La mission a ainsi proposé d'ouvrir des perspectives nouvelles d'évaluation (enseignements, structures, territoires) et d'amplifier le rôle des inspections générales dans le suivi des politiques publiques et l'accompagnement des équipes territoriales particulièrement nécessaires lors de la mise en place des réformes. Elle a souligné l'importance du rôle pivot des inspections générales à l'articulation du pouvoir politique, de l'administration centrale et des acteurs de terrain. Répondant à la commande qui lui était faite, elle a proposé des scénarios d'évolution possibles à partir desquels les deux ministres ont tranché en juin 2018, ouvrant une nouvelle phase de mise en œuvre.

L'année 2017 marque donc un tournant dans l'histoire de l'IGEN et plus généralement, dans l'histoire de l'inspection générale du système éducatif qui va redevenir un corps unique après plus de cinquante ans où se sont côtoyées deux inspections, et voir son périmètre d'intervention élargi de la maternelle à l'enseignement supérieur, ce qui en fait un modèle singulier. D'autres partenaires pourront, le cas échéant, être appelés à rejoindre ce grand service d'inspection pour une meilleure cohérence du suivi et de l'évaluation des politiques publiques en faveur de la jeunesse et de sa formation. Projet ambitieux et stimulant que la nouvelle équipe de direction de l'IGEN sera amenée à mettre en œuvre avec l'IGAENR, en s'appuyant sur la réflexion des deux corps.

Ce rapport se termine sur l'organisation actuelle de l'IGEN telle qu'elle perdurera en 2018-2019, l'organigramme mentionnant la nouvelle équipe de direction en responsabilité depuis mars 2018, les doyens de groupe actualisés et les changements dans l'équipe du bureau de la gestion des inspections générales. Les groupes disciplinaires et de spécialité, les groupes d'études et d'expertise et le groupe des COAC restent, comme on le lira, les trois axes de structuration de l'IGEN et, même s'ils n'ont pas tous la même réalité institutionnelle, l'implication des inspecteurs généraux dans chacun d'eux doit tendre à devenir équivalente.

En conclusion, il me reste à remercier les contributeurs de ce rapport et la nouvelle équipe de direction qui m'ont assistée dans la conception, l'élaboration et la mise en forme de ce rapport d'activité pour faire émerger l'essentiel et le particulier d'une année dense, dans un contexte de relative urgence et de changements notables pour l'inspection générale de l'éducation nationale.



Caroline Pascal
Doyenne de l'inspection générale de l'éducation nationale

Les missions permanentes au service du système éducatif

Selon le code de l'éducation, les missions permanentes de l'IGEN sont ainsi définies : « missions de contrôle, d'étude, d'information, de conseil et d'évaluation » (code de l'éducation, article R. 241-3).

L'article L. 241-1 précise : « L'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations départementales, académiques, régionales et nationales qui sont transmises aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement. Les évaluations prennent en compte les expériences pédagogiques afin de faire connaître les pratiques innovantes. L'inspection générale de l'éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche établissent un rapport annuel qui est rendu public. »

Par le regard qu'elle porte sur l'ensemble des domaines du système éducatif, l'IGEN garantit le caractère national du projet éducatif de la République. L'appellation « missions permanentes » traduit dans les faits une mobilisation à chaque instant de l'expertise de l'IGEN par les acteurs centraux du système (cabinet, directions, académies, organismes rattachés, instances), mais aussi par les autres ministères et tout autre partenaire de l'éducation nationale.

La diversité de cette expertise permet de couvrir l'ensemble des disciplines ou spécialités, éléments structurants du fonctionnement du système éducatif. L'expertise de l'inspection générale s'appuie tant sur la formation et le parcours antérieur de chacun de ses membres que sur l'observation et l'analyse de pratiques dans des contextes variés exercées dans le cadre de ses missions, ainsi que sur les acquis de la recherche dans des champs très divers (disciplines académiques, didactique de ces disciplines, sociologie, sciences cognitives, ergonomie et analyse du travail).

Divers ministères sollicitent l'IGEN pour la gestion des personnels détachés (domaines ministériels de la défense, de l'agriculture, des affaires étrangères), pour la réingénierie de leurs diplômes (domaine de la cohésion sociale, de la santé), pour des demandes d'expertise spécifiques (domaines des affaires étrangères, des affaires culturelles, de la jeunesse et des sports, des armées, ministère de l'intérieur pour la mission de prévention des phénomènes sectaires et la prévention de la radicalisation). L'activité d'expertise des inspecteurs généraux auprès d'autres ministères est également requise dans les champs strictement disciplinaires, par exemple au sein du groupe Histoire-géographie.

Les missions auprès des directions d'administration centrale

Missions auprès de la direction générale de l'enseignement scolaire

L'inspection générale est régulièrement sollicitée pour des participations à des groupes de travail mis en place par la DGESCO dans des contextes divers d'élaboration de textes officiels, de production de ressources ou de modalités d'évaluation, de préparation de séminaires de formation, etc. Par ailleurs, des IGEN participent, pour la DGESCO, à l'élaboration de ressources en ligne de type portails disciplinaires.

Devant la multiplication des épreuves, des changements de programmes et de référentiels, mais aussi face aux exigences de plus en plus fortes de qualité et de sécurité, l'IGEN contribue activement à l'élaboration et à la mise en œuvre des sujets d'examen.

L'IGEN est un acteur essentiel et reconnu de la conception et de la rénovation des diplômes professionnels de l'éducation nationale. Son expertise et sa légitimité garantissent que ces diplômes souscrivent aux exigences d'une formation générale de qualité associée à une formation professionnelle en phase avec l'évolution des métiers et des emplois.

L'implication de l'IGEN se situe également dans l'accompagnement de la mise en œuvre pédagogique et certificative de ces rénovations. Un pilote IGEN est ainsi impliqué *a minima* pendant trois ou quatre ans après l'élaboration du diplôme.

L'appui pédagogique de l'IGEN à la DGESCO est nécessaire et continu et de ce travail commun quotidien dépend actuellement la bonne marche du système : la mise en œuvre des enseignements, la qualité de l'évaluation et la rénovation des filières.

Missions auprès de la direction générale des ressources humaines

Concours de recrutement

Traditionnellement, les inspecteurs généraux sont impliqués dans les concours de recrutement des professeurs et des personnels d'encadrement (chefs d'établissements, inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs de l'éducation nationale) le plus souvent en tant que présidents ou vice-présidents des jurys, et de manière plus ponctuelle comme membres de jury.

Participation à la gestion de carrière des personnels d'encadrement

Traditionnellement aussi, les inspecteurs généraux produisent les avis qui leur sont demandés dans certaines phases de la carrière des personnels d'encadrement. Il en est ainsi des avis en vue de la titularisation des inspecteurs à l'issue de l'année de stage qui suit leur recrutement, des avis pour l'accès à la liste d'aptitude des inspecteurs de l'éducation nationale ou pour le détachement dans l'un des corps d'inspection, ou encore des avis pour l'accès à des postes particuliers (par exemple, inspecteurs adjoints aux directeurs académiques des services de l'éducation nationale ou emplois à l'étranger notamment dans le réseau de l'agence pour l'enseignement du français à l'étranger). Ces avis sont rendus sur étude d'un dossier élaboré par les candidats ou sur visite et observation en situation des personnels concernés.

Enfin, sont sollicités de l'inspection générale des avis pour les mutations des personnels de direction sur des postes à pourvoir dans les établissements présentant une relative complexité, pour lesquels la meilleure adéquation possible des personnes aux caractéristiques du poste est recherchée ; celle-ci s'obtient notamment par un élargissement du recrutement au-delà des frontières académiques pour garantir un caractère national du mouvement. Chaque inspecteur général concerné arrête avec le recteur une liste dite « restreinte » de trois ou quatre établissements importants dont les caractéristiques sont explicitées et pour lesquels les avis sur les candidats sont croisés après examen attentif de leur profil, voire des rencontres sur site.

Les modalités de ce mouvement, pour lequel l'expertise de l'IGEN est nécessaire aux recteurs, vont être revues dès 2018 pour une plus grande fluidité entre recteurs, DGRH et IGEN, et une plus grande lisibilité pour l'ensemble des acteurs de terrain.

Participation à la gestion de carrière des professeurs

L'inspection générale de l'éducation nationale a une activité traditionnelle d'inspection individuelle de professeurs intervenant en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ou susceptibles d'y intervenir. L'IGEN participe également à la gestion du corps des professeurs agrégés, qui demeure nationale. Il s'agit en particulier de l'évaluation de ces professeurs dans le cadre du PPCR, de leur affectation sur des postes à profil qui relèvent d'un mouvement spécifique et pour lesquels les professeurs se portent candidats, enfin de leur nomination par liste d'aptitude dans le corps des professeurs de chaires supérieures pour ceux d'entre eux qui enseignent en CPGE. L'IGEN propose également des nominations d'enseignants par liste d'aptitude dans le corps des agrégés.

Missions auprès de la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

Les activités d'expertise de l'IGEN auprès de la DGESIP se rapportent aux enseignements post-baccalauréat dispensés dans les lycées, c'est-à-dire en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et en sections de techniciens supérieurs (STS). Ces activités d'expertise peuvent s'inscrire dans un calendrier de gestion annuel ou relever de saisines occasionnelles.

Classes préparatoires aux grandes écoles

L'IGEN participe à l'évolution de la carte des formations dispensées en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) : à la demande de la DGESIP et à son attention, elle rend chaque année des avis motivés concernant les propositions d'ouvertures et/ou de fermetures de CPGE portées par les recteurs auprès de la DGESIP.

L'IGEN rend des avis sur des propositions de programmes de CPGE ou les modalités de certains enseignements ; elle est membre du comité de concertation et de suivi des CPGE, piloté par la DGESIP, qui se réunit chaque année.

Sections de techniciens supérieurs

Outre son rôle dans l'élaboration des diplômes de BTS au sein des commissions professionnelles consultatives, l'IGEN est chargée de leur suivi pédagogique et certificatif. Elle est régulièrement sollicitée par la DGESIP, non seulement pour tout ce qui touche aux programmes généraux des BTS, aux regroupements à opérer sur les épreuves et les sujets, mais aussi pour aider à la désignation des académies pilotes des examens de BTS.

En collaboration étroite avec la DGESIP, l'IGEN traite en temps réel tous les incidents liés aux examens et valide les actions correctrices (sujets de secours, aménagement des corrections, recomposition, etc.).

Instituts technologiques universitaires

Les instituts technologiques universitaires (IUT) requièrent également l'expertise de l'IGEN de manière moins connue. Les inspecteurs généraux apportent leur expertise du système scolaire secondaire pour permettre l'articulation des programmes dans la logique bac – 3, bac + 3, ainsi que pour mieux positionner les DUT avec les BTS.

Les commissions pédagogiques nationales des IUT

Le périmètre des activités de l'IGEN est délimité par le récent décret n° 2017-411 du 27 mars 2017 qui définit le rôle et la composition des commissions pédagogiques nationales (CPN).

En prise avec l'évolution des activités économiques, des technologies et de l'organisation du travail dans les secteurs professionnels relevant des différentes spécialités, les CPN sont chargées de :

- émettre des avis sur les projets de développement des spécialités de diplôme universitaire de technologie sur le territoire ;
- évaluer les formations préparant au diplôme universitaire de technologie ;
- formuler des propositions sur les programmes pédagogiques nationaux (PPN) conduisant à la délivrance du diplôme universitaire de technologie (DUT).

Outre ces missions, elles peuvent autant que de besoin mobiliser des expertises sur le fonctionnement des départements d'IUT, conduire des études sur l'insertion et le devenir professionnel des diplômés, en liaison avec tous les organismes ou les personnes susceptibles de les éclairer.

La présence de l'inspection générale est légitimée par le décret qui précise que la CPN est composée de « six représentants au plus des pouvoirs publics, dont au moins deux inspecteurs généraux de l'éducation nationale nommés parmi les personnes proposées par le doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale ». Il est à souligner que l'ancienne distinction entre représentant titulaire et représentant suppléant disparaît.

Depuis 2016, suite au regroupement de 17 spécialités en 9 CPN, ce sont désormais 18 inspecteurs généraux qui sont présents dans les commissions :

- carrière juridique, gestion des entreprises et des administrations ;
- carrières sociales, information, communication, métiers du multimédia et de l'internet ;
- gestion administrative et commerciale des organisations, gestion logistique et transport, techniques de commercialisation ;
- chimie, génie chimique et génie des procédés, génie biologique ;
- génie civil, construction durable, génie thermique et énergie, hygiène, sécurité, environnement ;
- génie électrique et informatique industrielle, réseaux et télécommunications ;
- génie industriel et maintenance, génie mécanique et productique, qualité, logistique industrielle et organisation ;
- informatique, statistique et informatique décisionnelle ;
- mesures physiques, Sciences et génie des matériaux, *packaging*, emballage, conditionnement.

Les inspecteurs généraux ont participé à une trentaine de réunions nationales dont le nombre peut varier de deux à six par an selon la CPN et la charge d'évaluation. Leurs activités principales ont concerné :

- l'évaluation des départements d'IUT, sur dossier principalement, mais aussi plus occasionnellement par une participation directe de leur part à une quinzaine de visites sur le terrain ;
- l'instruction des demandes d'ouverture, de fermeture ou de transformation de départements ;
- les travaux de rénovation des programmes pédagogiques nationaux (PPN) qui vont s'engager suite aux évolutions de la durée du cursus 3 ans et de la structuration des diplômés en blocs de compétences ;
- la rédaction de fiches d'expertises et de recommandations ;

Plus qualitativement, la contribution des inspecteurs généraux est très appréciée des universitaires et des représentants des milieux socio-économiques en matière d'explicitation des programmes de lycée, des axes pédagogiques d'accompagnement des élèves et des actions d'information et d'orientation.

En matière d'ouverture de départements, leur connaissance des BTS participe à une meilleure articulation de la carte des formations. Les CPN représentent ainsi pour l'inspection générale un espace privilégié pour traiter concrètement le continuum bac -3/bac +3 et notamment l'accueil, l'accompagnement pédagogique et la réussite des bacheliers technologiques en IUT.

Les CPN sont aussi l'occasion d'installer des relations riches et suivies avec les représentants des IUT. Les inspecteurs généraux mettent à profit ces relations de confiance pour, par exemple, créer des liens entre inspecteurs territoriaux et chefs de départements dans le cadre d'expérimentations académiques. La majorité des inspecteurs généraux souligne tout l'intérêt de leur participation aux travaux des CPN, notamment pour s'enrichir des méthodes et pratiques d'évaluation. Quelques inspecteurs déplorent cependant que dans certaines CPN, la présence de l'IGEN puisse encore être considérée comme plus institutionnelle que réellement participative. L'organisation des réunions reste aussi un point de fragilité, car les convocations trop tardives ne permettent pas toujours aux inspecteurs généraux d'être présents.

Carte des formations, refonte conjointe des programmes pédagogiques nationaux (PPN) des IUT et des programmes du lycée, accompagnement pédagogique des parcours bac -3/bac +3, structuration des diplômes en blocs de compétences constituent quelques perspectives de travail pour les CPN qui peuvent toujours compter sur l'engagement actif et l'expertise de l'inspection générale de l'éducation nationale.

Missions auprès de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Des inspecteurs généraux sont associés chaque année aux travaux de la DEPP, en fonction des disciplines concernées, tant pour construire les protocoles que pour analyser les résultats. La mise en place d'évaluations systématiques et récurrentes va encore augmenter la nécessaire articulation de l'expertise de la DEPP avec celle de l'IGEN pour assurer la meilleure prise en main et l'exploitation des résultats par les équipes pédagogiques. D'autres acteurs sont désormais associés à ces procédures, comme le Conseil scientifique de l'éducation nationale pour la conception des évaluations.

Les missions auprès des organismes ou opérateurs nationaux

Missions auprès du Conseil supérieur des programmes

Le Conseil supérieur des programmes (CSP) est un organisme indépendant qui sollicite l'appui ou l'avis de l'inspection générale pour ses travaux en tant que de besoin. Sa nouvelle présidente Souâd Ayada, nommée fin 2017, est une inspectrice générale de l'éducation nationale.

Le besoin d'ajustement des programmes de 2015 des cycles 2, 3 et 4 a conduit le CSP à demander l'expertise d'inspecteurs généraux qui participent aux groupes de travail. La réforme annoncée du baccalauréat et son impact sur les programmes de lycée, seconde et cycle terminal, vont impliquer de manière massive les inspecteurs généraux, copilotes des groupes de travail, à partir de 2018. Ce travail de grande ampleur a supposé un accord formalisé entre le CSP et l'IGEN de manière à préciser les rôles de chacun.

Missions auprès de l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

L'IGEN intervient lors des sessions de formation statutaire que met en place l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR) pour tous les personnels dont elle assure la formation initiale et continue (personnels d'encadrement, directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques, personnels médicaux, etc.), ainsi que pour les séminaires du plan national de formation (PNF) qu'elle met en œuvre.

Les sujets sur lesquels interviennent les inspecteurs généraux dans le cadre de conférences ou d'ateliers, parfois rediffusés, concernent l'ensemble des problématiques de l'institution scolaire : organisation, fonctionnement, évolutions réglementaires et pédagogiques, réflexions éthiques, etc.

Au moment de « la semaine de l'IGEN » fin décembre, la quasi-totalité du corps est mobilisée pour assurer cinq jours de formation pour l'ensemble des nouvelles promotions d'inspecteurs des premier et second degrés. Il s'agit d'aider les nouveaux inspecteurs dans la construction de toutes leurs compétences professionnelles, et d'instaurer une réflexion commune autour de la didactique de chaque discipline.

Les inspecteurs généraux sont en général associés au comité de pilotage des formations voulues par l'ESENESR, et participent avec les responsables de l'ESENESR à la réflexion sur leur évolution et leur adaptation.

L'IGEN est membre du conseil d'orientation de l'ESENER (doyenne) ainsi que du conseil scientifique (deux inspecteurs généraux, du groupe enseignement primaire et du groupe établissements et vie scolaire). Un correspondant assure la coordination entre l'école et l'inspection générale.

Missions auprès de Canopé

Des inspecteurs généraux assurent la supervision de la production de ressources en relation avec la mise en œuvre des programmes. Par exemple :

- pour le groupe Histoire-géographie, le suivi du pôle national de ressources pour l'éducation au développement durable ;
- pour le groupe Sciences économiques et sociales, la participation aux comités d'orientation des revues « Idées économiques et sociales » et « Écoflash » ;
- pour le groupe Sciences et technologies du vivant, de la santé et de la Terre, le suivi des sites eTwinning (plateforme dédiée à la coopération pédagogique en Europe) et *Emilangues* (ressources pour l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), etc.

Missions auprès du Centre international d'études pédagogiques

Dans le cadre de ses activités de représentation et de réception de délégations étrangères, le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) a recours à l'expertise de l'IGEN, souvent utilement mise à contribution pour décrire le système éducatif français dans son ensemble, en expliciter certaines spécificités ou expliquer le sens des réformes en cours.

De manière régulière, l'IGEN, le groupe des langues vivantes notamment, donne un avis sur les candidatures d'enseignants pour des séjours de formation à l'étranger et participe à la mise en œuvre du programme des assistants. Enfin, l'IGEN est souvent sollicitée pour participer aux séminaires organisés par le CIEP.

Les activités d'expertise liées à l'international

L'expertise variée au sein de l'inspection générale est largement mise à contribution dans le domaine international. Cela conduit à de nombreuses interventions, tant sur le territoire français qu'à l'étranger. En dehors de quelques actions ponctuelles, l'essentiel de l'activité internationale peut être classé en trois catégories.

Actions internationales dans le cadre du système éducatif français

L'inspection générale concourt au développement de l'ouverture internationale du système éducatif français à travers le suivi de sections linguistiques spécifiques : sections internationales, sections binationales, lycées franco-allemands, sections européennes et de langues orientales, évolution des enseignements de langues et cultures d'origine (ELCO) en enseignement international de langues étrangères (EILE). Dans ces domaines, l'IGEN apporte son expertise au suivi de la carte des formations, à la gestion des ressources humaines, à l'écriture des programmes assortis de préconisations pédagogiques et à la validation des sujets d'examen.

L'inspection générale accompagne le réseau d'enseignement français à l'étranger : Agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE), Mission laïque française (MLF), Office scolaire et universitaire international (OSUI), Association franco-libanaise pour l'enseignement et la culture (AFLEC). Elle participe aux campagnes d'homologation et de réexamen des homologations, à l'animation du réseau et à la gestion des ressources humaines dans tous ses aspects.

Le processus d'homologation des établissements français à l'étranger

L'homologation est la procédure par laquelle, en accord avec le ministère de l'Europe et des affaires étrangères, le ministère de l'éducation nationale atteste et reconnaît que des établissements scolaires français situés à l'étranger assurent un enseignement conforme aux principes, aux programmes et à l'organisation pédagogique du système éducatif français. La procédure coordonnée par la DGESCO recourt à l'expertise de l'inspection générale pour évaluer « la conformité des demandes aux principes et aux critères de l'homologation », en tenant compte de l'offre existante dans la zone géographique concernée. Ces principes et critères, mais aussi la composition des dossiers, les perspectives offertes, les conditions d'éligibilité, de renouvellement et de suivi de l'homologation sont définis par une note de service annuelle.

La lecture des dossiers par des binômes composés d'un IGAENR et d'un IGEN est répartie selon des zones géographiques assez vastes : Afrique subsaharienne et Océan indien ; Amériques ; Moyen-Orient (hors Liban), Asie et Océanie ; Europe et Caucase, Égypte, Maghreb et Liban.

Ce travail constitue l'une des occasions de collaboration des deux inspections, permettant ainsi, par une lecture croisée, une analyse et une appréciation doublement éclairée des dossiers. Une réunion par zone rassemble dans la deuxième quinzaine d'avril des représentants des parties prenantes de la procédure – département des relations européennes et internationales de la DGESCO, direction générale des ressources humaines (DGRH), direction générale de la mondialisation du ministère de l'Europe et des affaires étrangères (DGM), agence de l'enseignement français à l'étranger (AEFE) et mission laïque française (MLF). Les avis argumentés présentés par les inspecteurs généraux font l'objet d'échanges permettant de préparer les décisions qu'arrête la commission interministérielle d'homologation (CIH) fin mai.

Le rôle des inspections générales dans la procédure est décisif et repose sur la capacité à « instruire » les dossiers, à comprendre ce qu'ils révèlent de la réalité des organisations, des fonctionnements et des enseignements, et dans quelle mesure ils respectent les principes et les valeurs de l'enseignement français. L'exercice de cette expertise s'inscrit dans le cadre d'un dialogue entre l'éducation nationale, qui *certifie* en quelque sorte la qualité d'établissement d'enseignement français, et les acteurs de la politique étrangère de la France, dont ce réseau d'établissements constitue l'un des principaux instruments de présence et d'influence, l'éducation, la culture et les valeurs qui s'y attachent étant des éléments essentiels d'identification de notre pays à l'étranger.

Ces établissements scolarisent en effet, dans la plupart des cas, beaucoup d'élèves des pays dans lesquels ils sont implantés et la confiance que les parents manifestent à l'égard de l'enseignement français est bien sûr liée à la qualité de l'offre éducative proposée dans ce réseau. L'homologation constitue donc un enjeu majeur pour les établissements qui reconnaissent en elle un important facteur de développement, pour les familles françaises expatriées et pour les postes diplomatiques sur place : l'existence de ces établissements renforce la présence française et constitue souvent un foyer de rayonnement éducatif et culturel, en lien avec les instituts français par exemple.

La contribution de l'IGEN ne relève pas du simple contrôle de conformité, mais bien d'une *appréciation* de la qualité des dossiers par leur examen attentif, et garantit par là même la qualité de l'homologation. En effet, l'extension du réseau des établissements français, qui est le premier au monde, et par conséquent la diversité des situations, des types d'établissement et des conditions de fonctionnement, font qu'une simple vérification du respect des critères définis par la note de service ne serait ni efficace ni juste. Le critère de la présence d'enseignants titulaires du ministère de l'éducation nationale, par exemple, ne peut strictement s'appliquer dans certains pays peu attractifs et où, pour des raisons diverses, on ne trouve guère de ressources en la matière : se fixer absolument sur ce point aboutirait à dés-homologuer tout un pan du réseau. Il faut donc apprécier les critères à la lumière des principes, recommander parfois des mesures compensatoires et accorder une importance particulière, dans ce genre de cas, à la formation continue des professeurs recrutés locaux.

Il faut savoir aussi, parfois, apprécier une dynamique et non pas seulement un état des choses, tenir compte de l'importance de tel ou tel établissement dans un contexte de forte demande d'enseignement français, et prendre en considération l'ensemble des éléments d'une situation, les contraintes particulières liées aux législations locales, les questions relatives aux poursuites d'étude, voire les éventuelles adaptations liées à un projet ou à un contexte spécifique.

Les dossiers se sont beaucoup alourdis au fil des années, mais cet accroissement de la charge est compensé par la présence désormais systématique, pour tous les établissements qui font l'objet d'un suivi d'homologation – renouvellement, suivi particulier, placement en année probatoire ou retrait d'homologation – d'un rapport de l'IEN de la zone et du rapport d'un IA-IPR quand l'établissement scolarise des élèves au-delà du primaire. Ces rapports sont complétés par un avis qui en reprend généralement les principales données et qui résulte d'une visite sur place, ce qui est tout à fait précieux et éclaire souvent de manière décisive l'appréciation que formulent les inspecteurs généraux. Ces rapports des inspecteurs de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), datant de l'année en cours, constituent une sorte de vérification *in situ* de ce que les dossiers permettent de comprendre d'un établissement, et cette évolution pourrait amener à reconsidérer le rôle de l'inspection générale dans la procédure. Si l'on considère que le recul des inspections générales, leur capacité à prendre en compte la complexité des situations et l'autorité que leur donne une double expertise, administrative et pédagogique, sont utiles à des arbitrages complexes, et que ce niveau d'analyse est à la mesure des enjeux de l'homologation, cette évolution peut conduire du moins à revoir les modalités de travail dans l'analyse des dossiers.

Le fait est que les récentes évolutions de la procédure ont également conduit la commission interministérielle d'homologation à demander aux inspections générales de conduire sur le terrain des missions d'analyse de questions transversales et non plus, comme c'était le cas jusqu'en 2016, des missions concernant telle zone ou tel établissement. Si l'expertise des inspections générales fonde l'intérêt de leur engagement dans l'évaluation des dossiers, on peut aussi penser que celle qui résulte pour eux de cet engagement est utile aux missions que la CIH leur confie pour mieux comprendre les besoins et anticiper les évolutions nécessaires.

Ce travail lié à l'homologation, par le recul et le relatif décentrement qu'il requiert, nourrit également le regard que les inspections générales peuvent porter sur les établissements en France, sur les marges de manœuvre en matière d'organisation et de pilotage, sur les questions de formation des professeurs comme sur la diversité des pratiques pédagogiques, et que la capacité d'accommodation de ce regard en soit renforcée.

Actions internationales en relation avec des systèmes éducatifs étrangers

Le groupe « Questions éducatives comparées » conduit une réflexion comparative permanente et propose une documentation régulière à l'ensemble du corps.

L'expertise de l'IGEN est régulièrement sollicitée pour des actions de coopération éducative. Il peut s'agir de recevoir des délégations étrangères s'intéressant à des sujets variés, de participer à des formations organisées à l'intention d'interlocuteurs étrangers par le CIEP ou par l'ESENESR, d'accompagner le développement de l'enseignement de la langue française à l'étranger ou d'aider au développement d'initiatives éducatives françaises à l'étranger.

Répondant à la demande exprimée par différents pays, l'IGEN fournit une aide à l'analyse et à la réforme des systèmes éducatifs (recrutements et formation des personnels, écritures de programmes, etc.).

Participation aux travaux d'organismes internationaux

La Conférence permanente internationale des inspections (*Standing international conference of inspectorates* ou SICI) est une association professionnelle qui réunit 37 inspections issues de toute l'Europe. Elle a pour missions d'améliorer les pratiques d'inspection, de favoriser le développement professionnel des inspecteurs et d'encourager les échanges de bonnes pratiques et la coopération entre ses membres.

Depuis 2016, elle s'est également assigné l'objectif de « prendre activement part au débat public sur la scène européenne et internationale » en publiant une étude annuelle consacrée à un champ important de l'évaluation des systèmes éducatifs. L'IGEN participe largement aux travaux de la SICI, présidée depuis 2016 par Chantal Manes-Bonnisseau, inspectrice générale de l'éducation nationale.

L'IGEN et l'IGAENR ont fait usage du cadre offert par la SICI en 2017 pour échanger avec des homologues européens et enrichir la réflexion sur un aspect central du métier : le rôle et le poids de l'inspection dans l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs. La France a ainsi accueilli les 13 et 14 novembre 2017 un atelier de l'association consacré à l'impact de l'inspection sur les politiques publiques, une question d'actualité en France et dans de nombreux pays européens.

L'impact de l'inspection sur les politiques publiques

Le choix de ce sujet se comprend aisément dans un contexte éducatif qui connaît de profondes mutations, où les inspections, en France comme en Europe, s'interrogent sur leur positionnement et leur rôle, leurs missions et leur organisation. L'intérêt pour cette question est illustré par le succès du séminaire auquel ont participé environ 80 personnes, dont plus de la moitié d'inspecteurs étrangers représentant 21 nationalités différentes.

L'organisation du séminaire sur trois demi-journées a été conçue pour alterner des séances plénières et des visites de terrain, des présentations de différents systèmes européens et une réflexion sur l'inspection française conduite par Anne Armand, doyenne de l'IGEN, Jean-Richard Cytermann, chef du service de l'IGAENR, et William Marois, recteur de l'académie de Nantes. Le ministre de l'Éducation nationale, Jean Michel Blanquer, a précisé sa vision de l'inspection du XXI^e siècle en soulignant l'importance de la mission d'accompagnement des enseignants et des établissements pour créer une École de la confiance, où l'innovation soit largement encouragée.

Un point de vue de chercheur a été utilement présenté par Jacqueline Baxter, sociologue spécialisée dans l'évaluation des politiques publiques à l'*Open University*. Elle insiste sur le rôle central des inspecteurs dans la mise en œuvre d'une politique, mais aussi sur la façon dont ils contribuent à la modeler à travers l'exercice de leur métier. Dans la préface de son ouvrage, le professeur John Clarke parle de la « boîte noire » de l'inspection, soulignant ainsi la connaissance encore très imparfaite des objectifs, des méthodes et des compétences attendues des inspecteurs. Il lui semble donc important de clarifier ces points pour mieux comprendre et donc améliorer la qualité des systèmes d'inspection.

Les praticiens ont été nombreux à intervenir, qu'il s'agisse d'inspecteurs étrangers ou de responsables français d'institutions en relation avec les inspections. Des inspecteurs de la République tchèque, d'Écosse, d'Angleterre, des Pays-Bas ont présenté diverses illustrations de la façon dont l'inspection influence les politiques publiques dans leur pays. L'OFSTED a cité l'exemple d'un rapport sur la fracture scolaire entre le Nord et le Sud de l'Angleterre. Les Pays-Bas ont présenté le rapport annuel sur l'état de l'éducation qui a porté en 2016 sur les inégalités croissantes du système scolaire. L'Écosse s'est appuyée sur le rôle renforcé confié à *Education Scotland* dans la réforme en cours du système éducatif écossais qui projette de donner plus d'autonomie aux chefs d'établissements.

La France a mis en avant cinq rapports thématiques, sur l'éducation prioritaire, le décrochage, la réforme des ESPE, l'éducation et la formation tout au long de la vie, la protection des enfants contre les abus sexuels, rapports qui ont tous eu des effets concrets sur la réglementation ou entraîné une inflexion des politiques

Le chef du service de l'IGAENR et la doyenne de l'IGEN ont indiqué à quel point la question de l'impact des rapports des inspections est une préoccupation constante, notamment dans la conception et le suivi de la lettre de mission annuelle. Il s'agit à la fois d'une question d'efficacité du travail des inspecteurs, mais aussi de motivation pour eux.

Cette préoccupation rencontre toutefois un certain nombre d'obstacles : la mesure de l'impact est délicate, car se posent, d'une part, une question de légitimité pour les inspecteurs généraux à mesurer eux-mêmes les effets de leurs propres recommandations et, d'autre part, une question de méthode puisqu'il est difficile de mesurer les résultats sur le système éducatif.

Un levier d'action principal : les rapports, annuels et thématiques

Les rapports, thématiques ou annuels, sur l'état du système éducatif apparaissent comme le premier levier d'influence de l'inspection sur les politiques éducatives en France comme à l'étranger. L'impact des rapports varie, selon l'IGEN et l'IGAENR, en fonction du type de mission, des circonstances dans lesquelles la commande a été passée, du caractère plus ou moins large du sujet, de son caractère d'urgence, de l'identité du commanditaire réel. Il peut être plus ou moins direct, diffus et souvent mesurable à moyen ou long terme.

Les pistes de réflexion pour peser plus efficacement sur l'action des décideurs ont été proposées par les participants aux quatre ateliers de travail :

- développer une stratégie de communication soigneusement préparée ;
- coopérer plus systématiquement avec d'autres ministères et d'autres organisations spécialisées dans le domaine auquel le rapport s'intéresse ;
- clarifier les objectifs : pourquoi cette évaluation est-elle menée et, plus largement, quels sont les attendus de celui qui passe la commande ? quel est le rôle exact de l'inspecteur ?
- s'assurer de l'adhésion des acteurs concernés aux objectifs fixés ;
- adopter des méthodes et un cadre de travail partagés qui pourraient, par exemple, réguler la façon dont les rapports sont écrits.

Tous ces points renvoient aux besoins de formation des inspecteurs, mais aussi à la nécessité de définir un cadre politique clair et stable dans lequel une culture commune d'évaluation puisse être construite.

S'il est tout à fait logique de s'intéresser à ce que produisent les inspections (*outputs*), ce séminaire a aussi conduit à s'interroger sur les méthodes de travail et sur tous les facteurs qui peuvent influencer, en amont, la manière dont les inspecteurs produisent leurs conclusions (*inputs*). Il serait sans doute opportun de travailler sur ces données, dont l'amélioration pourrait induire des productions plus percutantes, mieux ciblées et donc mieux entendues de leurs publics.

La réflexion conduite à Paris constitue une première étape dans le programme de l'année 2017-2018 : au Luxembourg sera étudié l'impact de l'inspection sur l'opinion publique et les parents, en Écosse il sera question des performances des établissements, avant une conférence finale à Belgrade en novembre 2018.

Plusieurs groupes de travail de la Commission européenne (DG-EAC) font appel à l'expertise de l'IGEN sur des thématiques diverses : lutte contre le décrochage scolaire, formation des enseignants, compétences linguistiques des élèves européens, compétences numériques, éducation à l'entrepreneuriat, etc.

L'IGEN contribue aux travaux et publications des réseaux européens (Eurydice, *European Schoolnet*, *eTwinning*, *KeyCoNet*, EPNoSL, etc.) et du réseau Éducation et accueil de la jeune enfance (EAJE) de l'OCDE.

Les rapports « prédisciplinaires » concernant les établissements et les personnels

L'IGEN est régulièrement saisie, seule ou avec l'IGAENR, pour réaliser des missions de contrôle dans les services académiques ou les établissements scolaires, à propos de dysfonctionnements, d'accidents, lors de moments de tensions, voire de conflits, nécessitant une intervention rapide. Les inspecteurs généraux, après enquête sur place auprès des personnes concernées, transmettent au cabinet qui les a saisis un rapport circonstancié suivi de préconisations (accompagnement, sanction, mutation, saisine des instances disciplinaires, voire signalement auprès du procureur de la République en application de l'article 40 du code de procédure pénale).

Ces missions sont effectuées conformément à une procédure stricte, respectueuse des droits de chacun. Les inspecteurs généraux qui effectuent ces missions bénéficient d'une formation spécifique assurée par l'IGAENR sur la base d'un vade-mecum des enquêtes prédisciplinaires actualisé régulièrement.

Les travaux de l'année 2017

L'évolution des inspections générales

En septembre 2017, une mission additionnelle particulière a été confiée par le ministre de l'éducation nationale et la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation aux chefs de corps de l'IGEN et de l'IGAENR, Anne Armand et Jean-Richard Cytermann, ainsi qu'à Isobel Mac Gregor, inspectrice générale honoraire d'Écosse. Dans l'objectif de définir de nouvelles modalités d'exercice permettant aux deux inspections générales de mieux répondre aux défis que doit relever le système éducatif au XXI^e siècle, la lettre de mission en date du 28 août 2017 leur demandait ainsi de réfléchir à la fonction d'inspection générale et à son évolution au regard des besoins actuels et futurs du système éducatif.

La réflexion des inspections générales s'est traduite par un rapport remis aux ministres dressant un état des lieux des missions et des modes de fonctionnement des inspections générales, portant un regard comparatif sur les différents systèmes européens d'inspection et proposant des scénarios d'évolution.

Quelles évolutions pour les inspections générales ?

Rapport IGEN-IGAENR n° 2018-004, janvier 2018

La mission pilotée par Anne Armand et Jean-Richard Cytermann s'est appuyée sur un certain nombre d'auditions, notamment celles de recteurs, de directeurs d'administration centrale, de la conférence des présidents d'université (CPU), afin d'entendre la place que les autres acteurs du système accordaient aux deux inspections générales dans leur propre activité. Elle a également interrogé d'anciens chefs de corps qui avaient dans les quinze années précédentes envisagé des modalités de rapprochement entre les deux corps et pour certains, expérimenté des types d'organisation différents. Enfin, elle a écouté les représentants des associations professionnelles et fait remonter pour l'IGEN, les résultats d'une étape importante de concertation de l'ensemble de ses membres.

Ces éléments ont permis à la fois de dresser le constat de l'ensemble des champs que couvrent les missions des deux inspections et des besoins du système auxquels elles répondent. Ce temps de réflexion a aussi permis de mettre au jour de nécessaires clarifications entre les acteurs pour redéfinir le rôle de chacun. Il a surtout conduit à la manifestation de besoins nouveaux auxquelles les inspections pourraient mieux répondre et enfin, à l'expression d'une volonté d'évolution par les inspecteurs généraux eux-mêmes. Dans leur très grande majorité en effet, ce temps d'introspection et d'auto-analyse leur a permis d'exprimer les limites de l'organisation actuelle, les dérives d'un fonctionnement ambigu avec les directions, les difficultés d'un positionnement parfois inadéquat, de l'IGEN notamment.

Le rapport s'ouvre par une phase d'analyse de l'existant. Dans un premier temps, les auteurs du rapport sont conduits à faire un état des lieux des modalités d'exercice des deux inspections générales en distinguant ce qui les réunit déjà, notamment un nombre important, voire majoritaire, de missions communes, certains travaux conjoints des correspondants académiques, une partie de la formation initiale et continue, et ce qui constitue la spécificité de l'une et de l'autre, l'expertise pédagogique de l'IGEN, qui se déploie en continu auprès des directions et des opérateurs du ministère de l'Éducation nationale, et l'expertise de l'IGAENR, essentielle dans le champ de l'enseignement supérieur.

Il ressort de cette première étude que chaque corps est le fruit de son histoire et de sa culture, ce qui inscrit la première dans la tradition disciplinaire et la seconde dans un ancrage avant tout administratif, comptable et financier, mais qu'une évolution naturelle est déjà en cours, au service d'une plus grande efficacité dans l'analyse du système, forçant le croisement de ces deux cultures. Croiser les regards administratifs et pédagogiques apparaît en effet aujourd'hui comme une nécessité pour mieux saisir la complexité de la mise en œuvre des politiques éducatives et cette alliance se trouve déjà largement sollicitée dans les missions conjointes du programme de travail annuel.

Dans un deuxième temps, c'est la comparaison internationale qui vient à la fois apporter au rapport les grandes orientations données à la plupart des inspections européennes, notamment en ce qui concerne les évaluations d'établissements qui apparaissent aujourd'hui comme le levier majeur d'évolution et d'amélioration des systèmes éducatifs, et définir dans ce cadre général ce qui fait la spécificité du système français et de la place que les inspections générales y occupent. Deux points particuliers définissent cette spécificité : la tradition de l'inspection individuelle des enseignants (son couplage avec l'évaluation et la progression de carrière) et l'absence d'évaluation des établissements scolaires. Se dégagent également les forces des inspections générales françaises, leur positionnement privilégié à l'articulation entre les équipes éducatives et les dirigeants, leur champ de compétence exceptionnellement large couvrant de la maternelle à l'enseignement supérieur, leur périmètre d'action national, l'expertise disciplinaire de l'IGEN qui fonde sa légitimité auprès des enseignants, sa capacité à trouver un relais auprès des corps d'inspection territoriaux qui permet une véritable cohérence du service public d'éducation sur tout le territoire national. Autant d'atouts sur lesquels une inspection générale du XXI^e siècle doit pouvoir continuer à s'appuyer.

Par la suite, la mission s'attache à définir les caractéristiques de ce qu'une inspection générale doit devenir dans le cadre de l'évolution actuelle du système éducatif. Il convient d'abord de conforter le caractère opérationnel des missions et des rapports des inspections de manière à ce que ceux-ci soient directement utiles aux décideurs et éclairent avec pertinence la prise de décision.

Cette nécessité qui ressort de l'analyse de toutes les inspections européennes sur l'impact de leurs travaux suppose que la commande soit précise et étayée et que la réponse soit composée de recommandations claires, précises et en nombre limité.

Par ailleurs, trois axes majeurs se dégagent pour définir les missions de l'inspection générale dans l'avenir : conforter l'accompagnement et l'évaluation des politiques publiques dans le champ scolaire comme la préparation et le suivi des politiques universitaires, élargir le champ de l'évaluation à celle des disciplines, des enseignements et des structures, notamment des établissements scolaires, accentuer le suivi des territoires éducatifs et l'évaluation des politiques publiques qui y sont mises en œuvre. Les deux pans du travail des inspections, suivi et évaluation, doivent donc trouver un équilibre pour permettre d'une part d'assurer la cohérence nationale du service public en accompagnant la mise en œuvre des réformes et d'autre part, d'évaluer les leviers de réussite et les obstacles, de relever les nécessaires ajustements liés aux contextes spécifiques et donc d'adapter au mieux la politique nationale aux évolutions de la société, de ses attentes et de ses besoins, ainsi qu'aux différents territoires de la République.

Pour être pleinement efficace, l'inspection générale doit dans l'avenir clarifier ses modalités de fonctionnement avec les directions d'administration centrale ainsi qu'avec les opérateurs du ministère de manière à identifier précisément le rôle de chacun et éviter les chevauchements en distinguant les périmètres d'intervention spécifiques. Son rôle dans un système éducatif qui, en étant toujours plus déconcentré, réclame en retour un pouvoir de régulation, doit être clairement redessiné aussi. Que ce soit dans le lien intellectuel, pédagogique et disciplinaire, qui unit l'IGEN et les corps d'inspection territoriaux ou que ce soit dans l'encadrement par l'inspection générale d'évaluations locales en augmentation, les inspections générales apportent au système ce contrôle interne qui permet de conserver au service public un caractère national. Elle doit enfin se faire plus présente dans le débat public et contribuer par ses rapports, destinés au premier chef aux ministres, à faire évoluer la réflexion sur les grandes questions éducatives, grâce à ses travaux prospectifs, à sa capacité à articuler observations sur le terrain et prise en compte de la recherche en didactique ou des comparaisons internationales.

Le rapport propose aux deux ministres trois scénarios de rapprochement entre les inspections générales à divers degrés : un simple renforcement du travail conjoint et une meilleure organisation entre les deux corps (IGEN et IGAENR), un seul service d'inspection avec le maintien de statuts différents pour les deux corps, une fusion en un seul corps de plusieurs inspections générales (les deux précitées et l'IGJS notamment). Les ministres ont annoncé courant 2018 leur décision de conduire les deux premières inspections à n'en faire plus qu'une (un seul corps et un seul service) et à réfléchir à l'intégration d'autres inspections dans ce corps unique. Si le délai et les modalités restent à définir et que des étapes de transition doivent être envisagées, le cap est clairement fixé et une mission a été confiée au chef de service de l'IGAENR, en étroite collaboration avec la doyenne de l'IGEN, pour mener à bien ce projet avant la rentrée 2019. Une nouvelle période de réflexion et de travail pour une mise en œuvre effective s'ouvre donc à la rentrée 2018, conséquence directe et rapide des conclusions du rapport piloté par Jean-Richard Cytermann, Anne Armand et Isobel Mac Gregor.

Les rapports liés au programme de travail annuel

Le programme de travail de l'IGEN, publié au Bulletin officiel au moment de chaque rentrée scolaire, complète les missions permanentes et statutaires qu'effectuent les inspections générales. En 2016-2017, il prévoit sept missions conjointes à IGEN et à l'IGAENR et trois missions propres à l'IGEN, celui de l'année 2017-2018 comporte cinq missions conjointes avec l'IGAENR et cinq propres à l'IGEN.

Missions conjointes à l'IGEN et à l'IGAENR

Les enseignants

Les personnels enseignants et non enseignants, leur recrutement, leur formation, leurs parcours et désormais leur développement personnel et professionnel sont logiquement un champ de travail habituel de l'inspection générale. En 2017, le suivi des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) s'est maintenu : les ESPE sont dès l'origine sous le regard des inspections qui leur apportent évaluation, expertise et accompagnement des acteurs. Ces travaux ont été une référence reconnue pour tous ceux, très nombreux, qui se sont penchés sur les ESPE : mission parlementaire de suivi de la loi, missions spécifiques du Sénat et de l'Assemblée nationale, comité de suivi de la formation des enseignants mis en place par les ministères (comité Filâtre), et tout récemment en 2018 le référé de la Cour des comptes. L'analyse de leur suivi régulier, singulier et spécifique illustre la diversité des modes et des temps d'intervention de l'inspection générale.

Dans la lettre de mission des ministres pour 2017 figurent deux autres missions d'envergure, qui ont impliqué beaucoup d'inspecteurs généraux, suscité des enquêtes nationales, mobilisé de nombreuses équipes en académies. La première sur « l'évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré », menée sous l'impulsion du secrétariat général de la modernisation de l'action publique (MAP) avec une saisine des ministres par le Premier ministre, a mené une enquête à laquelle ont répondu 21 298 professeurs, soit 36 % des enseignants de maternelle, 55 % des professeurs de l'élémentaire. À cette enquête s'en est ajoutée une autre réalisée auprès des inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) à laquelle 528 inspecteurs ont répondu. La seconde mission sur « l'entrée dans la carrière des nouveaux enseignants » a été menée par dix inspecteurs généraux dans huit académies (voir *infra*). Enfin en janvier 2017, le cabinet du ministre a demandé une mission express sur les personnels enseignants contractuels (voir *infra*). L'ensemble représente 140 pages de rapports, avec autant d'annexes qui donnent à la fois les textes et leurs références, des chiffres, le détail des enquêtes, la liste des interlocuteurs rencontrés, des académies, départements, circonscriptions et établissements visités.

Ces missions diverses présentent des points communs, s'inscrivent dans une continuité logique. Leur lecture successive montre bien que des approches spécifiques conduisent à des questions partagées sur la nature même du métier d'enseignant, sur les rapports entre national et académique, sur l'organisation infra académique autour des écoles et établissements et de leur possible rattachement – en bassin ou réseau par exemple. Les missions se situent à la fois en aval des décisions politiques pour l'évaluation et le suivi, mais accompagnent aussi leur mise en œuvre, et enfin suggèrent par leurs analyses et leurs préconisations de possibles inflexions politiques.

On peut d'ailleurs noter que des missions de 2018, par exemple « L'offre de formation continue dans le second degré », « D'une gestion quantitative à une gestion qualitative des enseignants » ou « Les politiques de l'offre de formation entre les régions et l'État dans le contexte de la nouvelle organisation territoriale » poursuivent très logiquement les approches précédentes. On observera que des annonces de l'agenda social du ministère pour 2018-2019 sont directement en lien avec les analyses de ces rapports, par exemple sur la question du recrutement – place du concours, nature des épreuves, modalités et finalités des concours internes, formes et modalités d'accompagnement de ceux qui se destinent aux métiers de l'enseignement en amont des MEEF – ou encore que la formation des enseignants est annoncée comme une priorité pour 2018-2019.

La question de la recherche, de sa nature, de sa place dans la formation initiale et dans la définition même du métier d'enseignant, dans la formation tout au long de la vie des enseignants, dans leur développement personnel et professionnel et par-dessus tout, – car c'est bien là l'objectif –, dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent une meilleure réussite des élèves, est, elle aussi, en filigrane de beaucoup des missions.

Le singulier d'inspection générale est ici trompeur : ces missions étaient toutes des missions conjointes, menées en commun par l'IGEN et l'IGAENR. Voie pédagogique et voie administrative sont parfaitement indissociables pour tous ces sujets, et une approche qui ne serait que l'une ou que l'autre serait vouée à l'échec. Ce que montrent ces études, c'est la nécessité de penser les deux approches en même temps. Toutes insistent aussi sur l'absolue nécessité d'impliquer les acteurs de terrain, enseignants, cadres, autres personnels, ce qui suppose d'écouter, d'accompagner, de convaincre.

Elles invitent enfin à réfléchir à l'organisation et au fonctionnement d'ensemble du système éducatif, un système capable d'articuler les différentes échelles grâce à la fois sans doute à un renforcement de l'échelon de l'académie, une claire vision d'objectifs nationaux, des formes plus souples d'organisation infra-académique et un rôle affirmé de l'établissement dans son territoire, de ses équipes administratives et pédagogiques.

L'année 2017 illustre donc ce qui fait l'originalité de l'IGEN : son approche multiscalaire, de la salle de classe au ministère, une approche résolument transversale, le souci d'écouter et de dialoguer avec des acteurs multiples. Les trois rapports qui sont présentés ici portent, sous des angles différents, sur la question majeure du recrutement des enseignants et de leur formation. Ils dégagent des perspectives communes sur le continuum de formation, l'idée que si enseigner est bien un métier qui s'apprend, il s'apprend tout au long d'un parcours personnel et professionnel à construire, pour tous les enseignants, avec des étapes clés – la formation en ESPE –, mais aussi en amont des formes de préprofessionnalisation, et en aval une attention particulière à porter aux néo-

enseignants qui doivent avoir les compétences indispensables pour enseigner, mais n'en sont qu'au début de la construction de ces compétences.

C'est d'autant plus indispensable qu'aujourd'hui beaucoup de néo-professeurs n'ont pas suivi le cursus spécifiquement organisé par les ESPE, ont suivi d'autres masters que les MEEF ou plus souvent encore, en particulier pour le premier degré, sont en seconde carrière – c'est le cas d'un tiers des professeurs du premier degré qui ont répondu à l'enquête de la mission – et arrivent dans le métier avec de forts espoirs, des convictions, des lacunes aussi.

Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)

Ouvertes à la rentrée scolaire 2013, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) constituent aujourd'hui un réseau de 32 écoles qui, au travers des quatre mentions du master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF), assurent la formation initiale de tous les professeurs des écoles, des enseignants du second degré, des conseillers principaux d'éducation et proposent une vaste offre de formation à destination des formateurs.

Dès la rentrée 2013 et pour trois années consécutives, le suivi de la mise en place des ESPE a été inscrit au programme de travail des inspections générales et a fait l'objet de trois rapports successifs copilotés par Monique Ronzeau pour l'IGAENR et Pierre Desbiolles pour l'IGEN :

- [La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation](#), rapport IGEN-IGAENR n° 2014-071, septembre 2014,
- [Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015](#), rapport IGEN-IGAENR n° 2015-081, octobre 2015,
- [La mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2015-2016](#), rapport IGEN-IGAENR n° 2016-062, septembre 2016.

Les deux pilotes ont également coordonné une mission conjointe permanente d'accompagnement et de suivi sur la formation des enseignants en 2016-2017, dont l'un des objectifs était d'assurer une veille sur les nombreux travaux d'évaluation engagés par d'autres évaluateurs (Cour des comptes, comité de suivi, réseau des ESPE, HCERES, etc.) en parallèle de ceux des inspections générales, et ce dès la mise en place des ESPE.

Au fil des années, il apparaît que les ESPE ont consolidé leur positionnement dans le paysage universitaire, grâce à une mobilisation de tous les acteurs qui a permis de relever les défis de la mise en œuvre d'une réforme de grande ampleur. Une dynamique d'universitarisation de la formation est aujourd'hui enclenchée : les instances prévues par les textes réglementaires (en particulier conseil d'école et conseil d'orientation scientifique et pédagogique) sont en place, les acteurs de la formation se sont professionnalisés, de nombreuses ESPE se sont engagées dans une démarche d'amélioration continue au service d'une formation de qualité, enfin une dynamique de structuration locale et nationale de la recherche est engagée.

Les ESPE constituent de plus en plus souvent des pôles universitaires bien identifiés pour la formation des enseignants et de leurs formateurs : après quatre

années d'augmentation constante de leurs effectifs, elles accueillent aujourd'hui près de 70 000 étudiants.

Les difficultés persistent cependant, pointées dès le premier ou le deuxième rapport des inspections générales, perçues à nouveau par la mission d'accompagnement et de suivi en 2016-2017 et que les autres évaluateurs eux-mêmes relèvent dans leurs rapports les plus récents. Concilier une politique nationale avec le principe d'autonomie des universités est un exercice difficile, et la plupart des ESPE peinent à s'inscrire dans un mode de gouvernance partenarial structuré dans le cadre d'une politique de site qui traduirait cette exigence. Au cours des dernières années, les ESPE ont accueilli des publics de plus en plus nombreux, mais également de plus en plus variés et la formation différenciée de ces publics représente un enjeu tant pédagogique que financier.

Une politique des ressources humaines plus ambitieuse permettrait aux ESPE de renforcer leurs effectifs d'enseignants - chercheurs et, en même temps, d'augmenter la part dévolue aux professionnels de terrain. Le transfert des résultats de la recherche vers la formation, qui atteste d'une formation pleinement universitaire, n'est que rarement explicite sinon visible. Les ESPE ne sont que modestement impliquées dans la formation continue des enseignants, alors qu'elles pourraient jouer un rôle essentiel dans la diffusion des innovations pédagogiques. La carte des formations demeure un enjeu majeur pour les formations à faibles effectifs ou la formation des professeurs de lycée professionnel – ce sujet, maintes fois évoqué, n'a pas évolué depuis 2013. Plus récemment émerge le reproche fait aux ESPE de ne pas suffisamment prendre en compte les attentes de l'employeur. Pourtant, des évolutions apparaissent qui illustrent la détermination des acteurs à améliorer la situation, comme la mission d'accompagnement et de suivi a pu également le vérifier en 2016-2017.

Le constat très rapidement posé d'une grande lourdeur de la formation, qui fait coexister préparation aux concours et formation professionnelle en alternance, a conduit à concevoir un continuum de formation qui débute dès la licence et pourrait se poursuivre durant les premières années d'exercice du métier. Ce constat pose également, avec de plus en plus d'acuité, la question de la place des concours de recrutement, qui actuellement limite le volume horaire consacré à la formation professionnelle en première année de master MEEF. Autre exemple, dès leur premier rapport les inspections générales ont identifié des marges de progression sur les contenus du tronc commun de formation : de nombreuses ESPE ont rapidement fait évoluer leur offre en conséquence.

Dernier exemple, le constat de la difficulté à identifier les apports de chacun des partenaires dans le budget des ESPE a conduit l'IGAENR à suggérer l'élaboration d'une cartographie économique de l'activité de formation au niveau d'un site, cartographie dont on trouve une première version en annexe du troisième rapport avant qu'elle ne s'incarne pleinement, une année plus tard, dans des travaux menés par l'IGAENR avec les universités de Bordeaux, de Lorraine et de Lyon 1.

Si toutes les préconisations des inspections générales sur les ESPE n'ont pas connu le même succès ou le même développement, beaucoup, confrontées à celles de rapports plus récents, semblent cependant toujours d'actualité.

Le rapport sur l'entrée dans la carrière des nouveaux enseignants vient compléter le regard porté sur les ESPE en envisageant notamment quelle formation devrait venir compléter la formation initiale donnée par les ESPE pour les titulaires en première ou deuxième année.

L'entrée dans la carrière des nouveaux enseignants

Rapport IGEN-IGAENR n° 2017-62, juillet 2017

Dans un contexte où le rôle essentiel des personnels enseignants dans la réussite des systèmes éducatifs est souligné par toutes les études internationales, le programme de travail annuel 2016-2017 des inspections générales (IGEN et IGAENR) comportait une mission portant sur la fraction du corps enseignant juste sortie de la formation initiale.

Un des premiers objets de la mission a donc été de proposer un portrait de ces enseignants des premier et second degrés entrant dans la carrière en soulignant en premier lieu la grande diversité des profils et des parcours, diversité peu ou mal identifiée et prise en compte par l'institution (la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP] s'est depuis dotée d'outils permettant un suivi fin des néo-titulaires). En particulier, les «secondes carrières», qui représentent une part croissante des lauréates et lauréats des concours, sont apparues insuffisamment valorisées.

Au-delà de cette diversité, les entretiens effectués par la mission ont pu témoigner du plaisir à enseigner et d'une adhésion forte aux valeurs portées par l'institution, même si la charge de travail et les difficultés rencontrées peuvent être importantes. À ce propos, même si ces difficultés relèvent bien sûr pour une part de la phase normale d'adaptation à un métier exigeant et complexe, où l'investissement personnel est fort, les conséquences psychiques et physiques en sont encore trop souvent ignorées, ce qui a conduit la mission à les considérer comme un véritable enjeu de santé au travail.

Au-delà de ce portrait, la mission a constaté de manière récurrente que nombre des difficultés rencontrées par celles et ceux qui entrent dans la carrière étaient en partie dues à l'organisation même du système, que ce soit en matière d'affectation, d'accueil ou d'accompagnement, trois étapes de la carrière que le rapport analyse successivement.

Les modalités et conditions d'affectation représentent clairement une cause majeure de difficulté pour les néo-titulaires. Dans le second degré, la discontinuité entre l'année de stage et la première année d'exercice amène des professeurs à enseigner sans accompagnement, dans des contextes radicalement différents, et souvent dans les territoires les plus exposés aux difficultés sociales et scolaires.

Dans ces conditions, la mission a considéré qu'il serait utile d'expertiser le scénario alternatif de la continuité des affectations stagiaire/néo-titulaire dans le second degré.

Dans le premier degré, où pourtant la continuité entre lieu de stage et lieu d'exercice comme néo-titulaire est la règle, il est apparu que la situation des

personnels entrant dans la carrière était souvent difficile du fait de deux éléments cumulatifs :

- la date de nomination sur leur poste conduit les néo-titulaires à connaître leur affectation pendant les vacances scolaires, trop tard pour pouvoir prendre contact avec leurs futurs collègues ;
- la nature même des services confiés aux néo-titulaires, généralement des postes temporaires (pour une année seulement), sur plusieurs classes, souvent multiniveaux et même sur plusieurs écoles.

La mission a en conséquence recommandé de revoir le calendrier du mouvement pour assurer la nomination des personnels enseignants avant la fin du mois de juin. Elle a recommandé également d'apporter une vigilante attention à la construction des services partagés lorsqu'ils sont inévitables et à l'accompagnement en amont des affectations sur des services complexes (postes en ULIS, SEGPA, IME, classes multiniveaux, etc.).

Une fois l'affectation décidée vient la phase d'accueil pour laquelle la mission a tout d'abord constaté que les difficultés sociales générées par les éloignements géographiques, souvent accentuées par le recul de l'âge d'entrée dans la carrière, étaient peu ou pas accompagnées et anticipées. Par ailleurs, au sein de l'école ou de l'établissement, même s'il est le plus souvent présent, l'accueil prend des formes variées, qui gagneraient à s'inscrire dans des protocoles plus précis et conçus avec toutes les personnes impliquées. L'accueil institutionnel dans l'Éducation nationale est en revanche singulièrement absent, en particulier dans le second degré. Marquer symboliquement l'entrée de personnels enseignants dans un métier si essentiel pour la cohésion de la société et la transmission de ses valeurs apparaît pourtant comme une nécessité.

Enfin, une véritable politique d'accompagnement est indispensable pour une entrée dans la carrière réussie. Or la situation s'est révélée très différente d'un degré à l'autre : un accompagnement des enseignants débutants plutôt efficace et relativement homogène entre les départements dans le premier degré, très disparate et souvent peu adapté aux besoins dans le second degré.

La mission a dégagé quelques principes pour un accompagnement efficace :

- une formation d'adaptation aux spécificités (niveaux, public, contexte, etc.) des premiers postes ;
- une cohérence académique ;
- le maintien, lors de l'entrée en vigueur des nouvelles modalités d'évaluation et d'accompagnement des enseignants du premier degré, d'un dispositif de visites dans les classes qui a fait ses preuves, par les conseillers pédagogiques, puis les inspecteurs ;
- son renforcement dans le second degré grâce au développement d'un réseau de professeurs formateurs auprès des inspecteurs ;
- des liens renforcés avec les ESPE (à peu près absentes de ces problématiques), pour autant que ces liens permettent de répondre aux attentes, souvent très pratiques, des nouveaux personnels enseignants.

Le rapport sur les contractuels invite, quant à lui, à considérer que les contractuels sont des enseignants à qui doivent être apportés une formation, un accompagnement, des parcours, des perspectives.

Les personnels enseignants contractuels

Rapport IGEN-IGAENR n° 2017-067, juillet 2017

Le rapport sur les contractuels a été rédigé en quelques semaines et ses analyses présentées d'abord sous la forme d'un rapport court et opérationnel de 22 pages rédigé. Il répondait ainsi à un type de commande fréquemment utilisé depuis mai 2017 par le cabinet souhaitant disposer d'éléments statistiques et de propositions opérationnelles pour répondre aux interrogations que posent de façon récurrente les contractuels, la qualité de leur recrutement et donc de leur enseignement. Un reportage de télévision sur la sélection d'un contractuel, des articles de presse dénonçant le recrutement par Pôle Emploi ou la publicité faite par une académie dans un pays proche pour trouver des professeurs de langue avaient relancé ces interrogations. La complémentarité interne à l'inspection a joué à plein ; les autres missions portant sur les enseignants ont accepté d'ajouter à leurs protocoles un volet sur les contractuels et d'accueillir dans leurs déplacements les deux IGEN et les deux IGAENR chargés de la mission. La mission n'a donc pas seulement compilé des statistiques et des textes, elle a pu se rendre sur le terrain, rencontrer les acteurs, en particulier dans les académies de Guyane, Amiens, Créteil, Nantes et recueillir des données à Grenoble, Lyon, Nice, Versailles. La mission a pu aussi s'intéresser aux expérimentations de première année de master MEEF premier degré en alternance : des étudiants sélectionnés qui suivent leur master tout en assurant de façon graduelle des enseignements dans les écoles et en étant rétribués, dispositif expérimenté depuis deux ans par les académies de Guyane et Créteil, et en 2017 à Amiens, Versailles et Reims.

Cette « mission flash » sur un sujet complexe, sensible aux yeux de l'opinion et des organisations syndicales, peu mis en avant par l'institution au niveau national comme académique, a pu faire des recommandations, parce que cette question se posant avec insistance, les académies font déjà beaucoup, de façon diverse, mais avec un fort engagement, pour répondre à une situation chronique, souvent difficile pour les contractuels, toujours délicate pour assurer l'indispensable qualité des enseignements proposés aux élèves. La plupart des mesures préconisées existent donc déjà, la mission n'a fait que les sélectionner, les rassembler et les rendre visibles, et plaider pour des mises en commun.

Le travail qui est fait dans les académies mériterait sans doute un recensement, une meilleure mise en valeur et une mutualisation des bonnes pratiques. Le cadre national renouvelé par des textes récents serait peut-être encore à compléter.

La mission considère que la situation des professeurs contractuels mérite d'être mieux prise en compte et assumée, tant au niveau national qu'académique. Cela passe par des procédures, des parcours, des perspectives de carrière. Elle sait aussi que cette analyse ne fera pas obligatoirement consensus, pouvant laisser craindre à certaines organisations professionnelles que la reconnaissance des

contractuels conduise à une forme d'affaiblissement des dispositions statutaires de la fonction publique. Il s'agit de considérer les contractuels comme des enseignants à part entière et ce mode de recrutement comme une composante, certes marginale, de l'entrée dans la carrière. Si le besoin est permanent, la situation d'enseignant contractuel n'a pas vocation à être pérennisée : l'institution doit accompagner ceux qui le veulent et le peuvent vers la titularisation.

Enfin, si les chiffres montrent que la question est récurrente, ils montrent aussi que le nombre de contractuels est très inégal selon les disciplines, les académies ou encore les établissements. Des établissements dans les territoires périphériques et/ou les plus exposés aux difficultés concentrent parfois plus de contractuels et plus de néo-titulaires qu'ailleurs. S'intéresser aux enseignants contractuels, c'est interroger des politiques académiques, penser la rationalisation de l'offre de formation, souligner le rôle majeur des établissements, de leurs équipes. Le sujet des contractuels s'il est en partie spécifique, renvoie donc aussi à des questionnements plus larges.

Tous ces rapports parlent, directement ou indirectement des ESPE, de cette volonté de construire la formation initiale et de contribuer à la formation continue autour de trois piliers : une formation professionnelle, une formation confiée à l'université, une formation qui a besoin des professionnels du monde scolaire. Les ESPE sont alors en position d'interface entre monde universitaire et monde scolaire, et aussi entre monde scientifique et monde scolaire. Tous les rapports suggèrent que la formation suppose une réflexion sur les structures et les organisations, au-delà de celle qui porte logiquement sur les modalités – dont le numérique et l'hybride. Enfin, à l'exception du rapport sur les contractuels qui n'étudie pas ce champ, ces rapports soulignent les spécificités du primaire, de ses besoins en formation particuliers, ce qui conduit en retour à une réflexion sur la formation initiale.

Les élèves

Le contexte des réformes de la maternelle, de l'enseignement obligatoire conduit l'expertise des inspections générales à s'exercer en priorité sur tout ce qui touche à leur mise en œuvre. Le programme de travail de l'année 2016-2017 comportait ainsi une demande relative à l'accompagnement et au suivi des pratiques de différenciation à l'école et au collège, et à la mise en place de l'accompagnement pédagogique.

Les pratiques de différenciation à l'école et au collège et la mise en place de l'accompagnement pédagogique

Note n° N2017-08, juillet 2017

Les missions d'accompagnement et de suivi des inspections générales visent à contribuer à améliorer le fonctionnement du système éducatif en accompagnant les différents acteurs de l'institution, de l'échelle nationale au quotidien de la classe.

Concernant les pratiques de différenciation à l'école et au collège et la mise en place de l'accompagnement pédagogique, la mission a été conduite par un groupe spécifique avec l'appui de plusieurs correspondants académiques de l'IGEN et de l'IGAENR. Il s'agissait tout d'abord d'identifier, d'observer et de décrire les organisations comme les pratiques pédagogiques les plus favorables à la différenciation pédagogique en classe et à l'accompagnement individuel des élèves, puis de déboucher sur des recommandations plus générales et, éventuellement, sur la définition de sujets particuliers à traiter ultérieurement.

Introduit par le décret du 18 novembre 2014, l'accompagnement pédagogique vise à « soutenir la capacité d'apprendre et de progresser de tous les élèves » et à faire évoluer le modèle de l'individualisation pour une partie des élèves vers un accompagnement pour tous. Le décret identifie aussi des accompagnements pédagogiques spécifiques prenant appui sur des interlocuteurs, des procédures et des instances définies : projet d'accueil individualisé (PAI) ; projet personnalisé de scolarisation (PPS) ; programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ; plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Les élèves allophones et ceux qui sont intellectuellement précoces bénéficient d'actions particulières. Le décret comporte également des mesures sur l'évaluation de la progression des acquis et des modifications de procédures concernant le redoublement.

Les pratiques de différenciation

La grande majorité des enseignants et des personnels d'encadrement ont pris conscience de la nécessité d'une évolution des pratiques pour mieux prendre en compte les spécificités des élèves et recherchent des solutions internes, au sein de la classe, de l'école ou du collège. De nombreuses initiatives ont été rencontrées, avec des organisations très diversifiées et des procédures pédagogiques adaptées pour répondre au mieux aux besoins individuels des élèves dans le cadre du collectif d'apprentissage qu'est la classe.

Dans de nombreux cas cependant, les pratiques aboutissent surtout à constituer des groupes homogènes avec quelques aménagements (étayage différencié, quantité et qualité du travail, supports distincts, limitation d'objectifs). Le numérique est parfois utilisé de façon experte, mais certains professeurs s'en remettent à des logiciels pédagogiques sans apporter d'appui à leur utilisation.

Les dispositifs de co-intervention ont pu conduire à des emplois du temps variables par période et ont en général alimenté la réflexion sur les besoins des élèves.

Les capacités d'observation s'en sont trouvées favorisées, la coopération entre enseignants s'est améliorée, aboutissant à des scénarios pédagogiques plus formalisés et à des ajustements de pratiques.

À l'école comme au collège, les améliorations gagneraient à porter sur une attention au déroulement des apprentissages des élèves tout au long du cycle et à l'identification des obstacles qui se posent à chacun. De plus, les enseignants pourraient agir de façon plus coordonnée et gagneraient à s'appuyer sur des formations ou des résultats de recherches, à formaliser plus nettement leurs choix et à évaluer selon des protocoles standardisés. Certains enseignants et des équipes montrent une très grande expertise pour différencier leur enseignement, mais une pratique généralisée, explicite, pertinente et efficace de la différenciation n'est pas encore installée. Elle reste à suivre et à évaluer.

L'accompagnement pédagogique

Les modalités liées au handicap et à l'adaptation ont fait l'objet de circulaires récentes, mais l'accompagnement pour tous n'a pas bénéficié de texte national particulier.

L'accompagnement pédagogique des élèves pour lesquels un redoublement a pu être envisagé fait défaut à l'école comme au collège. La complexification de la gestion de classe et la complémentarité des interventions lorsqu'il en existe plusieurs (APC, Rased) constituent des questions à résoudre.

Les accompagnements pédagogiques spécifiques concernent environ 14 % des élèves. Ils sont bien identifiés par les enseignants dans la mesure où ils relèvent de procédures spécifiques et font l'objet d'analyses en amont, mais leur mise en œuvre reste difficile à inscrire dans un collectif.

Le projet d'accueil individualisé (PAI) s'adresse aux élèves souffrant d'un trouble de la santé invalidant et ayant besoin d'un aménagement ou d'un protocole de soin dans le cadre scolaire. Ceci concerne environ 1 % des élèves. Pour les enseignants, il s'agit d'une question essentiellement médicale qui demande de l'attention, mais n'implique que des aménagements pédagogiques très limités.

L'inclusion partielle ou totale des élèves en situation de handicap en classe ordinaire s'appuie sur le projet personnalisé de scolarisation (PPS) et concerne plus de 90 % d'entre eux. Les enseignants s'appuient sur les documents de la MDPH et ceux-ci estiment « très lourd » de s'adapter aux besoins de chacun. Les professeurs portent une réelle attention à l'élève, mettent en place des aménagements et s'interrogent sur les aspects sommatifs de l'évaluation. Les pratiques d'inclusion scolaire invitent à une approche différenciée pour tous.

Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) s'adresse à des élèves en difficulté rencontrant des troubles des apprentissages. Il reste peu mis en place dans les écoles et dans les collèges. Les élèves sont ici difficiles à identifier et les programmes délicats à mettre en place du fait de la procédure et des expertises à réunir. Des départements ont mis en place des dispositifs de repérage et d'analyse des besoins des élèves en collège. La détection des troubles des apprentissages constitue un enjeu pour éviter des réponses inadaptées ou trop tardives.

Environ 8 % des écoliers et 5 % des collégiens en difficulté scolaire ou qui risquent de ne pas maîtriser suffisamment le socle de compétences, de connaissance et de culture bénéficient d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Le travail que représentent sa préparation et sa mise en œuvre conduit souvent à une limitation à trois ou quatre élèves par classe.

Au collège, l'engagement de certains enseignants apparaît à cet égard remarquable (mobiliser les autres professeurs, des expertises, soutenir les parents) et la capacité à dégager des temps communs pour concevoir les programmes et suivre les élèves constitue un enjeu.

Le secteur de l'adaptation scolaire dans le premier degré constitue presque toujours une réponse externe à la classe ordinaire et représente un appui limité s'agissant d'accompagnement pédagogique, tandis que les SEGPA (2,75 % des collégiens) constituent une structure spécifique qui reste à mieux intégrer au fonctionnement des établissements. Dans tous les cas, la coopération avec les parents est essentielle. Il convient de pleinement les inclure dans les pratiques de classes pour développer les pratiques de différenciation et d'individualisation.

Dans la formation initiale de l'ensemble des enseignants, la différenciation est peu présente. Les dispositifs et pratiques d'accompagnement sont abordés de façon globale ou font l'objet de modules parfois très courts dans les ESPE. L'étude de cas génériques est privilégiée à propos de l'école inclusive, tandis que des travaux spécifiques peuvent être engagés dans les formations disciplinaires et didactiques.

S'agissant du pilotage, les notions liées à l'accompagnement pédagogique apparaissent le plus souvent dans les déclinaisons des projets académiques. La mobilisation des corps d'inspection territoriaux s'est traduite notamment en éducation prioritaire, par l'instauration d'inspecteurs référents (IA-IPR en général) pour les collèges, ou par l'engagement dans une forte animation pédagogique collégiale. Pour accompagner ceux qui auraient pu redoubler, des départements ont développé des outils d'aide à l'élaboration des PPRE, mis l'accent sur les pôles ressources ou promu des dispositifs en français ou mathématiques.

Pour progresser vers une école inclusive, les préconisations portent notamment sur l'amélioration des capacités d'analyse des besoins pédagogiques des élèves, sur la simplification des dispositifs et procédures d'accompagnement pédagogique spécifiques, sur la définition et la promotion d'outils formalisés ; il s'agit aussi de favoriser l'observation de la différenciation par l'accompagnement individuel ou collectif des personnels, d'instaurer des évaluations nationales et d'engager une réflexion quant aux modalités d'action du secteur de l'adaptation scolaire.

Les structures

L'inspection générale veille tout particulièrement à l'animation des réflexions et à l'accompagnement de l'action des académies pour faire évoluer les structures en lien avec la mise en œuvre des réformes. Dans ce cadre, l'IGEN et l'IGAENR ont été chargées d'une mission thématique conjointe sur les structures de la voie professionnelle.

Les campus des métiers et des qualifications : premier bilan

Rapport IGEN-IGAENR n° 2017-040, juillet 2017

Créés par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les campus des métiers et des qualifications (CMQ) ont pour but de valoriser l'enseignement professionnel en proposant « dans le cadre d'un partenariat renforcé entre l'État et la région, une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel déterminé ». Pour ce faire, ils doivent favoriser le regroupement dans un même lieu ou dans un même réseau des différents acteurs de la formation professionnelle initiale et continue, lycées professionnels et polyvalents, centres de formation des apprentis, organismes de formation, établissements d'enseignement supérieur, laboratoires de recherche et entreprises, autour d'une filière économique.

Labellisés par un groupe d'experts, dont le président est désigné par les ministres chargés de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de l'économie selon une logique d'appels à projets annuels, les CMQ sont répartis sur l'ensemble du territoire et couvrent un large spectre de filières d'activités. On compte 77 CMQ à l'issue de l'appel à projets du 13 avril 2016, leur nombre étant appelé à croître à la suite de l'appel à projets du 16 février 2017.

Fondés sur l'exploitation de questionnaires envoyés aux directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (Direccte) et aux rectorats, sur la visite de 14 CMQ situés dans dix académies différentes ainsi que sur différents entretiens avec des parties prenantes du dispositif, les constats généraux suivants ont pu être dressés.

- En dépit d'un objectif unique de valorisation de la formation professionnelle fixé au niveau législatif, les CMQ se sont vu assigner dans la pratique de nombreux objectifs comme le renforcement de l'attractivité des territoires ou l'anticipation des mutations industrielles. Leur multiplicité rend parfois difficile l'identification d'objectifs prioritaires, alors même que les CMQ éprouvent certaines difficultés à produire des résultats concrets, si bien qu'il est impossible à ce jour de mesurer une plus-value liée à la création du dispositif.
- Concernant le processus de labellisation des CMQ, une grande hétérogénéité a été constatée avec dans certains cas des dossiers de labellisation insuffisamment étayés et souffrant d'un trop grand formalisme.
- S'agissant de l'association des parties prenantes, le bilan est plus positif, une bienveillance certaine vis-à-vis du dispositif ainsi qu'une implication réelle de la part des acteurs économiques et de certains conseils régionaux notamment ayant été constatées. L'association des Direccte et de certains acteurs de la formation professionnelle comme l'AFPA ou les OPCA reste en revanche inégale.

- Le financement reste en général très modeste et repose principalement sur les rectorats. Si cette situation est acceptable en phase de démarrage des CMQ, elle ne saurait être pour autant pérenne compte tenu des ambitions assignées aux CMQ.

Sur la base de ces différents constats, a été émise une série de dix-neuf recommandations qui doivent, d'une part, permettre d'améliorer la qualité des dossiers et de l'analyse préalable à la création de nouveaux CMQ et, d'autre part, de rendre possible une montée en charge des CMQ déjà existants. Les principales recommandations du rapport portent donc sur trois points :

- L'amélioration de la qualité des dossiers de labellisation, afin notamment que l'analyse économique préalable ainsi que la cohérence de l'offre de formation et des partenariats envisagés soient davantage détaillés, et la clarification du processus de labellisation. Concernant ce dernier point, deux scénarios possibles ont été identifiés : le maintien d'une labellisation centralisée, ou bien la délégation aux instances déconcentrées.
- Le renforcement de l'association des parties prenantes qu'il s'agisse des Direccte, des acteurs de la formation professionnelle, mais aussi de ceux de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- La mise en place d'indicateurs de suivi des CMQ, qui permettront d'une part de mobiliser les différentes parties prenantes autour d'objectifs prioritaires et d'autre part de les sensibiliser à la nécessité de mesurer les apports des CMQ.

En conclusion, ces différents constats ne doivent pas pour autant masquer les mérites du dispositif. Si les CMQ ne parviennent pas encore à démontrer leur apport concret, ils ont réussi à mobiliser de nombreux acteurs y compris hors de l'éducation nationale et de la « sphère État », sans nécessiter des moyens importants. Cette mobilisation réside pour une grande part dans la souplesse d'un dispositif qu'il convient de ne pas trop standardiser, ni nationalement, ni régionalement, et dans la liberté d'organisation laissée aux acteurs.

Néanmoins, compte tenu des attentes de ces différents acteurs, les CMQ doivent maintenant produire des effets tangibles pour ne pas entraîner un désengagement des parties prenantes.

Le 28 mai 2018, le ministre de l'éducation nationale a fixé comme enjeu de faire émerger une nouvelle génération de campus à la fois lieux de vie, de formation, d'innovation et de réussite pour l'ensemble des parties prenantes. Sur la base d'un cahier des charges, un travail est engagé avec les régions et l'ensemble des partenaires (institutions publiques et entreprises) pour dessiner la cartographie des campus de nouvelle génération. En lien étroit avec chacun des présidents de région, l'objectif est de faire émerger au moins trois campus par région à l'horizon 2022.

Missions propres à l'IGEN

Le contexte des réformes de la maternelle, de l'enseignement obligatoire et de la formation des enseignants conduit l'expertise des inspections générales à s'exercer sur tout ce qui touche à leur mise en œuvre. Le programme de travail 2016-2017 en précise les priorités : nouveaux programmes à l'école maternelle et dans l'enseignement obligatoire ; mise en place des enseignements complémentaires et de complément au collège ; mise en place des parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours citoyen, parcours avenir, parcours éducatif de santé ; pratiques de différenciation à l'école et au collège et mise en place de l'accompagnement pédagogique ; premières applications des nouvelles formes et nouveaux outils d'évaluation des élèves et de validation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; carte des langues vivantes ; formation des enseignants. Ce programme est complété par des études thématiques. Ce chapitre met en exergue deux rapports d'évaluation de politiques publiques (scolarisation des moins de trois ans et création du parcours artistique) qui ont nourri et permis la prise de décisions politiques récentes : scolarisation obligatoire à trois ans et renforcement de l'éducation à l'art (plan chorale par exemple).

La scolarisation en petite section de maternelle

Rapport IGEN n° 2017-032, mai 2017

Quatre ans après le vote de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, l'inspection générale de l'éducation nationale dresse un état des lieux de la scolarisation des enfants de deux à quatre ans sur le territoire métropolitain. Elle formule des recommandations dans la perspective d'un renforcement de la qualité d'une première scolarisation dont les enjeux sont fondamentaux pour la réussite ultérieure de l'ensemble des enfants, et particulièrement de ceux dont les familles sont les plus éloignées de l'école. La mission a privilégié deux dimensions, celle du pilotage et des modalités de cette scolarisation au sein des départements et des circonscriptions d'une part (le niveau académique étant peu mobilisé sur cette question très liée à la culture des territoires et à la configuration du réseau scolaire), celle de sa mise en œuvre au sein des classes d'autre part. En effet, au-delà de l'analyse des modalités territoriales de pilotage et d'organisation, la force de l'inspection générale est bien d'observer, in situ, les déclinaisons effectives des politiques publiques au sein des écoles et des classes, puis d'élaborer des recommandations opérationnelles dont la mise en œuvre paraît réaliste au regard de l'analyse conduite.

Aujourd'hui l'école maternelle scolarise plus de 2 500 000 enfants. Depuis vingt ans, quasiment tous les enfants âgés de trois ans et plus sont scolarisés, même si le temps effectif de cette scolarisation est très inégal en fonction des écoles et des équipements disponibles (salles de repos notamment). Le taux actuel moyen de scolarisation des enfants de deux ans est de 12 % ; il s'élève à 19,3 % en REP et 22,3 % en REP+, l'objectif affiché de cette scolarisation précoce étant bien de diminuer les conséquences scolaires des inégalités sociales.

Les modes de scolarisation sont liés aux caractéristiques des territoires, tant sur le plan de la densité des populations que sur celui des variables socio-économiques.

Ainsi la part des classes spécifiques ou dispositifs de scolarisation des moins de trois ans (MTA) diffère fortement selon les académies. L'organisation la plus courante sur le territoire national (la moitié des classes) est une classe rassemblant des enfants de deux ans et des enfants de trois ans (classe dite de TPS-PS), les enfants de trois ans révolus y étant majoritaires. Un quart des classes accueille des enfants de deux, trois et quatre ans (classes dites de TPS-PS-MS). Dans ces classes multi-âges, la problématique des petits est appréhendée de manière contrastée.

Si dans certaines, chaque groupe d'âge est pris en charge quotidiennement en alternance d'une manière spécifique par l'enseignant, *a contrario* dans d'autres, les petits ne bénéficient de la présence spécifique de l'enseignant qu'une quinzaine de minutes par jour. Ils sont le reste du temps sous la surveillance de l'ATSEM, parfois dans une salle attenante à la salle de classe. Il s'agit là d'un point d'alerte : la scolarisation des enfants de trois ans – et *a fortiori* de moins de trois ans – dans des classes multi-âges maternelles ou primaires suppose un projet conjoint de l'école et de la commune autour de quelques principes structurants.

Le temps de scolarisation des enfants de petite section, tel que la mission a pu l'observer, est contrasté, d'une scolarisation à temps plein à une scolarisation effective à mi-temps, y compris quand les conditions sont réunies pour permettre une scolarisation à temps plein. Ainsi pour les enfants de trois ans, les taux de scolarisation relevés par la mission vont de 50 à 90 % le matin et de 30 à 80 % l'après-midi. L'obligation scolaire à trois ans, annoncée par le Président de la République lors des Assises de l'école maternelle (26 mars 2018), conduira à réexaminer cette question du temps réel de scolarisation.

La mission a pu prendre la mesure d'évolutions positives dans l'aménagement des espaces, avec une vigilance accrue des enseignants pour concevoir la classe dans la perspective d'une prise en compte accrue des besoins des jeunes enfants (besoins d'exploration, de manipulation, de mouvement, mais aussi de livres, d'images). L'organisation du temps scolaire traduit la même préoccupation avec une place de la récréation et une organisation de la sieste souvent revisitées, prenant appui sur un partenariat constructif entre la commune et l'éducation nationale, les ATSEM étant les personnels pivots de cette réorganisation. Il conviendra de mesurer la pérennité de ces avancées dans le cadre du retour à une organisation du temps scolaire sur quatre jours. Des efforts et des progrès ont également été accomplis dans le domaine des relations avec les parents. Les équipes ont compris qu'une plus grande disponibilité et une bonne relation avec les parents conditionnent en partie la réussite d'une première scolarisation.

Sur le plan des apprentissages, la mission s'est particulièrement intéressée à la pédagogie du langage. Si le langage est *a priori* présent dans toutes les classes, s'il est affirmé comme une préoccupation majeure des enseignants de petite section, la mission a constaté la très grande hétérogénéité des pratiques et la très grande difficulté des maîtres à expliciter leurs choix. Le langage existe, mais il ne s'inscrit pas toujours dans un scénario élaboré à des fins d'apprentissage. Ce n'est pas le langage qui est premier, c'est le faire, « l'activité ».

La mission a alerté sur le développement des ateliers individuels autonomes de manipulation, qui favorisent sans doute une forme d'individualisation des apprentissages, mais qui supposent des modalités de mise en œuvre rigoureuses de manière à soutenir par le langage les essais des enfants ainsi qu'un outil d'observation permettant de relever les réussites confirmées par plusieurs essais. Le développement du langage, c'est-à-dire le développement de la faculté de l'enfant à s'exprimer, à interagir et comprendre dans des situations précises, ainsi que l'acquisition de la langue (et notamment l'enrichissement du vocabulaire) ne peuvent se faire que dans la relation au monde environnant et à autrui : les aspects interactifs, développés dans un climat de confiance, en sont la condition. C'est pourquoi l'apprentissage requiert que l'adulte (ou un pair plus âgé et plus expert) parle avec l'enfant ; c'est avant tout dans la communication que réside le fondement de l'apprentissage.

S'agissant de la formation initiale des enseignants, la place de l'école maternelle est à reconsidérer. Le volume horaire qui lui est consacré est difficile à apprécier, car il est réparti entre différents blocs. Si les modules disciplinaires intègrent la problématique de l'école maternelle, le traitement de la pédagogie du langage oral à l'école maternelle est très hétérogène. Au plan de la formation continue, c'est aujourd'hui la circonscription du premier degré qui assure la formation des enseignants. L'impact des formations sur les pratiques de classe est sensible là où les circonscriptions ont engagé un travail systématique auprès de l'ensemble des enseignants.

En conclusion, la mission a pu prendre la mesure, lors de ses visites, d'évolutions de l'école maternelle. Les enseignants apprécient la reconnaissance du rôle de cette école dans la prévention des difficultés, la prise en considération de la spécificité de leurs missions. Le programme pour l'école maternelle qui prône l'adaptation de l'école aux jeunes enfants et l'organisation de modalités spécifiques d'apprentissage, qui précise l'identité d'une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble, est largement plébiscité même s'il n'est pas toujours totalement approprié. L'instauration des dispositifs dédiés à la scolarisation des moins de trois ans a favorisé, dans les écoles où ils sont implantés, l'émergence d'une nouvelle réflexion sur les conditions de réussite avec de très jeunes enfants et les enseignants qui en ont la responsabilité ont indéniablement construit une professionnalité renforcée. Si la condition pour relever le défi d'une première scolarisation réussie dépend de la nécessaire adaptation de l'école aux besoins particuliers des jeunes enfants et, *ipso facto*, du nécessaire renforcement de la professionnalité des acteurs de l'école (enseignants, formateurs, inspecteurs), le second facteur décisif est celui de la convergence et de la stabilité des politiques publiques en la matière. À cet égard, l'annonce de la scolarisation obligatoire à trois ans et la confirmation de l'accueil à deux ans des publics prioritaires traduisent l'importance accordée à l'école maternelle.

Cette politique, comme toute politique publique, méritera d'être évaluée, au moins à des fins de régulation. Il est dommageable, qu'en égard aux moyens consentis, l'évaluation, notamment des dispositifs MTA soit laissée à la seule discrétion des acteurs locaux. Si le dispositif d'évaluation mis en place à l'entrée au CP peut constituer vers l'amont un instrument de pilotage pour l'école maternelle, deux

précautions s'imposent : prendre la mesure de ce qui est évalué et de ce qui ne l'est pas (qui n'en est pas pour autant moins important, mais peut s'avérer coûteux en termes de passation des épreuves) et en appeler à la vigilance continue des enseignants et des équipes de circonscription sur les enfants ayant bénéficié d'une scolarisation à deux ans et dont les besoins particuliers continuent d'exister. Si l'école les « perd de vue », s'ils sont noyés dans le groupe à la rentrée suivante, il y a fort à parier que les acquis potentiels de cette première année ne se maintiendront pas.

Quelques recommandations formulées dans le rapport

- Dans les zones rurales, prendre appui sur le développement des conventions ruralité, sur le développement des établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) pour construire, en partenariat avec les collectivités, des pôles de scolarisation des enfants de deux à quatre ans, au sein de classes maternelles rénovées, répondant à des critères de qualité (équipement, personnel communal...).
- Porter une attention particulière à la didactique de l'oral et à l'entrée dans l'écrit qui restent des domaines où les pratiques pâtissent d'une absence de repères théoriques et d'un répertoire insuffisant de scénarii pédagogiques pertinents.
- Renforcer la place de l'école maternelle en formation initiale avec une vigilance particulière concernant la didactique et la pédagogie du langage.
- Dans le cadre du dispositif « parcours professionnels, carrières, rémunérations » (PPCR), renforcer les démarches d'accompagnement collectif négociées avec les acteurs.
- Prendre appui sur les dispositifs MTA pour généraliser les pratiques d'association des parents à l'élaboration du premier projet de scolarisation de leur enfant
- Construire au niveau national un protocole de suivi et d'évaluation des dispositifs MTA et mettre à disposition des écoles des indicateurs pour évaluer au niveau local l'impact de la scolarisation des moins de trois ans.

Les inspections générales veillent à accompagner les corps d'inspection territoriaux impliqués dans la mise en œuvre des réformes. Les inspections générales sont ainsi amenées à évaluer la mise en œuvre des réformes et à faire des préconisations pour en améliorer l'appropriation par les équipes de terrain (suggestions pédagogiques, outils d'évaluation, etc.).

L'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle : quelles modalités, quels indicateurs ?

Rapport IGEN-IGAENR n° 2017-059, août 2017

Répondant à la commande ministérielle, la mission des inspections générales a eu pour objet de proposer de manière raisonnée, prudente et problématisée, les bases d'une méthodologie relative à l'évaluation d'une éducation artistique et culturelle (EAC) organisée en parcours tout au long de la scolarité, afin d'aider à sa mise en œuvre par les acteurs territoriaux, depuis les professeurs et les acteurs culturels jusqu'aux directions régionales des affaires culturelles (DRAC) et aux recteurs, et les responsables nationaux. L'affirmation de principes d'évaluation simples et reconnus de tous permettrait de prendre la mesure de l'apprentissage des élèves *en* éducation artistique et culturelle et *par* l'éducation artistique et culturelle, tout en éclairant, dans un contexte difficile à appréhender, la validité et la pertinence des formes d'EAC qui n'ont cessé de se diversifier.

Il ne s'est donc pas agi pour la mission de s'attacher à la question de l'évaluation de *la* politique d'EAC, sujet de politique publique qui sort du champ de la pédagogie, mais bien de considérer *une* politique d'EAC, à l'échelle d'une classe, d'une école, d'un établissement, d'un département, d'un bassin, d'une académie, pilotée par l'administration centrale ministérielle. Les inspecteurs généraux ont fait le choix d'appréhender la question de l'EAC au plus près des élèves. L'approche retenue fut formative et méthodologique : loin de proposer des instruments d'évaluation « clefs en main », démarche vouée à l'échec, elle entendait permettre l'appréhension des fondamentaux de l'évaluation en EAC et la construction d'une culture partagée. À ces fins, il manquait, en dépit des nombreux textes existants, un guide conceptuel et pratique orienté vers l'évaluation afin d'accompagner les acteurs et les partenaires dans la formalisation de leurs actions, la définition de leurs objectifs et de leurs critères.

Par les formes qu'elle revêt, la pluralité des acteurs impliqués et la diversité des territoires où elle se déploie, l'EAC recouvre aujourd'hui des réalités très hétérogènes, observées et recensées par la mission. La co-construction de politiques d'EAC entre éducation nationale, collectivités territoriales, partenaires culturels et différents acteurs du système éducatif est toutefois en œuvre dans certaines académies où se sont mis en place des comités de pilotage ou stratégiques. Cet échelon opérationnel permet d'identifier des besoins, de construire des outils de pilotage et de fixer des objectifs partagés.

Pour autant, l'élaboration de méthodes rigoureuses et d'instruments partagés d'évaluation de l'EAC ne s'est pas répandue sur le terrain. Lorsqu'elles existent, des évaluations parcellaires dont les formes varient selon les territoires et les acteurs peinent à s'agréger pour nourrir une analyse globale de la politique d'EAC. On y entre indifféremment par l'élève, par le dispositif, voire par diverses priorités (attirer les jeunes publics, lutter contre le décrochage, améliorer le climat scolaire, réduire les inégalités sociales, culturelles, territoriales, etc.).

Quelques tentatives intéressantes, mais isolées, présentent cependant des traits convergents qui, comme le montre aussi la recherche internationale, pourraient se généraliser avec profit. Elles ont en commun de mettre l'accent sur l'évaluation des *effets* de l'EAC :

- une entrée pertinente par les compétences artistiques et leur contribution à l'éducation globale de l'élève, en particulier au regard des compétences du socle commun ;
- des effets sur le climat scolaire qu'on pourrait mesurer notamment par l'évolution du taux d'absentéisme des élèves, de l'investissement des enseignants, de la dynamique de classe et d'établissement.
- La question de la trace, par et pour l'élève, est partout perçue comme un enjeu essentiel et doit demeurer au cœur de la réflexion sur l'évaluation en EAC.

L'évaluation de l'EAC et notamment celle de ses effets sur les élèves paraît désormais une perspective évaluative consensuelle. Quoique prudente et mesurée, la recherche universitaire – dont la mission a synthétisé les travaux depuis une trentaine d'années – avance dans cette direction. Le sujet soumis à l'EAC ne réagit pas directement à telle stimulation, rencontre ou apprentissage. Il engage un processus, souvent long et complexe, dont la notion d'« effets » traduit la variabilité en laissant une marge significative à la question de l'appropriation et de la culture personnelles du sujet. Mesurer les effets, c'est s'intéresser à la diversité des phénomènes de réception possibles, et donc, des bienfaits d'une EAC. Encore impressionniste et différemment traduite ou modélisée, une telle position doit être étayée au profit d'une méthodologie plus exigeante et nécessairement plus scientifique, sans pour autant décourager ou discréditer les expertises établies et les expériences acquises en la matière qui, souvent, fondent encore l'EAC dans les écoles, dans les établissements et chez leurs partenaires.

À cet égard, c'est à la naissance de chaque action et de chaque projet que la conception d'outils et d'indicateurs d'évaluation devra tirer parti des références nationales existantes, tout en tenant compte des spécificités locales : le référentiel du parcours, le guide de mise en œuvre, mais également le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est à cette condition qu'une stratégie évaluative, qu'elle repose sur le regard expert des professeurs et des acteurs culturels, ou qu'elle mobilise le regard réflexif des élèves sur leurs propres apprentissages, identifiera la plus-value éducative et s'imposera à la diversité considérable du champ de l'EAC.

À cet effet, la mission a préconisé notamment de :

- parvenir à une **acception stabilisée et partagée de l'EAC** qui en redéfinisse précisément les différents termes et objectifs, précise la responsabilité évaluative de chacun de ses acteurs et l'usage pertinent, dans ce cadre, de l'appareil réglementaire ;

- fiabiliser l'**évaluation quantitative** en déterminant des observables faciles à appréhender dans une approche globale de formation des élèves, sans s'arrêter à la notion trop générale et floue d'élèves « touchés », et avec un outil numérique simple qui permette la remontée, l'agrégation et l'exploitation des données ;
- susciter, notamment par la formation, une **culture qualitative de l'évaluation** commune à tous les acteurs, quels que soient leur niveau de responsabilité et leur champ d'intervention – les professeurs au premier chef – pour leur permettre d'apprécier les progressions et les acquis des élèves ;
- encourager l'**intégration de l'évaluation dès la conception des projets** et tout au long de leur mise en œuvre afin de professionnaliser la démarche évaluative ;
- se fonder sur les **travaux de recherche** existants et associer les chercheurs pour élaborer des outils d'évaluation et des enquêtes à long terme, avec l'appui des directions de l'évaluation et de la statistique des ministères intéressés ;
- perfectionner les outils permettant à chaque élève de **constituer la mémoire de son parcours** d'EAC en tenant compte des nouveaux usages du numérique et dans une démarche d'autoévaluation.

L'organisation de l'IGEN et ses ressources humaines

La cartographie de l'IGEN

Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale sont nommés par décret du Président de la République sur proposition du ministre de l'éducation nationale. L'effectif de référence est de 145 inspecteurs généraux.

Structure du corps

Au 1 ^{er} janvier 2018	Hommes	Femmes	Total
Nombre d'IGEN	95	54	149
% sur la totalité du corps	64 %	36 %	100 %

La moyenne d'âge des inspecteurs généraux en activité est de 57 ans, elle est de 50 ans à la date de leur nomination.

Les corps d'origine des IGEN à la date de leur nomination

Répartition des IGEN selon leur corps d'origine	
Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional	75
Professeur de chaire supérieure	26
Professeur agrégé	17
Maître de conférences	12
Professeur des universités	10
Inspecteur de l'éducation nationale	2
Personnel de direction	1
Bibliothécaire	1
Chargé de recherche	1
Contractuel	1
Professeur certifié	1
Professeur d'enseignement général de collègue	1
Professeur des écoles	1

Les fonctions occupées par les IGEN à la date de leur nomination

IGEN par fonction occupée à sa nomination au 1 ^{er} janvier 2018	
Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional	45
Professeur en CPGE	27
Membre de cabinet ministériel	14
Maître de conférences	11
Professeur des universités	9
Directeur académique des services de l'éducation nationale	8
Délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue	4
Professeur agrégé affecté dans le secondaire	4
Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	2
IA-IPR détaché à l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE)	2
Attaché de coopération	1
Bibliothécaire	1
Chargé d'études laïcité et valeurs de la République	1
Chargé de mission auprès du secrétaire général de l'agence de la francophonie	1
Chargé de mission auprès du secrétaire général du ministère de la défense	1
Chargé de mission IGAS	1
Chargé de mission IGEN	1
Chef de bureau en administration centrale	1
Chef de département à Canopé	1
Chercheur CNRS	1
Conseiller éducation à l'Association des régions de France (ARF)	1
Directeur adjoint EHESS	1
Directeur d'administration centrale	1
Directeur général adjoint de Canopé	1
Directeur de la pédagogie en académie	1
Expert de haut niveau MENESR	1
Inspecteur de l'éducation nationale	1
Parlementaire	1
Personnel de direction	1
Recteur	1
Responsable de département dans une école d'ingénieurs	1
Secrétaire général adjoint de la ligue de l'enseignement	1
Sous-directeur administration centrale	1

Emplois et mouvements

Au cours de l'année 2017, dix nouveaux IGEN ont été recrutés et treize ont été admis à faire valoir leur droit à la retraite.

L'IGEN compte 149 membres : 133 IGEN exercent leurs missions au sein de l'inspection générale, 16 IGEN exercent leur activité au-dehors. Parmi ces derniers :

- onze sont détachés sur des emplois fonctionnels de directeurs ou sous-directeurs en administration centrale, directeurs d'établissements publics, en collectivité territoriale ou dans des organismes à caractère international, mis à disposition de cabinets ministériels, etc.,
- quatre IGEN sont mis à disposition du cabinet du ministre ou auprès d'un organisme extérieur
- un IGEN a été élu sénateur et mis en disponibilité.

Liste des fonctions exercées à l'extérieur de l'IGEN durant l'année 2017

Nom	Fonction
Daniel Auverlot	Recteur de l'académie de Limoges
Catherine Becchetti-Bizot	Médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur
Isabelle Bourhis	Conseillère sociale, partenariats et vie scolaire au cabinet du ministre de l'éducation nationale
Yves Cristofari	Chef de service de l'instruction publique et de l'action pédagogique à la DGESCO
Ghislaine Debuissons	Experte de haut niveau à la DGESCO
Annie Dyckmans	Conseillère auprès du secrétaire général à l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)
Éric Gross	Directeur général adjoint culture, jeunesse, sports, vie associative et bénévolat au conseil régional des Pays de la Loire
Jean-Marc Huart	Directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO)
Christophe Kerrero	Directeur de cabinet du ministre de l'éducation nationale
Élisabeth Laporte	Directrice académique des services de l'éducation nationale de Dordogne
Hélène Mathieu	Directrice générale à la Ville de Paris
Jean-Marie Panazol	Directeur de l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Michel Rerverchon-Billot	Directeur général du Centre national d'enseignement à distance
Florence Robine	Rectrice de l'académie de Nancy-Metz et de la région académique Grand Est
Benjamin Stora	Président du conseil d'orientation de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration
Max Brisson	Sénateur

L'IGEN compte également huit emplois de chargés de mission pour suivre l'enseignement des langues rares : grec, hébreu, japonais, scandinave, néerlandais, polonais, russe et turc. Ces emplois sont occupés par des professeurs agrégés, maîtres de conférences, professeurs des universités, IA-IPR ou encore directeur de recherche.

Recrutement

Le corps est caractérisé par une diversité importante des corps d'origine. On en dénombre treize. En 2017, plus de 50 % des IGEN appartiennent au corps des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (toutes fonctions confondues) à la date de leur nomination et plus de 40 % proviennent des corps des enseignants du supérieur.

Les fonctions exercées par les inspecteurs généraux au moment de leur nomination sont également extrêmement variées : on en compte plus de trente différentes. Près d'un tiers (30 %) occupait les fonctions d'IA-IPR de disciplines et de spécialités et près de 18 % les fonctions de professeur en classes préparatoires aux grandes écoles.

À quelques nuances près, le taux de pression est en moyenne de huit à neuf candidats par profil de poste. La fourchette d'âge de ces candidats varie entre 37 et 60 ans. La moyenne d'âge des candidats nommés à la suite du recrutement 2017 est de 51 ans.

On compte généralement un tiers de candidates pour deux tiers de candidats. Au fil des recrutements, les nominations permettent un meilleur équilibre femmes/hommes : respectivement 36 % et 64 % du corps au 1^{er} janvier 2018 (+3 points en faveur des femmes par rapport au 1^{er} janvier 2016). Les candidats sont principalement des IA-IPR, des chefs d'établissements, des Dasen, des enseignants de CPGE, des universitaires.



Trois questions à Franck Brillet, nommé IGEN dans le groupe Économie et gestion en mars 2017

Quel a été votre parcours et comment vous a-t-il conduit à l'IGEN ?



Avant d'être nommé inspecteur général, j'étais professeur des universités à Paris 2 Panthéon-Assas en sciences de gestion, et plus précisément en gestion et management des ressources humaines. C'est grâce à ma participation à différents jurys de concours d'agrégation que j'ai eu l'occasion de discuter et d'échanger avec des inspecteurs généraux et territoriaux. Leur engagement et la diversité de leurs activités m'ont immédiatement intéressé. C'est pourquoi, à un moment charnière de ma carrière d'universitaire et après avoir été directeur de département, de laboratoire de recherche et membre de nombreuses commissions nationales d'évaluation, j'ai souhaité donner un nouvel élan à mon parcours. Je savais que je voulais rester dans la fonction publique et de préférence au sein de l'éducation nationale. J'exprimais à cette époque l'envie de participer aux grandes réformes et de mettre à disposition de l'éducation nationale l'expertise que je pouvais avoir dans l'animation des équipes, dans les pratiques pédagogiques, dans la recherche en gestion ou bien encore en matière d'évaluation des personnels et des établissements.

Qu'est-ce qui vous a le plus marqué en découvrant l'inspection générale ?

L'une de mes découvertes tient à l'ambidextrie dont un inspecteur général doit faire preuve. À la fois proche du ministre en contribuant à des missions d'étude, d'expertise, d'évaluation et de conseil, il lui faut également être au plus proche du terrain, c'est-à-dire dans la classe. Je crois que c'est la force de l'inspecteur général que de connaître les besoins, les attentes, les difficultés et les satisfactions exprimés par les professeurs, les personnels de direction, les corps d'inspection, les académies. Ce fait est d'autant plus important que l'expertise disciplinaire se conjugue avec des missions transversales et des projets de réforme globaux qui impactent l'éducation nationale dans son ensemble. L'ambidextrie de l'inspecteur général suppose une excellente synchronisation de ses actions, mais également une certaine habileté.

D'autre part, ce qui est très stimulant c'est le fait d'endosser une multiplicité de rôles, qui tous me semblent importants, mais qui rendent parfois complexe l'exercice de ce métier. Il faut en effet venir en aide, en appui et en accompagnement des équipes académiques, des autorités académiques, des administrations centrales ; il faut également réaliser des activités d'expertise et organiser le suivi des actions et des réformes. Je considère que nos fonctions d'évaluation sont essentielles dans la mesure où elles sont destinées à faire progresser et à éclairer les décisions qui peuvent être prises. Enfin, j'apprécie l'utilité sociale du métier d'inspecteur général. Ce travail est très certainement moins visible que celui effectué par d'autres corps, mais je suis convaincu qu'il sert l'intérêt général, ce qui importe beaucoup pour moi.

Comment avez-vous été accompagné dans votre prise de fonctions ?

J'ai bénéficié de trois types d'accompagnement. Le premier, qui est essentiel, est celui de mon groupe disciplinaire et de sa doyenne, et cela ne se résume pas à ma participation aux seules réunions mensuelles : chaque membre du groupe a ouvert son agenda et s'est proposé de m'intégrer dans ses missions et activités quotidiennes. Cette aide m'est précieuse encore aujourd'hui, car je n'avais que très peu d'expérience sur le champ scolaire.

Le second type d'accompagnement est double. J'ai en effet eu la chance d'avoir une « marraine » issue d'un autre groupe disciplinaire. À cela s'est ajouté un véritable parcours de formation et d'intégration des nouveaux inspecteurs généraux qui a été orchestré sur un an et nous a conduits à avoir une large visibilité de l'étendue des responsabilités, des activités et des missions, à identifier les acteurs avec qui nous serions amenés à travailler.

Je garde un vif souvenir de mon expérience au sein de la DGESCO pendant trois jours. Ma prise de fonction s'est également trouvée facilitée par les séminaires mensuels de l'IGEN et ma participation à des missions nationales conjointes avec d'autres collègues de l'IGEN et de l'IGAENR, elles-mêmes très formatrices. J'ai pu constater combien la complémentarité des expertises permet, de rendre compte en toute objectivité et de proposer des leviers pour orienter la décision.





Trois questions à Marena Turin-Bartier, nommée IGEN dans le groupe Langues vivantes en avril 2017

Quel a été votre parcours et comment vous a-t-il conduit à l'IGEN ?

La première partie de ma carrière a d'abord été consacrée à l'enseignement de l'anglais et du néerlandais en lycée et en post-bac en Belgique et, plus tard, de l'anglais dans l'académie d'Aix-Marseille où j'ai diversifié mes pratiques didactiques et pédagogiques en collège et en lycée, mais également par le biais d'interventions dans le premier degré. Diverses missions de formation m'ont ensuite été confiées, dans le domaine de la formation continue, mais également dans le cadre des préparations aux concours de recrutement (Capes et Agrégation) et du suivi des professeurs stagiaires, élargissant mon horizon professionnel et m'incitant à devenir IA-IPR. Cela a permis un renforcement de ma connaissance du système éducatif ainsi qu'une meilleure appréhension des problématiques liées à la place des langues vivantes, dans une approche transversale et au sein d'un collège d'inspecteurs, d'instances académiques et d'une région académique, toujours au service de la déclinaison des orientations nationales. La mission de correspondante académique pour l'éducation prioritaire, exercée pendant sept ans, a en outre contribué à parfaire mon approche des politiques éducatives et des dispositifs particuliers. J'ai ainsi pu collaborer régulièrement avec des IGEN et des IGAENR, COAC ou non, notamment au travers de missions de suivi et d'évaluation de dispositifs déployés sur le terrain. Ces éléments m'ont convaincue que mon expérience pouvait s'inscrire dans le périmètre des missions de l'IGEN.



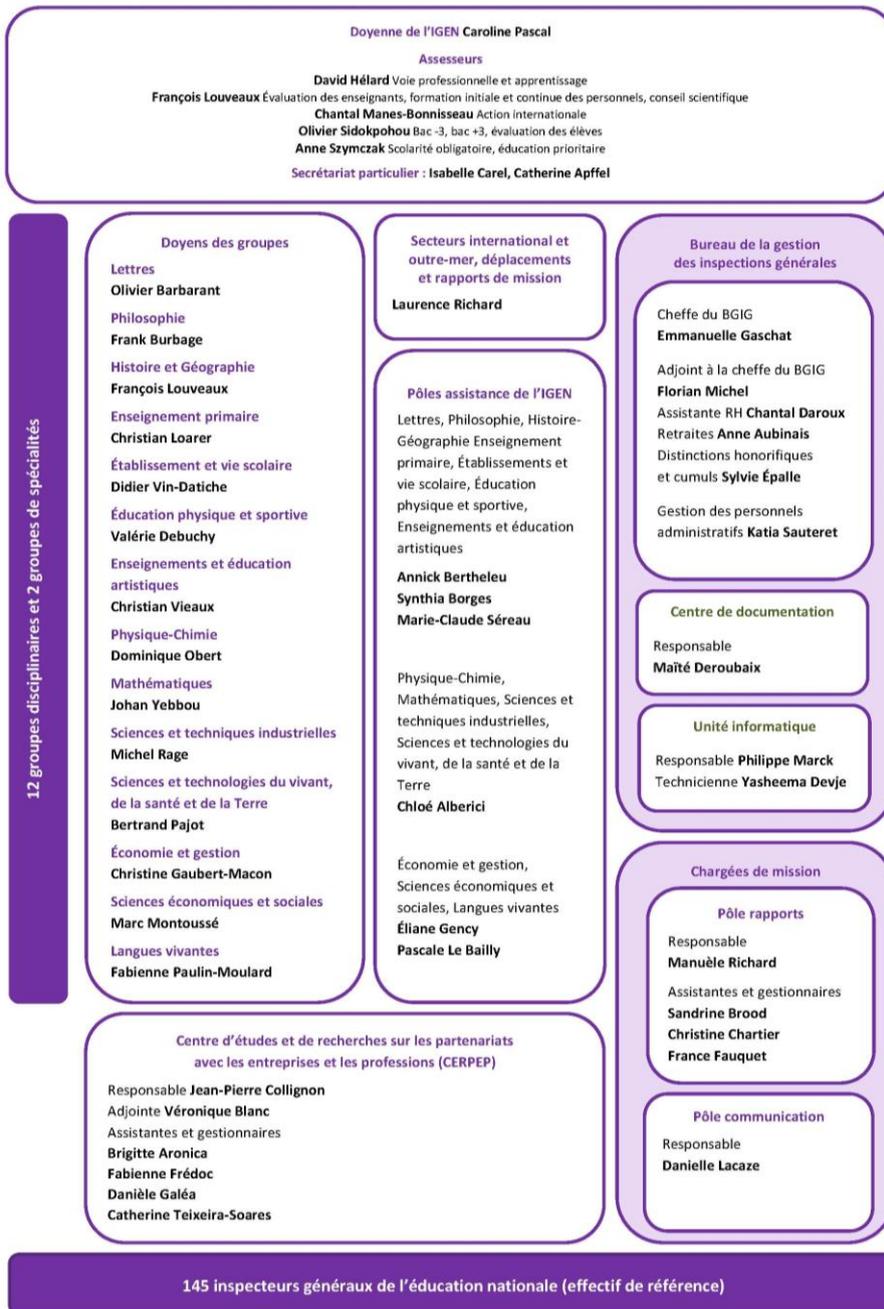
Qu'est-ce qui vous a le plus marquée en découvrant l'inspection générale ?

L'accueil dans le corps a été un moment fort à mon arrivée au sein du groupe Langues vivantes, où la richesse, la diversité et la complémentarité des parcours, l'intelligence collective qui s'en dégage, m'ont d'emblée frappée. Ces caractéristiques me sont apparues comme étant le reflet de la spécificité du corps, venant en écho de la richesse du champ d'expertise de l'inspection générale, du premier degré aux classes préparatoires, en passant par l'enseignement général, technologique et professionnel, tout particulièrement au regard des grands enjeux de l'enseignement des langues vivantes et en prise directe avec d'autres disciplines. Les activités de l'IGEN se déploient dans un environnement large, et mon implication à une mission conjointe sur le processus qualité et la sécurisation des examens, de même que la participation à un groupe d'études et d'expertise transversal travaillant sur la thématique de l'éducation prioritaire, ont rapidement et largement inspiré cette prise de conscience. Les temps de travail au sein du groupe Langues vivantes, ainsi qu'avec la doyenne, ont représenté une part importante de ma formation, conjointement avec, par exemple, les échanges destinés à assurer le tuilage sur les dossiers en responsabilité. J'ai également pu échanger et collaborer avec celle qui m'avait été désignée comme « marraine », notamment en l'accompagnant dans certaines de ses missions. Ce tutorat m'a offert la possibilité de développer mon champ de vision professionnel et de mieux appréhender la teneur des diverses actions menées par l'IGEN, particulièrement dans les disciplines scientifiques. En parallèle, les journées de formation ont par, leur diversité, permis d'aborder différents domaines, allant d'une meilleure connaissance des directions du ministère à des compétences plus méthodologiques, sans oublier l'émergence d'un esprit de corps et le partage de valeurs communes.



L'organisation de l'IGEN

Organigramme au 1^{er} juillet 2018



L'équipe de direction

Les activités du corps sont dirigées par la doyenne de l'inspection générale de l'éducation nationale, nommée par le ministre parmi les inspecteurs généraux de l'éducation nationale pour une durée de cinq ans renouvelable. Le ministre peut désigner par arrêté, parmi les inspecteurs généraux de l'éducation nationale et pour une durée de deux ans renouvelable, un adjoint et des assesseurs qui constituent ainsi l'équipe de direction.

Les quatorze groupes disciplinaires et de spécialités

Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale sont répartis en quatorze groupes permanents et spécialisés, chacun coordonné par un doyen ou une doyenne, nommés par le ministre parmi les inspecteurs généraux du groupe pour une durée de deux ans renouvelable deux fois.

Une réunion mensuelle permet à l'équipe de direction et aux doyens de faire le point sur l'avancée des dossiers en cours et de relayer les demandes du ministre, du cabinet, des partenaires. Elles sont un lieu d'échanges qui nourrissent ensuite les réunions de groupe.

Une fois par an, l'équipe de direction et les doyens se réunissent en séminaire sur une thématique permettant un travail de fond sur une question d'actualité.

Les quatorze doyens animent des groupes de disciplines ou de spécialités comprenant entre quatre membres (groupe Sciences économiques et sociales) et vingt-sept membres (groupe Langues vivantes, dix-neuf IGEN et huit chargés de mission pour les langues rares). Leur effectif est lié aux nombres d'élèves par niveaux d'enseignement, de professeurs dans chaque discipline, d'inspecteurs en académie, de filières de formation.

Selon les groupes, un inspecteur général a en charge une discipline ou une spécialité dans deux à trois académies pour les groupes à effectifs importants (premier degré, lettres, mathématiques...), mais jusqu'à la totalité de la France pour les langues vivantes comme le portugais, le chinois, l'arabe, le russe, les langues régionales.

Focus sur le groupe Mathématiques

L'année 2017 a été une année particulièrement riche, où les dimensions d'expertise et d'appui aux politiques éducatives ont été successivement mises en œuvre dans un contexte général de mobilisation pour l'enseignement des mathématiques. Cette mobilisation, qui se poursuit en 2018 au travers de la refonte des programmes et des structures du lycée et la mise en œuvre du plan Villani-Torossian, a connu deux temps forts, qu'on peut sans hésiter qualifier de chocs : les évaluations TIMSS CM1 et la publication du rapport Villani-Torossian.

Choc des évaluations TIMSS et TIMSS Advanced

Fin 2016, les résultats des évaluations internationales PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) et TIMSS 2015 (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ont été publiés. L'IGEN a participé en lien avec la DEPP à l'analyse des résultats, à la diffusion de cette analyse auprès des corps d'inspection et à la réflexion sur les implications sur l'enseignement des mathématiques.

Le programme PISA, qui évalue les acquis des élèves de 15 ans, a confirmé en 2015 le constat des années antérieures : performances en mathématiques dans la moyenne de l'OCDE et poids important de l'origine sociale sur les résultats scolaires. L'évaluation TIMSS Advanced, qui mesure les acquis des élèves de terminale scientifique a pour sa part montré une baisse des scores par rapport à 1995, que des analyses plus fines de la DEPP ont contribué à relativiser. Les élèves ayant suivi la spécialité mathématiques ou ayant se destinant aux CPGE se situent en effet au niveau des pays les plus performants.

Il en va tout autrement avec les résultats TIMSS « grade 4 » (élèves de CM1) qui ont créé un véritable choc. La France a en effet enregistré le plus mauvais résultat des pays de l'Union européenne, sur des questions très proches des programmes scolaires (au contraire de PISA), ce qui a jeté une lumière crue sur les difficultés de l'enseignement-apprentissage des mathématiques dans le premier degré, déjà pointées par certains travaux de la DEPP. Parallèlement, au travers de ses questionnaires de contexte, la même enquête TIMSS a dressé le portrait de professeurs des écoles français peu à l'aise pour enseigner les mathématiques.

Le groupe primaire de l'IGEN, s'appuyant sur l'expertise de la DEPP et des chercheurs en didactique, a identifié plusieurs leviers d'action, en particulier dans le domaine de l'apprentissage des nombres décimaux et des fractions, et mis en place un plan Mathématiques CM1-CM2. En partenariat avec la DGESCO et l'ESENESR, un plan de formation de trois jours des IEN chargés de mission mathématiques a été mis en place en septembre 2017, qui a permis ensuite aux IEN de décliner à leur tour en académie les priorités et les leviers identifiés au niveau national en direction de tous les cadres et formateurs premier degré. À la demande des inspecteurs généraux du groupe Enseignement primaire, le groupe Mathématiques de l'IGEN est venu en appui pour conforter les analyses, co-animer les présentations en académie et apporter son expertise dans le but de diffuser au plus près du terrain analyses, supports de formation et outils pour les enseignants.

Ce travail avec le groupe Enseignement primaire autour du CM1-CM2 a été poursuivi par le groupe Mathématiques autour du cycle 3, et du passage CM2-sixième. Là encore, expertises, soutiens ou évaluations ont accompagné de nombreuses initiatives locales allant dans le sens des priorités nationales. Citons l'exemple particulièrement remarquable de l'évaluation « Numératie » mise en place dans les réseaux REP de l'académie de Caen : conçue par une équipe d'enseignants et d'IEN pilotée par les IA-IPR de mathématiques et s'appuyant en particulier sur l'expérimentation PACEM, menée par Jean-François Chesné dans les académies de Créteil et Aix-Marseille, elle permet à des équipes de CM2 et de sixième d'évaluer les mêmes compétences à deux moments, d'analyser et d'échanger autour des résultats de leurs élèves et de bénéficier d'une formation adaptée.

La mission Villani-Torossian

Cette mission a été lancée en octobre 2017 par le ministre, avec pour objectif de réfléchir sur la manière d'enseigner les mathématiques, de donner aux élèves l'appétit de cette discipline et d'améliorer leurs résultats.

Aux côtés du mathématicien Cédric Villani, Charles Torossian a pu s'appuyer sur toute son expérience d'inspecteur général pour composer un programme d'auditions permettant d'appréhender les grands enjeux de la discipline.

Le groupe Mathématiques a par ailleurs été auditionné en tant que tel par la mission. Parmi les points mis en avant par le groupe et repris dans le rapport final, citons la nécessité de maintenir un bon équilibre entre, d'une part, des méthodes fondées sur l'activité mathématique de l'élève (découverte, expérimentation, application directe, entraînement, recherche), et d'autre part, des méthodes fondées sur l'action du professeur (explication, traitement d'exemples, exposé et justification d'un résultat, « institutionnalisation »). Il ne suffit pas en effet que les élèves soient mis en activité pour que ce travail débouche sur des apprentissages, mais il s'agit que l'enseignant ait clairement défini, pour lui-même, l'objectif poursuivi par l'activité et qu'il s'assure qu'elle apportera aux élèves le bénéfice attendu. Par ailleurs, le groupe des mathématiques a insisté sur la question du calcul et de la démonstration, en tentant de mieux cerner les attentes au collège et au lycée.

Ce rapide panorama ne fait bien sûr qu'effleurer la multiplicité des dossiers abordés par le groupe, qu'il s'agisse de participer à la réflexion sur les examens au travers de campagnes de relevés d'acquis, de participer à une gestion qualitative par le biais du mouvement spécifique des enseignants de CPGE, ou de concevoir avec la DGESCO des actions visant une égale réussite des filles et des garçons en mathématiques. Concernant une discipline qui a en France une histoire, une image et un statut à la fois prestigieux et ambigu, le groupe de mathématiques de l'IGEN joue un rôle d'interface entre demandes institutionnelles, résultats de la recherche et prise en compte de la réalité du travail des enseignants, au service de la réussite de tous les élèves.

Dans l'académie dont il a la charge, l'inspecteur général est, vis-à-vis du recteur, des cadres rectoraux et départementaux, l'expert de la discipline ou de la spécialité qui peut être sollicité en tant que de besoin. Vis-à-vis des IA-IPR et des IEN premier et second degrés, l'inspecteur général partage des réflexions et analyses et assure le lien entre ce niveau local et l'ensemble des académies dans la conduite de la politique éducative concernant sa discipline ou sa spécialité. En effet, grâce aux inspecteurs généraux, réflexions et analyses convergent vers le niveau national (par exemple lors des réunions mensuelles des quatorze groupes) et nourrissent en retour chaque équipe académique (par exemple, lors des journées annuelles de formation IGEN/inspecteurs). C'est ainsi, par la mise en circulation des informations et des analyses menées sur l'ensemble du territoire, qu'une vraie politique nationale peut être animée et évaluée.

La mise en œuvre du contrôle en cours de formation en éducation physique et sportive est un exemple de ce pilotage national convaincant en collaboration étroite avec les corps d'inspection territoriaux.

Le contrôle en cours de formation en éducation physique et sportive

Le contrôle en cours de formation (CCF) consiste en épreuves ponctuelles, certificatives, en fin de période de formation et adossées à des référentiels nationaux. Il est mis en œuvre avec trois « échelons » de suivi, de contrôle, d'harmonisation et/ou de régulation aux niveaux national, académique et local.

À l'horizon du bac 2021, qui verra les enseignements communs évalués en contrôle continu, il est intéressant d'examiner comment la mise en œuvre du CCF en EPS (depuis 2003) assure et garantit l'équité de traitement des candidats au plan national et permet au groupe Éducation physique et sportive (EPS) de l'IGEN de disposer d'un outil de pilotage national de la discipline.

L'évaluation en cours de formation en EPS se traduit par des « rendez-vous » certificatifs dans un processus de formation (cf. arrêtés du 21 décembre 2011 et du 15 juillet 2009), les élèves de terminale choisissent en début d'année un « menu certificatif de trois épreuves », ce qui les met dans les meilleures conditions de réussite à l'examen en EPS. La certification permet de vérifier (et donc de garantir) que le niveau de compétence est atteint dans trois grands champs d'expériences motrices, sur les cinq que les élèves vont traverser plusieurs fois durant leur cursus au lycée. Les élèves apprennent bien plus en trois ans que ce qui est certifié l'année de l'examen.

L'**équité de traitement des candidats** est garantie par un cadrage national depuis 2003. Le curriculum local de formation laisse une grande marge de manœuvre aux équipes enseignantes pour définir l'offre de formation sur les trois années du lycée, avec des rendez-vous nationaux pour la certification aux examens EPS (bac général et technologique, bac professionnel, CAP-BEP). Une liste nationale d'épreuves, avec pour chacune un référentiel national, définit le niveau 4 de compétences attendues pour tous les bacs, sachant que le niveau 3 de ce référentiel correspond au niveau attendu de fin de seconde ou pour la certification du CAP-BEP). Les référentiels accordent de la valeur aux trois dimensions : motrice, méthodologique et sociale.

Tous les élèves sont évalués sur trois épreuves différentes (ne relevant pas du même champ d'expériences motrices) durant l'année de terminale : ainsi la note d'EPS au bac résulte de la moyenne de ces trois épreuves.

Chaque rendez-vous certificatif est programmé en **co-évaluation** lors de la dernière séance du cycle de formation : le jour des épreuves, les élèves candidats sont évalués par le professeur de la classe et un autre enseignant, jurés d'examen. La note est posée à deux, après discussion et harmonisation si nécessaire.

Un aménagement des épreuves est prévu pour les **élèves à besoins particuliers** : tout élève est apte a priori en EPS ; en revanche, sous réserve d'un certificat médical attestant un handicap, une inaptitude partielle et/ou temporaire, une « éducation physique et sportive adaptée » lui est proposée durant son cursus, ainsi qu'un aménagement de sa certification afin de bénéficier d'un contrôle adapté à l'examen.

Un **outil national de recueil des notes** (EPSNet) aux examens est utilisé par tous les lycées pour enregistrer les résultats de leurs élèves aux examens en EPS, et les transmettre à la commission académique. Le processus d'harmonisation est objectivé et accepté par les enseignants d'EPS des lycées, car les outils de recueil et d'analyse des différentes données (quantitatives et qualitatives) donnent des éléments de comparaison : entre épreuves, entre établissements, entre académies, mais aussi entre les niveaux local, académique et national.

L'**harmonisation des notes a posteriori** n'intervient qu'au niveau académique. La commission d'harmonisation et de proposition de notes (CAHPN), présidée par le recteur se réunit en juin, elle dispose de tous les résultats aux examens EPS de son académie, elle analyse ces résultats et procède aux harmonisations nécessaires pour garantir (a posteriori) l'équité de traitement des candidats de la session. Les principaux critères d'harmonisation sont : l'écart de notes filles-garçons ; l'écart de notes et/ou de moyenne entre les épreuves, et donc entre les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) supports de ces épreuves ; l'écart de notes et/ou de moyenne entre établissements. Jusqu'à présent, il n'a jamais été procédé à des harmonisations entre séries et/ou entre filières. Après validation des notes, la CAHPN peut procéder à la bascule de l'ensemble des notes aux examens EPS de son académie dans OCEAN (interface entre EPSNet et la base nationale du bac)

L'**instance nationale de régulation** est la commission nationale des examens EPS (CNE) dont les missions sont définies par arrêté. Présidée par doyenne du groupe EPS de l'IGEN et placée auprès de la DGESCO, elle a deux missions principales : analyser, sur les plans quantitatif et qualitatif, les résultats aux examens en EPS de la session précédente et établir des préconisations ; réguler et faire évoluer si nécessaire la liste des épreuves et les exigences des référentiels, en fonction des retours du « terrain » et de leur analyse.

Si la CNE n'a pas prérogative pour harmoniser les notes d'une session, [les analyses et les préconisations de son rapport annuel](#) (avec un historique de 14 ans maintenant) permettent néanmoins de piloter la discipline aux niveaux national et académique, et d'infléchir l'offre de formation, l'offre certificative et les pratiques évaluatives des enseignants. En effet, les IA-IPREPS répercutent ces préconisations et font un retour direct aux établissements qui ont vu leurs notes harmonisées ; certaines académies n'ont plus besoin d'harmoniser sur l'écart filles-garçons par exemple, car les évolutions de l'offre de formation et des « menus certificatifs » permettent aux jeunes filles d'être moins « pénalisées » au moment de la certification. Les préconisations peuvent porter aussi sur des constats préoccupants, par exemple, le taux trop important de filles de bac professionnel déclarées inaptées totales en EPS.

Par ailleurs, en 2013, une évolution des exigences de la certification (qui a imposé un meilleur équilibre dans la composition des menus certificatifs) a eu comme incidence directe une réduction quasi automatique de l'écart de notes filles-garçons, par une augmentation de la moyenne des filles.

Les modalités actuelles d'évaluation au bac en EPS vont dans le sens d'une plus grande égalité entre les épreuves, entre les territoires, les sexes et les offres de certification (et donc de formation) tout en laissant une part d'autonomie non négligeable aux établissements.

À partir de ce panorama, le groupe EPS de l'IGEN est en capacité de fournir aux académies un « état des lieux de l'EPS » au lycée, et surtout un bilan des acquisitions des élèves en EPS en fin de cursus lycée. À la veille de la réforme du bac et du lycée, et de la réécriture de nouveaux programmes, il peut s'appuyer sur un certain nombre de constats, d'analyses et de préconisations de la CNE pour réinterroger le rôle de l'EPS au lycée et proposer des pistes d'évolutions.



Deux questions à Christian Loarer, doyen du groupe Enseignement primaire de l'IGEN, en retraite le 1^{er} septembre 2018

Qu'est-ce qu'être inspecteur général dans le groupe Enseignement primaire ?

Les missions des inspecteurs généraux Enseignement primaire se déploient sur un large spectre de collaborations allant des directions du ministère et des académies à certaines instances internationales (UNESCO, OCDE, etc.), en passant par de nombreux partenaires (CSP, CNESCO, AEFÉ, etc.). Au cours de l'année scolaire 2016-2017, ce sont ainsi 176 réunions ou visites liées aux missions d'expertise des IGEN, 127 interventions en académie dans le cadre de l'accompagnement ou de l'évaluation de la politique éductive nationale, 422 avis rédigés au titre de la gestion des ressources humaines des IEN.



Au 1^{er} janvier 2018, le groupe Enseignement primaire compte 13 inspecteurs généraux, soit moins de 10 % du corps, alors que le premier degré scolarise près de la moitié des élèves. Cette relative faiblesse numérique est compensée par une culture commune forte au sein du groupe et par une véritable affection professionnelle pour l'école primaire.

En France, l'école primaire et la République se sont construites en réelle symbiose. De leurs désormais lointaines origines subsistent des valeurs que le temps n'a pas altérées. Partout présente sur le territoire, l'école primaire scolarise tous les élèves, quel que soit leur profil scolaire ou social, les enfants et adolescents en situation de handicap, les élèves non francophones, et même des adultes détenus en milieu carcéral. Cette école nous l'aimons. C'est pourquoi jeter un voile pudique sur la dégradation de ses résultats procéderait d'une bien coupable naïveté. Quand les évaluations TIMSS placent la France, sixième puissance économique mondiale, riche de nombreux et illustres mathématiciens, au dernier rang des pays européens en mathématiques, les inspecteurs généraux se sentent éminemment concernés. Ils ne peuvent que déplorer aussi la diminution des compétences orthographiques des élèves : 17,8 erreurs en moyenne en 2015, contre 14,3 en 2007 et 10,6 en 1987 pour la même dictée, alors que sur cette même période, en euros constants, la dépense consacrée à l'école primaire a crû de 60 % !

Dans ce contexte, quel est le rôle spécifique du groupe Enseignement primaire ?

L'inspection générale a vocation à faciliter la mise en œuvre de la politique éducative nationale et à en évaluer les effets, dans des travaux conduits avec les inspecteurs territoriaux et lors des missions nationales. Pour ces dernières, on peut citer, par exemple, les rapports sur le dispositif de dédoublement des classes de CP en éducation prioritaire renforcée, sur la scolarisation en petite section de maternelle, sur la formation continue des enseignants du premier degré.

Pour moi, construire l'école de la confiance consiste à alerter, en toute indépendance, les ministres successifs sur ce que révèlent nos enquêtes et contacts sur « le terrain ». Quand 60 % des parents déclarent qu'ils attendent avant tout de l'école qu'elle permette aux élèves d'acquérir des connaissances, cela plaide en faveur du « lire, écrire et compter ». Quand des IEN déplorent le fait de ne plus disposer d'outils de pilotage, cela plaide en faveur du rétablissement d'évaluations nationales standardisées. Quand des professeurs stagiaires déclarent ne bénéficier que d'une heure de formation à l'enseignement de la lecture, cela plaide en faveur d'une inflexion forte de la formation des enseignants du premier degré.

Quand un enseignant de CE2-CM1 déclare devoir, pour les deux cycles concernés, s'approprier 214 pages de programmes, cela plaide en faveur d'un allègement de ces derniers et de la définition de repères annuels permettant à chacun de savoir ce qu'il doit enseigner.

Mais, réciproquement, construire l'école de la confiance, c'est aussi mettre l'inspection en capacité de toujours faire prévaloir le caractère national de l'enseignement. En maintes occasions, les inspecteurs généraux du groupe Enseignement primaire ont été conduits à exercer, sur ce plan, une vigilance guidée par le service dû aux élèves et aux personnels chargés de leur encadrement pédagogique.

Quand le constat de certaines pratiques locales a fait apparaître que le dispositif « plus de maîtres que de classes », fondé sur l'attribution d'un poste supplémentaire en faveur des élèves, glissait vers une expérimentation pédagogique axée sur le « travailler autrement », il a fallu dénoncer cette dérive. Quand, dans le cadre de la nomination sur un poste d'IEN adjoint au DASEN, l'avis de l'IGEN n'était sollicité que pour le candidat classé en première position par le recteur, il nous est revenu de maintenir à la procédure son caractère national, garantie de la transparence et de l'objectivité nécessaires, en demandant à prendre connaissance de l'ensemble des dossiers. Quand l'IGEN a enquêté sur les « difficultés d'une IEN » dans sa circonscription, l'indépendance de l'IGEN dans la chaîne hiérarchique a permis finalement de conclure que les responsabilités étaient partagées.

Entre les grands principes qui guident nos méthodes de travail et les réalités concrètes qui jalonnent notre quotidien se situe la spécificité du groupe Enseignement primaire. Entre les précieuses réunions avec l'administration centrale et les nombreuses visites dans les écoles les plus isolées se situe notre place. Nous n'exerçons aucun pouvoir hiérarchique, mais la réussite des élèves et la qualité de l'accompagnement pédagogique nous obligent et justifient notre engagement. Le doute parfois nous habite, mais lorsque, par exemple, les IEN stagiaires font savoir que la semaine que nous leur consacrons chaque année à l'ESENESR constitue le moment de leur formation « qu'ils ne doivent surtout pas manquer », nos interrogations se dissipent et nous retrouvons le sens d'une action inscrite dans une longue histoire.



Les correspondants académiques de l'inspection générale

Les inspecteurs généraux jouent un rôle spécifique en académie. Dans chacune d'entre elles, un correspondant académique (COAC) est nommé par le ministre parmi les IGEN pour une durée de trois ans, renouvelable une fois. Les COAC se réunissent une fois par mois pour échanger sur les dossiers en cours, en confrontant leurs observations des réalités académiques et pour rendre compte de leurs travaux conjoints.

Le rôle des correspondants académiques est défini par leur statut : ils élaborent avec le recteur le programme de travail académique (PTA) des corps d'inspection territoriaux, IEN et IA-IPR. Ils sont souvent présents dans les réunions d'inspecteurs. Au-delà, ils assurent auprès des recteurs une fonction d'interface entre le niveau national et le niveau académique : ils peuvent en effet nourrir les réflexions menées dans l'académie dont ils ont la charge grâce aux échanges qu'ils ont avec l'ensemble des COAC une fois par mois. Parallèlement, leurs notes informent le ministre de ce qui se passe localement.



Le point de vue de Dominique Rojat, assesseur en charge du suivi des correspondants académiques de l'IGEN

Par leur présence fréquente en académie et leur contact permanent avec les acteurs majeurs de l'encadrement local, les correspondants académiques de l'IGEN (COAC) examinent régulièrement la réalité académique. C'est bien ce regard qui est la fonction première des inspecteurs en général (*in-spectare* : regarder dedans) et celle des inspecteurs généraux correspondants académiques en particulier. La déclinaison à l'échelle académique de la fonction générale d'observation de l'IGEN est l'équivalente de la veille pédagogique faite par ses groupes disciplinaires.



Le correspondant académique face à la réalité académique

Le regard de l'inspecteur général dans l'académie est celui d'un observateur attentif et, autant que faire se peut, objectif. D'une certaine manière, il regarde tout. C'est une forme de travail très ouverte, donc, mais qui n'a d'utilité que si la prise d'information est fréquente et approfondie.

Le COAC observe et échange, son avis est le plus souvent inséparable du conseil. Ce faisant, le COAC n'est pas essentiellement évaluateur, ou s'il l'est, c'est d'une évaluation formative qu'il s'agit. Même s'il n'est pas un acteur direct de la politique académique, il l'accompagne et parfois l'influence. Il ne saurait donc en évaluer les effets. Son évaluation éventuelle est une évaluation dans l'action.

Dans tous les cas, l'originalité du point de vue du COAC se caractérise par deux aspects : il est principalement orienté par la préoccupation pédagogique (et donc souvent qualitative) et il est un regard direct (ce qui le distingue des informations déclaratives que l'académie renvoie elle-même à l'administration centrale).

Prélevant l'information à tous les niveaux d'organisation du système éducatif, de l'administration académique ou départementale jusqu'à la classe, le COAC accompagne et porte un regard bienveillant. Il est certes, en une certaine façon, l'œil du ministre au sens où il permet indirectement au ministre de savoir ce qu'il se passe « sur le terrain ».

De l'observation au récit : les écrits des COAC

Les écrits produits par les COAC sont de statuts et de natures variées. La **note d'alerte**, souvent courte, rend compte d'une observation dans une ou plusieurs académies. Sa fonction est d'attirer l'attention, parfois dans l'urgence, sur une situation particulière, souvent problématique, qui pourrait mériter une réaction immédiate des décideurs : constat d'une consigne mal comprise, besoin d'une précision non donnée, observation d'un malaise des personnels, etc.

Il arrive qu'une question nécessite un suivi régulier, l'observation instantanée d'une situation et de son évolution. L'outil approprié est alors la **note vivante** : il s'agit d'un texte court, issu de la synthèse des observations académiques modifiée en temps réel. Ainsi, pendant l'automne 2017, les COAC ont nourri des notes vivantes sur la mise en œuvre du parcours professionnel, carrière et rémunération (PPCR) et sur la mesure Devoirs faits. Dans ce dernier cas, quatre versions successives de la note vivante ont été produites entre le 17 novembre et le 9 décembre 2017. La première était issue d'observations dans six académies. Elle évoquait la dynamique de lancement de la mesure, l'effort de formation entrepris, la manière dont le dispositif était reçu, son financement et les personnels engagés et relevait déjà quelques points de vigilance. La quatrième version portait sur 18 académies : elle reprenait et généralisait les points précédents, et proposait une première vision de l'efficacité pédagogique ; la vision des points de vigilance était étoffée et validée par des observations plus nombreuses.

L'intérêt des informations apportées par les notes vivantes successives peut conduire à la commande d'une note thématique complète sur le sujet. Ainsi, à la charnière 2017-2018, les COAC ont produit une note d'étape documentée de nombreux témoignages sur la mise en œuvre de la mesure Devoirs faits. Écrit consistant, d'un format plus conforme aux rapports d'inspection générale, cette note thématique prolonge et approfondit la vision donnée par les notes vivantes.



Regards croisés sur la fonction de COAC

par Pascale Costa, COAC IGEN, Jean Narvaez, COAC IGAENR et Jean-François Chanet, recteur de l'académie de Besançon

Dès qu'il s'agit de porter un regard sur le système éducatif et son fonctionnement, il est peu de sujets qui n'aient à la fois une dimension pédagogique, administrative et managériale. Dans leur mission de suivi permanent de l'académie de Besançon, les deux correspondants académiques des inspections générales par leurs compétences respectives, pédagogiques et administratives ont un double regard, croisé et coordonné, plus que jamais nécessaire pour appréhender le système éducatif dans toute sa dimension, mais aussi dans toute sa complexité.

En mission, ensemble sur le terrain, la traditionnelle différenciation pour ne pas dire opposition entre inspections administrative et pédagogique s'estompe inévitablement et même, dans certains cas, perd tout sens.

Nous sommes convaincus, et nous ne doutons pas que cette vision soit partagée par l'ensemble des interlocuteurs en académie, que si les objectifs pédagogiques fixés à l'école ne peuvent être atteints qu'à la condition d'être étayés sur des moyens administratifs et financiers rigoureusement administrés, les acteurs qui en ont la responsabilité ne sauraient s'exonérer des contraintes de gestion, pas plus que la

structure administrative ne saurait considérer ces objectifs à la seule aune du coût qu'ils représentent.

Les notes conjointes réalisées par les COAC IGEN et IGAENR illustrent parfaitement cette dualité d'approche et traduisent la complémentarité de regard et d'analyse des inspecteurs. Notre travail est mené dans un climat de confiance mutuelle et de respect, entre nous et les différents acteurs académiques. Notre présence à échéances très régulières dans l'académie de Besançon, que d'aucuns qualifient d'académie « à taille humaine », nous a permis de faire très rapidement la connaissance des différents acteurs. Les échanges sont fréquents et fructueux avec nos interlocuteurs et favorisent l'émergence de ce climat de confiance, tout en conservant la nécessaire distance critique sans laquelle les observations ne pourraient être que biaisées.

Ce regard des COAC, extérieur, distancié et sans a priori, permet au recteur de disposer d'une photographie à l'instant donné des pratiques académiques, sinon différente, à tout le moins complémentaire de celle que lui fournissent ses services et collaborateurs. Si le COAC IGEN participe régulièrement aux collèges des inspecteurs, nourrissant ainsi régulièrement les doyens par les échanges de bonnes pratiques qu'il a avec les COAC des autres académies, et lui permettant d'être au plus près des réflexions relatives à la mise en œuvre des réformes en cours du point de vue pédagogique, c'est à l'occasion des deux notes de « suivi permanent des académies » qui rythment le calendrier du COAC IGAENR que s'exprime le plus fortement la collaboration entre eux.

L'élaboration de ces notes, réalisée conjointement, permet sur un temps contraint de rencontrer l'ensemble des services académiques et d'aborder si besoin des sujets autres que ceux investis traditionnellement, par exemple, à la demande du recteur, l'expérimentation de l'affectation des bacheliers professionnels en STS, sujet pris en charge plus particulièrement par le COAC IGEN.

Plusieurs notes conjointes ont aussi été réalisées en 2017, comme « les pratiques de différenciation à l'école et au collège et la mise en place de l'accompagnement pédagogique », la mise en œuvre de la réforme de la scolarité obligatoire, le PPCR, le dédoublement en CP en REP+, toutes notes nourries de ce double regard. La présence de deux COAC enrichit les approches et permet un rythme alterné favorable au déroulement des entretiens et à l'expression des interlocuteurs. Lorsque des missions ne sont pas conjointes, chacun des COAC en avertit l'autre, l'informe et le rend destinataire des différentes notes produites. Nous pouvons citer celle sur la mesure « Devoirs faits » par le COAC IGEN et le suivi de la mise en place de Parcoursup par le COAC IGAENR.

Pour faciliter la gestion du calendrier, nous avons banalisé des périodes de présence commune en académie. Nous n'avons qu'un regret, celui de ne pouvoir être encore plus souvent sur le terrain pour mieux appréhender le fonctionnement de cette académie présentant des caractéristiques très particulières tenant à sa géographie et à sa sociologie. ”

Les seize groupes d'études et d'expertise

Les inspecteurs généraux se sont dotés en 2016 d'une organisation transcendant celle des groupes de disciplines ou de spécialités. Centrés sur des thématiques qui nécessitent confrontations de points de vue, partages de réflexion et analyses (en interne et/ou avec les partenaires), les groupes d'études et d'expertise (GEE) visent à doter l'IGEN d'une culture commune et d'une expertise sur des domaines nouveaux, dans une perspective transversale et prospective.

Les groupes se sont organisés de façon libre, autour de deux contraintes : d'une part, la constitution du groupe autour de pilotes et d'un argumentaire rédigé définissant la problématique envisagée et les objectifs poursuivis ; d'autre part l'obligation de fournir un compte rendu écrit après chaque réunion, le calendrier des réunions étant laissé au choix des groupes.

Seize groupes ont ainsi poursuivi leur activité en 2017, comptant entre cinq et dix-huit membres, sur les thématiques suivantes :

- **1. Neuro-éducation et apprentissages** : cinq membres, pilotage Bertrand Pajot ;
- **2. Recrutement des enseignants : améliorations, évolution** : onze membres, pilotage Fabienne Paulin-Moulard, Antoine Mioche ;
- **3. Laïcité et valeurs de la République** : onze membres, pilotage Abdennour Bidar ;
- **4. Enseignement professionnel** : quatorze membres, pilotage Didier Michel ;
- **5. Éducation prioritaire** : huit membres, pilotage Marie Laure Lepetit ;
- **6. Enquêtes internationales et gouvernance du système scolaire français** : cinq membres, pilotage ZaïrKédadouche ;
- **7. Climat scolaire et enseignement disciplinaire** : neuf membres, pilotage André Canvel ;
- **8. Maîtrise de la langue dans un contexte de bilinguisme** : huit membres, pilotage Laurent Brisset ;
- **9. Segment bac -3/bac +3** : dix-huit membres, pilotage Paul Raucy ;
- **10. Développement durable** : six membres, pilotage Christophe Laviaille ;
- **11. Notion de parcours** : cinq membres, pilotage Christian Vieaux ;
- **12. Enseignement des sciences et technologie au lycée** : cinq membres, pilotage Dominique Obert ;
- **13. Parcours professionnels, carrières et rémunérations (PPCR)** : sept membres, pilotage Jean Ehram.
- **14. Évaluation des établissements et des enseignements** : 10 membres, pilotage Alain Henriet.
- **15. Questions éducatives numériques** : 13 membres, pilotage Christine Gaubert-Macon, Gilles Braun.
- **16. Questions éducatives comparées** : 6 membres, pilotage Chantal Manes Bonnissseau.

Le GEE « Neuro-éducation et apprentissages »

Créé en septembre 2016, le groupe d'études et d'expertise « Neuro-éducation et apprentissage » a poursuivi en 2017 l'ambition de se saisir des enjeux de l'impact des sciences cognitives et des neurosciences pour les apprentissages. Pour cela, il avait dans un premier temps identifié un premier axe de travail : explorer, pour les désacraliser, les neuromythes les plus couramment répandus dans le champ éducatif. Ce thème devait servir de point d'entrée dans les rencontres avec les acteurs en neurosciences (chercheurs, praticiens de terrain, etc.) pour permettre ensuite d'ouvrir le travail à toutes les problématiques actuelles autour des avancées récentes des sciences cognitives, dont les neurosciences et parmi elles la neuro-imagerie, pour les apprentissages.

Acquérir des informations et connaissances sur la neuro-éducation

Des visites de terrain effectuées, il ressort plusieurs constats.

- La neuro-éducation est une science en devenir qui s'alimente principalement de la neuropsychologie et plus généralement des fondamentaux des sciences cognitives.
- Les équipes de recherche les plus pertinentes sont pour la plupart composées de psychologues spécialisés en sciences cognitive.
- De ce fait, elle fait objet d'un débat contradictoire entre les tenants des neurosciences cognitives et les inconditionnels des sciences de l'éducation.
- Cela étant, elle a franchi depuis plusieurs années le seuil des laboratoires et est expérimentée dans un nombre important d'établissements d'enseignement, tous niveaux confondus, irriguant ainsi de nombreuses pratiques pédagogiques.
- Les équipes pédagogiques impliquées sont en général systématiquement liées soit à des laboratoires de recherche soit à des sociétés savantes avec lesquelles elles pratiquent de fréquents retours d'expériences ;
- Si ce n'est déjà le cas, les expérimentations en cours sont systématiquement suivies par des équipes de chercheurs et inscrites dans des protocoles d'évaluation « ex post ».

Ayant eu pour point de départ un travail d'approfondissement sur les neuromythes en tant que point central de l'indispensable connaissance objective pour un travail en neuro-éducation, ces visites ont permis aussi de montrer la complémentarité des expertises pour une évolution de la pédagogie.

Équipes de recherche rencontrées en 2017 :

- [laboratoire de psychologie de développement et de l'éducation de l'enfant](#)
- [lplateforme d'imagerie médicale et de neuro-imagerie Cyceron](#)
- [groupe de recherche en neurosciences et éducation de l'université catholique de l'Ouest \(GRENE\).](#)

S'associer aux travaux des acteurs engagés dans une ingénierie pédagogique neuroscientifique

La valeur ajoutée de l'inspection générale dans ce domaine reposant à la fois sur sa capacité à expertiser et transmettre, le GEE s'est employé à associer à sa réflexion deux acteurs complémentaires dans leurs approches. Le GEE s'est ainsi intéressé au travail engagé dans le cadre du dispositif « Cogni'Classes » développé par l'équipe « Apprendre et former avec les sciences cognitives » à l'origine de l'association Sciences-cognitives.fr présidée par Jean-Luc Berthier, proviseur honoraire. Le GEE a rencontré des équipes proposant des projets « Cogni'Classes » en 2017 pour identifier les conditions de leur mise en place en termes d'innovation pédagogique, d'attrait pour les élèves et les enseignants, de premiers résultats. Ces classes constitueront un axe fort des travaux du GEE dans les prochaines années.

La revue [Futuribles de prospective](#), dont l'un des membres du GEE (Jean-Pierre Bellier, avec l'appui d'Alain Michel, inspecteur général honoraire) participe à la réflexion prospective, est à l'initiative de la programmation d'une « saga » sur le cerveau qui fera l'objet d'une publication dans trois prochains numéros de « Futuribles international ».

Accompagner, encourager, susciter des expérimentations de terrain

Le groupe s'est impliqué directement dans l'accompagnement de plusieurs initiatives en établissements : sensibilisation d'équipes pédagogiques et élaboration de protocoles expérimentaux actuellement en cours de réalisation (lycée français de Madrid et lycée Schuman Perret du Havre).

Proposer des modalités de partage d'expertise avec toute l'IGEN

Le GEE s'est employé à préparer une journée à l'intention de l'ensemble des inspecteurs généraux de l'éducation nationale pour leur permettre de s'approprier les principaux concepts et notions de neuro-éducation, journée qui se concrétisera dans le courant de l'année universitaire 2018-2019 dans le cadre des premières « Rencontres internationales de sciences cognitives appliquées à l'éducation » coorganisées par le ministère, le Conseil scientifique de l'éducation nationale (présidé par Stanislas Dehaene) et l'UNESCO.

Aider les académies, comme le ministère, dans leurs réflexions, formations et communications

Plusieurs académies ont déjà initié des groupes de réflexion sur la neuro-éducation et pour certaines développé des actions de formation à destination des cadres ou des formateurs académiques. Le GEE peut répondre aux académies qui s'interrogent en termes d'offre de formation sur cette thématique, en apportant son expertise, en les mettant en relation avec les chercheurs identifiés pour leur pertinence dans un domaine précis, en identifiant des équipes pédagogiques ayant développé tel ou tel projet de classe. Par ailleurs, il a produit une présentation introductive aux neurosciences pour l'éducation destinée aux premières formations en académie. Enfin, plusieurs publications se sont intéressées aux travaux du groupe et ses membres contribueront à des articles dans les prochains mois.

Les documents élaborés dans les groupes sont utiles aux missions de l'ensemble des inspecteurs généraux.



Deux questions à Laurent Brisset, pilote du groupe d'études et d'expertise Maîtrise de la langue dans un contexte de bilinguisme

Dans quel contexte a été créé ce groupe d'études et d'expertise ?

La fonction de coordination de l'action de l'IGEN dans les Outre-mer et la mission de correspondant académique en Guyane et dans les collectivités d'Outre-mer m'ont mis rapidement en contact avec les difficultés que rencontrent beaucoup d'élèves de ces territoires dans la maîtrise de la langue française, tant orale qu'écrite. Par ailleurs, j'ai aussi pu constater que la problématique de la reconnaissance et de la valorisation des langues maternelles ou vernaculaires y restait encore à travailler. Il est devenu évident que la question de l'enseignement des langues maternelles et celle de la maîtrise de la langue française, langue de scolarisation et donc souvent, de fait, langue seconde, sont indissociablement liées, mais pas comme cela avait longtemps été perçu, en voulant nier l'existence des langues premières des élèves pour laisser la place, sur une impossible tabula rasa, à la langue de la République française. Bien au contraire, quel que soit le niveau ou la discipline, il fallait prendre en compte l'existence d'une langue première dans son enseignement et s'appuyer sur la structuration de celle-ci pour construire l'apprentissage du français. Des recherches montrèrent cependant que, s'il y avait une riche production scientifique sur la question ces dernières années, très rares étaient les ressources synthétiques et pratiques, rapidement abordables et exploitables par des professionnels de l'éducation et de l'enseignement, y compris sur les sites web ministériels.



Cette demande d'approfondissement s'est traduite en septembre 2016 par la création d'un « groupe d'études et d'expertise » axé sur la maîtrise de la langue française en contexte plurilingue dans les territoires d'Outre-mer, dont j'étais le coordonnateur, aidé par Jean Salles-Lousteau, en charge des langues régionales, remplacé à peine un an après par Yves Bernabé. Des collègues des groupes de Lettres, Langues vivantes et Histoire-géographie nous ont rejoints pour former une équipe linguistique et culturelle. En deux ans, cette équipe s'est réunie une dizaine de fois, en complément d'un travail essentiellement par voie numérique.

Quelle a été votre méthode de travail et quelles sont vos productions ?

Un premier objectif a été de réaliser une fiche de problématique générale, destinée dans un premier temps à nos collègues IGEN partant en mission en Outre-mer, quelle que soit leur discipline ou spécialité, en vue de les sensibiliser à ces questions, inconnues sur le territoire métropolitain.

Pour ce faire, nous avons adopté une méthode de travail adaptée à notre mode d'activité, avec des réunions régulières, pour faire le point et valider chaque état de nos travaux (par un relevé de conclusions de chacune de ces réunions), avec un rythme conforme à nos pics d'activité et aux réunions de groupes de l'IGEN. Nous avons progressivement enrichi une version dite « martyre » de cette première fiche de présentation, avec une finalisation réalisée en mode « boule de neige », chacun apportant ses modifications et ses apports dans un ordre prédéfini, avant l'élaboration d'une synthèse définitive, amendée et validée en réunion.

Le résultat final a été communiqué aux recteurs et vice-recteurs concernés, mais aussi au cabinet du ministre ainsi qu'aux directions intéressées (DGESCO DGRH, DAF). Tout ou partie de ce travail a été utilisé au niveau national pour un plan national de formation (PNF) de la DGRH accueillant les personnels de direction et corps d'inspection nommés à Mayotte et dans les collectivités d'Outre-mer (COM), dans un séminaire PNF de la DGESCO destiné à des formateurs relevant de l'éducation prioritaire de Guyane et de Mayotte, dans un colloque du CNESCO, etc., ainsi qu'en diverses occasions dans les académies ou vice-rectorats concernés pour animer des formations ou alimenter des réflexions.

La seconde année, nous avons réalisé une fiche pour chacun des territoires concernés (Guyane, Guadeloupe, Martinique, La Réunion, Mayotte, Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, Wallis-et-Futuna). Pour cela, nous nous sommes d'abord attachés à bâtir un plan qui soit tout aussi riche et pratique que la fiche de présentation, tout en permettant de s'adapter à la situation et au contexte culturel et linguistique de chaque territoire.

Une fois terminé le canevas commun, chacun des membres du groupe a réalisé un ou deux projets de fiches. Là encore, des réunions et de multiples échanges par courrier électronique ont permis de stabiliser les huit fiches, avant qu'elles ne soient envoyées aux recteurs et vice-recteurs concernés pour d'éventuels amendements et compléments. Suite à leurs retours, un dernier travail de synthèse, suivi par une belle opération de maquettage des documents et une ultime relecture ont débouché sur la production finale.



Le centre d'études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professions

Sous la responsabilité de Jean-Pierre Collignon, IGEN, et de son adjointe Véronique Blanc, inspectrice pédagogique régionale, le centre d'études et de recherche sur les partenariats avec les entreprises et les professions (CERPEP) est un outil de formation initiale et continue des enseignants de toutes les disciplines et des cadres de l'éducation nationale. Il est reconnu par un nombre important d'organisations du monde économique en métropole et dans les territoires ultramarins avec un objectif affiché de répondre aux besoins des académies, en lien étroit avec les inspections, les services académiques concernés dont les missions éducation-économie, les entreprises et organisations du monde professionnel, les associations implantées localement. Le centre s'est ainsi positionné au sein de l'IGEN comme un outil de formation innovant, transversal et performant. Il contribue au développement, dans les territoires, de partenariats s'inscrivant dans une logique de proximité géographique et/ou de filière professionnelle.

En 2017, les stages du CERPEP ont représenté 7 330 journées de stages enseignants d'une durée moyenne de 2,38 jours soit 3 079 stagiaires enseignants et plus de 700 stages de cadres en formation à l'ESENESR représentant plus de 3 600 journées. Avec ses partenaires, il a ainsi permis la réalisation de près de 4 000 stages représentant plus de 10 000 journées d'immersion des acteurs éducatifs dans le monde économique. Ces deux dernières années face à la demande des enseignants du primaire une offre spécifique a vu le jour également. Par ailleurs, les modalités des stages se sont diversifiées en proposant stages individuels et stages collectifs.

Un catalogue de stages co-construit

Le catalogue des stages qui paraît en annexe 2 du plan national de formation montre clairement l'ancrage des formations CERPEP dans le monde économique. Il est le fruit d'une construction commune entre le CERPEP, les inspecteurs généraux et territoriaux, les partenaires du monde économique, sur des sujets disciplinaires et des sujets interdisciplinaires tels que :

- la connaissance des métiers et les compétences pour les métiers de demain ;
- l'esprit d'entreprendre ;
- le numérique à l'école ;
- l'accompagnement des entreprises dans le cadre du décrochage scolaire ;
- l'éducation aux médias, les enjeux autour des réseaux sociaux ;
- l'éducation artistique et culturelle ;
- les neurosciences à l'école et en entreprise.

Les formations proposées par le Cerpep sont en phase avec les différents axes des réformes en cours :

- découverte des filières nouvelles et des métiers concernés : transitions énergétique et numérique, etc. ;
- développement de compétences « disciplinaires » pour les professeurs concernés par des nouveaux enseignements liés aux rénovations des diplômes ;
- développement de l'esprit d'entreprendre, de l'entrepreneuriat ;
- création de liens avec les acteurs du monde économique pour développer des partenariats ;
- découverte d'environnements professionnels permettant de proposer des études de cas afin de « contextualiser » tous les enseignements en voie professionnelle ;
- actions de formation et de découverte avec les Campus des métiers et des qualifications ;
- proposition des projets partenariaux aux élèves et étudiants ;
- développement de l'apprentissage à travers la découverte des acteurs, des modalités, des enjeux en lien avec des CFA et des entreprises : acteurs de l'orientation et professeurs de la voie professionnelle.

Parmi les sujets en cours de réflexion, on note la construction de partenariats avec des entreprises offrant des lieux d'immersion à l'international afin d'ouvrir des perspectives pour les mobilités enseignantes dans le cadre d'Erasmus+ notamment. L'accompagnement des enseignants et des cadres dans leur parcours professionnel pourrait faire l'objet d'une offre spécifique.

Les forces du CERPEP

- Le contact direct avec les organisations partenaires (entreprises, fondations, associations, organisations publiques, etc.) et avec les acteurs du système éducatif : responsables académiques ; acteurs du ministère (DELCOM, DGESCO, DNE) ; responsables de l'ESENER ; corps d'inspection territoriaux et l'IGEN (un contact CERPEP par groupe disciplinaire) ; établissements.
- L'agilité et la réactivité pour construire et mettre en œuvre des actions.
- La capacité à produire des stages nouveaux tout au long de l'année.
- L'élaboration rapide des programmes des stages en lien avec l'IGEN.
- Une certaine visibilité : la connaissance et la reconnaissance par les partenaires extérieurs.

Les évolutions souhaitables pour poursuivre la montée en puissance

- Une meilleure articulation de l'action des différents acteurs ministériels concernés par la relation éducation / économie, dont le CERPEP : formalisation d'un fonctionnement en réseau.
- La création d'un réseau national pour démultiplier les actions sur les territoires.
- L'amélioration de l'évaluation d'impact des actions du CERPEP et la formalisation des acquis des personnels concernés par les stages.
- L'amélioration de la digitalisation des processus d'inscription et de gestion en lien avec les académies.
- L'amélioration de la visibilité du service en interne et en externe.

La montée en puissance du centre d'étude et de recherche sur les partenariats avec les entreprises et les professions

Créé en 1956, le centre d'études et de recherches pour les professeurs de l'enseignement technique (CERPET) offrait chaque année des stages d'immersion en entreprise aux enseignants des disciplines d'économie gestion et de sciences et techniques industrielles. En 2013, le CERPET offrait donc 500 places de stage aux enseignants de deux disciplines.

En 2014, la mission du centre a été élargie à la formation continue des enseignants du secondaire de toutes les disciplines ; il est ainsi devenu le Centre d'études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professions (CERPEP). En 2016 une offre à destination des cadres a été développée notamment sous forme d'un partenariat avec l'ESENER : entre 700 et 1 000 stages de 5 jours maximum, émanant directement des entreprises, et destinés aux chefs d'établissement et aux inspecteurs en formation statutaire.

Les structures d'appui communes aux deux inspections générales

Le bureau de la gestion des inspections générales

Cette structure administrative d'appui au fonctionnement des deux inspections générales gère l'ensemble des carrières des inspecteurs généraux et assure le fonctionnement matériel et logistique des inspections.

Le bureau de la gestion des inspections générales (BGIG) coordonne les opérations de gestion des deux corps, prépare les opérations réglementaires de recrutement, les actes statutaires, suit les crédits de fonctionnement et gère les crédits indemnitaires de tous les personnels. Hormis la coordination de la paye, la gestion des inspecteurs généraux relève du BGIG, y compris l'organisation des commissions administratives paritaires et la publication des textes réglementaires.

Le bureau gère et suit les carrières de 254 inspecteurs généraux, dont 105 inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 149 inspecteurs généraux de l'éducation nationale, 9 inspecteurs santé et sécurité au travail et 15 chargés de mission.

Le BGIG compte par ailleurs 38 personnels administratifs dont les fonctions supports viennent en appui soit des deux inspections, soit de l'IGAENR, soit de l'IGEN. Il est responsable de leurs carrières (recrutement, promotion, formation, indemnités).

Organisation du BGIG pour les deux inspections générales

Pour l'IGEN et l'IGAENR, le bureau comprend :

- la cheffe du bureau ;
- l'adjoint à la cheffe du bureau ;
- une responsable de l'unité administrative des ressources humaines (UGARH) en charge du suivi des personnels administratifs ;
- une assistante administrative ;
- une gestionnaire responsable du secteur des retraites ;
- une gestionnaire en charge des distinctions honorifiques, autorisations de cumuls et commandes de matériels ;
- une unité informatique : un responsable et une technicienne ;
- une responsable du centre de documentation

Pour la seule IGEN, le bureau comprend :

- une assistante de direction et une secrétaire auprès de la doyenne ;
- une gestionnaire auprès de l'assesseur en charge du suivi des missions et des rapports du secteur Outre-mer et international ;
- sept assistantes en charge des secrétariats des groupes disciplinaires et de spécialités. Les secrétariats sont organisés en pôles, ils accompagnent les IGEN et répondent à toutes leurs demandes opérationnelles pour la mise en œuvre de leurs missions ;
- quatre assistantes en appui de la structure CERPEP (centre d'études et de recherche sur les partenariats avec les entreprises et les professions).

Le pôle rapports des inspections générales

Composé d'une chargée de mission, responsable du pôle, et de trois gestionnaires, le pôle est chargé de la gestion des rapports et notes de l'inspection générale, de leur mise en forme jusqu'à leur diffusion. Il coordonne les travaux avec les autres inspections générales pour les rapports conjoints et suit l'attribution des missions en interne.

Le pôle communication des inspections générales

Une chargée de mission, responsable de la communication, vient en appui des deux inspections générales pour prendre en charge la communication du service. Elle administre les espaces web d'information, apporte son conseil en matière d'outils et de supports de communication, réalise une lettre d'information interne, assure l'édition de rapports d'activité, pilote l'organisation des événements internes et externes.

Le centre de documentation

Une importante rénovation du centre de documentation s'est engagée en 2017 avec pour objectif un plus grand appui aux travaux des inspecteurs généraux. L'IGEN dispose désormais d'une fonction documentaire structurée, lisible et accessible, dotée d'un portail documentaire et d'un fonds informatisé. Les services documentaires proposés s'organisent autour de quatre grandes activités.

L'appui documentaire aux missions

Sur demande, la responsable du centre de documentation offre une aide aux recherches bibliographiques des inspecteurs et peut fournir des ressources de diverses natures : rapports publics, textes officiels, statistiques, travaux de recherche, comparaisons internationales, articles de presse, ouvrages, littérature grise, etc.

La mise à disposition d'un fonds documentaire spécialisé

Que ce soit sous format papier ou numérique, la politique d'acquisition vise à couvrir tous les domaines d'intervention et de travail des inspecteurs, dans le champ des politiques éducatives et de la formation, de la recherche et de l'innovation, du management public.

La conservation des rapports et notes

L'intégralité des rapports et des notes produits aux inspections générales est recensée dans la base documentaire du ministère. Un versement aux archives nationales est effectué régulièrement.

La formation

La responsable du centre de documentation vient en appui des programmes annuels de formation en intervenant sur la recherche et la veille documentaires, pour une meilleure maîtrise, par chacun, de son environnement informationnel.

Ces services sont enrichis par la participation du centre de documentation à divers réseaux professionnels plus ou moins formels : les autres centres de documentation du ministère et de ses opérateurs ; les services documentaires des inspections générales d'autres ministères ; le réseau Ariane des professionnels de l'information-documentation intervenant dans les champs de l'orientation scolaire et professionnelle, de la formation tout au long de la vie et de l'emploi.

Les perspectives pour 2018

- mieux faire connaître les services documentaires ;
- déployer une offre de ressources numériques plus importante.

Annexes

Liste des rapports 2017

Légende du tableau

Rapports publiés sur www.education.gouv.fr

Rapports remis aux ministres

NB. Les rapports sur des situations individuelles relatives à des établissements ou des personnels n'ont pas vocation à être publiés. Ils sont identifiés ci-dessous par un astérisque.

Date	Numéro	Titre du rapport	Inspection	Secteur
déc. 2017	2017-009	Audit de l'École internationale Provence-Alpes-Côte d'Azur	IGEN IGAENR	Scolaire
mars 2017	2017-018	Contribution de l'IGEN à l'évaluation du troisième plan autisme 2013-2017	IGEN	Autre
mars 2017	2017-019	École française numérique à l'étranger. Rapport intermédiaire	IGEN	Scolaire
mai 2017	2017-023	Manière de servir du proviseur du lycée X. Académie d'Aix-Marseille *	IGEN IGAENR	Scolaire
avr. 2017	2017-024	Audit de fonctionnement des classes préparatoires lycée X. Académie de Montpellier *	IGEN IGAENR	Scolaire. Supérieur et recherche
oct. 2017	2017-025	Certification intermédiaire dans le cycle du bac professionnel en trois ans	IGEN IGAENR	Scolaire
mai 2017	2017-026	Situation du lycée X. Académie de Strasbourg *	IGEN IGAENR	Scolaire
mai 2017	2017-031	Évaluation du plan autisme 2013-2017	IGEN IGAS	Scolaire
mai 2017	2017-032	La scolarisation en petite section de maternelle	IGEN	Scolaire
août 2017	2017-033	Fonctionnement de l'unité pédagogique interrégionale du Grand Ouest pour l'enseignement en milieu pénitentiaire *	IGEN IGAENR	Scolaire
mai 2017	2017-034	Manière de servir d'un professeur du lycée X. Académie de Créteil *	IGEN	Scolaire
juin 2017	2017-035	MAP. Formation continue des enseignants du premier degré	IGEN IGAENR	Scolaire
juil. 2017	2017-040	Les campus des métiers et des qualifications : premier bilan	IGEN IGAENR IGAS	Scolaire. Supérieur et recherche
juil.2017	2017-041	Classes défense et sécurité globales	IGEN	Scolaire

juil. 2017	2017-042	L'enseignement homologué au Liban	IGEN IGAENR	Scolaire
juin 2017	2017-044	Évaluation nationale à mi-parcours du programme Erasmus+ 2014-2020	IGEN IGAENR IGJS	Scolaire. Supérieur et recherche
nov. 2017	2017-046	Le processus qualité et sécurisation des examens	IGEN IGAENR	Scolaire. Supérieur et recherche
juin 2017	2017-047	Évaluation nationale à mi-parcours du programme Erasmus+. Volet éducation/formation	IGEN IGAENR	Supérieur et recherche
juil. 2017	2017-048	Le bilan des troisièmes concours de recrutement d'enseignants	IGEN IGAENR	Scolaire. Supérieur et recherche
sept. 2017	2017-049	Le bilan des conventions entre lycées et universités	IGEN IGAENR	Scolaire. Supérieur et recherche
juin 2017	2017-050	Situation du lycée X. Académie de Besançon *	IGEN IGAENR	Scolaire
août 2017	2017-051	Situation du lycée professionnel X. Académie d'Amiens *	IGEN IGAENR	Scolaire
juil. 2017	2017-055	Pilotage et organisation de l'enseignement du premier degré français en Principauté d'Andorre	IGEN IGAENR	Scolaire
mai 2017	2017-056	Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique. Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner	IGEN	Scolaire
août 2017	2017-058	La situation du lycée X. Académie de Poitiers *	IGEN IGAENR	Scolaire
août 2017	2017-059	L'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle	IGEN IGAENR IGAC	Scolaire
juil. 2017	2017-062	L'entrée dans la carrière des nouveaux enseignants	IGEN IGAENR	Scolaire
juil.2017	2017-064	Le développement des enseignements d'une discipline non linguistique en langue étrangère et en langue régionale	IGEN	Scolaire
juil. 2017	2017-065	Manière de servir de X. Académie de Nice *	IGEN	Scolaire
juil. 2017	2017-067	Les personnels enseignants contractuels	IGEN IGAENR	Scolaire. Supérieur et recherche
juil. 2017	2017-068	Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)	IGEN IGA	Scolaire
juil. 2017	2017-074	Étude et suivi de l'expérimentation Institut Carnot de l'éducation (ICE). Note	IGEN IGAENR	Scolaire. Supérieur et recherche

sept. 2017	2017-077	Standing international conference of inspectorates (SICI). Janvier à juillet 2017	IGEN IGAENR	Autre
oct. 2017	2017-078	Situation d'un professeur du lycée X. Académie de Paris *	IGEN IGAENR	Scolaire
sept. 2017	2017-079	Situation du lycée X. Académie de Paris *	IGEN IGAENR	Scolaire
déc. 2017	2017-080	Évaluation des établissements par les académies	IGEN IGAENR	Scolaire
déc. 2017	2017-091	Évaluation de l'aptitude professionnelle de X. Académie d'Orléans-Tours *	IGEN	Scolaire
oct. 2017	2017-092	Le bilan de l'outil Livret scolaire unique (LSU) et son impact sur les modalités d'évaluation	IGEN	Scolaire
nov. 2017	2017-094	Agression au lycée X. Académie de Créteil *	IGEN IGAENR	Scolaire
déc. 2017	2017-095	Manière de servir de X. Académie de la Martinique *	IGEN IGAENR	Scolaire
nov. 2017	2017-102	Assemblée générale et atelier de la SICI « Équilibrer les évaluations externe et interne des établissements scolaires » à La Valette. Malte 3-6 octobre 2017	IGEN IGAENR	Autre
déc. 2017	2017-104	Le bilan et les perspectives des TPE, PPCP et enseignements par projet	IGEN	Scolaire
févr. 2018	2017-112	Situation du proviseur du lycée X. Académie d'Aix-Marseille *	IGEN IGAENR	Scolaire
janv. 2018	2017-113	Numérique : Les données numériques à caractère personnel au sein de l'éducation nationale. Rapport d'étape	IGEN IGAENR	Scolaire
févr. 2018	2017-114	Évaluation de l'aptitude professionnelle de X. Académie de Poitiers *	IGEN	Scolaire
janv. 2018	2017-115	L'enseignement de l'informatique	IGEN	Scolaire
sept. 2017	N2017-06	Les premières applications des nouvelles formes et nouveaux outils d'évaluation de validation du socle. Mission d'accompagnement et de suivi	IGEN	Scolaire
juin 2017	N2017-07	La mise en place de la carte des langues vivantes. Mission d'accompagnement et de suivi	IGEN IGAENR	Scolaire
juil. 2017	N2017-08	Les pratiques de différenciation à l'école et au collège et la mise en place de l'accompagnement pédagogique. Mission d'accompagnement et de suivi	IGEN IGAENR	Scolaire

juil. 2017	N2017-10	La mise en œuvre des nouveaux programmes à l'école maternelle et dans l'enseignement obligatoire Mission d'accompagnement et de suivi	IGEN	Scolaire
août 2017	N2017-11	Mise en place de la réforme de la scolarité obligatoire. Enseignement complémentaire et enseignements de complément Parcours. Mission d'accompagnement et de suivi	IGEN	Scolaire
nov. 2017	N2017-17	La mise en œuvre du dédoublement des CP en REP+ à la rentrée 2017	IGEN IGAENR	Scolaire
mai 2017	N2017-19	Suivi de la réforme de la formation des enseignants. Note 1	IGEN IGAENR	Scolaire. Supérieur et recherche
nov. 2017	N2017-20	Suivi de la réforme de la formation des enseignants. Note 2	IGEN IGAENR	Scolaire. Supérieur et recherche
déc. 2017	N2017-24	Dispositif d'accueil d'élèves australiens à Cherbourg. Académie de Caen	IGEN	Scolaire
		Rapport d'activité 2016 de l'IGEN	IGEN	Scolaire
		Rapport annuel des inspections générales 2016. Territoires éducatifs : état des lieux et perspectives	IGEN IGAENR	Scolaire. Supérieur et recherche

Statut particulier de l'IGEN

Décret n° 89-833 du 9 novembre 1989 relatif au statut particulier des inspecteurs généraux de l'éducation nationale

NOR : MENX8900122D

Version consolidée au 19 juin 2017

Le Président de la République,

Sur le rapport du Premier ministre, du ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, du ministre d'État, ministre de l'économie, des finances et du budget, du ministre d'État, ministre de la fonction publique et des réformes administratives, et du ministre délégué auprès du ministre d'État, ministre de l'économie, des finances et du budget, chargé du budget,

Vu la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 modifiée portant droits et obligations des fonctionnaires, ensemble la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 modifiée portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État ;

Vu la loi n° 83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État ;

Vu la loi n° 84-834 du 13 septembre 1984 relative à la limite d'âge dans la fonction publique et le secteur public, notamment son article 8, modifiée par la loi n° 86-1304 du 23 décembre 1986 relative à la limite d'âge et aux modalités de recrutement de certains fonctionnaires civils de l'État ;

Vu la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation ;

Vu l'avis du comité technique paritaire ministériel du 12 juillet 1989 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de la fonction publique du 25 juillet 1989 ;

Le Conseil d'État entendu,

Le conseil des ministres entendu,

CHAPITRE Ier : Dispositions générales

Article 1

Modifié par décret n° 2002-1229 du 2 octobre 2002 - art. 1 JORF 5 octobre 2002

Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale constituent un corps classé dans la catégorie A prévue à l'article 29 de la loi du 11 janvier 1984 susvisée.

Ce corps est placé sous l'autorité directe du ministre chargé de l'éducation nationale.

Ce corps comprend un seul grade qui comporte trois échelons et un échelon spécial dont l'effectif ne peut excéder 20 % de l'effectif budgétaire du corps, sans que ce pourcentage inclue les anciens directeurs d'administration centrale et les anciens recteurs ayant occupé

Article 2 (abrogé)

Modifié par décret 2000-75 2000-01-27 art. 1, I JORF 29 janvier 2000

Modifié par décret n° 2000-75 du 27 janvier 2000 - art. 1 JORF 29 janvier 2000

Abrogé par décret n° 2004-701 du 13 juillet 2004 - art. 3 (V) JORF 17 juillet 2004

CHAPITRE II : Organisation

Article 3

Modifié par décret 2000-75 2000-01-27 art. 1, II JORF 29 janvier 2000

Modifié par décret n° 2000-75 du 27 janvier 2000 - art. 1 JORF 29 janvier 2000

Les activités du corps sont dirigées par le doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale, nommé par le ministre parmi les inspecteurs généraux de l'éducation nationale pour une durée de cinq ans renouvelable.

Le ministre désigne par arrêté, parmi les inspecteurs généraux de l'éducation nationale, sur proposition du doyen de l'inspection générale et pour une durée de deux ans renouvelable, un adjoint au doyen et des assesseurs.

Article 4

Modifié par décret 2000-75 2000-01-27 art. 1, III JORF 29 janvier 2000

Modifié par décret n° 2000-75 du 27 janvier 2000 - art. 1 JORF 29 janvier 2000

Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale peuvent être, en fonction de leurs compétences, placés dans des groupes permanents et spécialisés, dont la liste est fixée par arrêté du ministre.

Les activités de chaque groupe sont coordonnées par un doyen nommé par le ministre, parmi les inspecteurs généraux du groupe, pour une durée de deux ans renouvelable deux fois.

Article 5

Afin de mettre en œuvre dans les académies les missions permanentes et le programme de travail annuel du corps et de définir avec les recteurs d'académie le programme de travail des corps d'inspection à compétence pédagogique et la contribution qu'ils apportent à l'inspection générale pour l'exercice de ses missions, le ministre désigne par arrêté, parmi les inspecteurs généraux de l'éducation nationale, sur proposition du doyen de l'inspection générale, un correspondant pour chaque académie, non résidant, pour une durée de trois ans renouvelable une fois.

Un inspecteur général est spécialement chargé, en liaison avec les vice-recteurs, de la coordination pour les territoires d'outre-mer.

Article 6

L'adjoint au doyen de l'inspection générale, les assesseurs, les doyens des groupes permanents et spécialisés et les correspondants académiques constituent le conseil de l'inspection générale de l'éducation nationale, qui est présidé par le doyen de l'inspection générale ou par un inspecteur général le représentant et désigné par lui.

Le conseil délibère sur le rapport public prévu à l'article 25 de la loi du 10 juillet 1989 susvisée ainsi que sur les avis et propositions prévus au troisième alinéa de l'article 2 du présent décret.

Le ministre peut nommer membres associés du conseil de l'inspection générale, pour une durée de deux ans renouvelable, des personnalités françaises et étrangères compétentes en matière d'enseignement et de formation. Le nombre de ces personnalités ne peut excéder dix.

CHAPITRE III : Recrutement et avancement

Article 7

Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale sont nommés par décret du Président de la République pris sur proposition du ministre chargé de l'éducation nationale, après avis de la commission consultative mentionnée à l'article 9 ci-dessous.

Article 8

Modifié par décret 2000-75 2000-01-27 art. 1, IV JORF 29 janvier 2000

Modifié par décret n° 2000-75 du 27 janvier 2000 - art. 1 JORF 29 janvier 2000

Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale sont choisis parmi les fonctionnaires titulaires de catégorie A, justifiant de dix années de services effectifs en cette qualité dans l'éducation nationale, et remplissant l'une des conditions suivantes :

a) Être titulaire du doctorat d'État, du doctorat ou de l'habilitation à diriger des recherches, de l'agrégation ou d'un titre reconnu équivalent et inscrit à cet effet sur une liste de diplômes arrêtée par le ministre ;

b) Avoir atteint au moins l'indice brut 901 dans l'échelonnement de leur corps d'origine.

Ils doivent, en outre, avoir enseigné pendant cinq années au moins, soit à temps complet, soit au titre de leur activité principale.

Article 9

Il est institué une commission consultative présidée par le doyen de l'inspection générale et comprenant sept inspecteurs généraux de l'éducation nationale, sept directeurs de l'administration centrale ou des établissements publics sous tutelle et sept professeurs des universités désignés, les uns et les autres, par le ministre.

Cette commission fait des propositions relatives à la définition des postes à pourvoir. La vacance des postes et l'appel de candidature sont publiés au Bulletin officiel de l'éducation nationale. La commission examine les candidatures et établit une liste de présentation pour chaque emploi vacant.

Article 10

Outre les nominations prononcées en application des articles 7 à 9 ci-dessus, un emploi vacant sur cinq dans le grade d'inspecteur général de l'éducation nationale peut être pourvu par décret en conseil des ministres, dans les conditions fixées par l'article 8 de la loi du 13 septembre 1984 susvisée.

Nul ne peut être nommé inspecteur général à ce titre s'il n'est âgé de quarante-cinq ans accomplis.

Les emplois pourvus par la réintégration des inspecteurs généraux de l'éducation nationale dans leur corps ne sont pas pris en compte pour l'application des dispositions du présent article.

À l'intérieur de chaque cycle de cinq nominations, les quatre premières nominations interviennent en application des articles 7 à 9 ci-dessus.

Article 11

Modifié par décret n° 2002-1229 du 2 octobre 2002 - art. 2 JORF 5 octobre 2002

Les fonctionnaires et agents publics nommés inspecteurs généraux de l'éducation nationale sont classés dans le corps régi par le présent décret, sous réserve des dispositions du troisième alinéa du présent article, à l'échelon, à l'exception de l'échelon spécial, comportant un traitement indiciaire égal ou à défaut immédiatement supérieur à celui dont ils bénéficiaient dans leur ancienne situation à la date de leur nomination.

Dans la limite de l'ancienneté exigée pour l'accès à l'échelon supérieur, ils conservent l'ancienneté acquise dans leur ancien échelon si leur nomination leur procure une augmentation de traitement inférieure à celle qu'entraînerait, dans leur ancien corps, la promotion à l'échelon supérieur ou, s'ils sont déjà à l'échelon terminal, à celle qui résultait de leur dernière promotion.

Les directeurs d'administration centrale, les recteurs et les fonctionnaires ayant atteint, dans leur emploi, un échelon doté au moins de l'échelle lettre D et justifiant d'au moins trois ans de fonctions dans ces emplois sont classés à l'échelon spécial du grade d'inspecteur général de l'éducation nationale.

Les nominations, prononcées en application de l'article 10 ci-dessus, sont faites au premier échelon du grade d'inspecteur général lorsque les intéressés n'avaient pas précédemment la qualité de fonctionnaire ni celle d'agent public.

Article 12

Modifié par décret n° 2002-1229 du 2 octobre 2002 - art. 3 JORF 5 octobre 2002

La durée du temps passé à chaque échelon pour accéder à l'échelon supérieur est fixée à trois années pour les deux premiers échelons.

Peuvent accéder, au choix, à l'échelon spécial les inspecteurs généraux inscrits sur un tableau d'avancement, ayant au moins trois ans d'ancienneté dans le 3e échelon de leur grade.

CHAPITRE IV : Dispositions transitoires et finales

Article 13

À la date d'entrée en vigueur du présent décret, les inspecteurs généraux de l'instruction publique, les inspecteurs généraux de l'enseignement technique et les inspecteurs généraux de l'éducation nationale sont intégrés dans le corps régi par ce décret, à égalité d'échelon et d'ancienneté. Les services accomplis par ces fonctionnaires dans leur précédent corps sont assimilés à des services effectifs accomplis dans le corps des inspecteurs généraux de l'éducation nationale régi par le présent décret.

Pour l'application aux personnels mis à la retraite avant la publication du présent décret de l'article L. 16 du code des pensions civiles et militaires de retraite, les assimilations prévues pour fixer les nouveaux indices de traitement mentionnés à l'article L. 15 dudit code sont faites suivant les règles et les correspondances fixées pour les personnels en activité par l'alinéa précédent.

Article 14

Pour l'application des dispositions du quatrième alinéa de l'article 10 du présent décret, le cycle des nominations a pour point de départ celle qui suit immédiatement la dernière nomination d'inspecteur général de l'éducation nationale prononcée en application de l'article 8 de la loi du 13 septembre 1984 susvisée.

Article 15

Sont abrogées les dispositions suivantes :

- a) L'article 6 du décret du 9 mars 1852 relatif à l'instruction publique ;
- b) L'article 1er du décret du 17 février 1921 relatif à l'enseignement technique ;
- c) Le décret du 2 août 1949 portant recrutement des inspecteurs généraux de l'enseignement technique ;

d) Le décret n° 55-804 du 17 juin 1955 portant règlement d'administration public relatif au statut des inspecteurs généraux de l'instruction publique affectés à l'enseignement du premier degré.

Article 16

Le Premier ministre, le ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, le ministre d'État, ministre de l'économie, des finances et du budget, le ministre d'État, ministre de la fonction publique et des réformes administratives, le ministre de l'intérieur, le ministre délégué auprès du ministre d'État, ministre de l'économie, des finances et du budget, chargé du budget, le secrétaire d'État auprès du ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, chargé de l'enseignement technique, et le secrétaire d'État auprès du ministre de l'intérieur, chargé des collectivités territoriales, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

FRANÇOIS MITTERRAND

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,

MICHEL ROCARD

Le ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports,

LIONEL JOSPIN

Le ministre d'État, ministre de l'économie, des finances et du budget,

PIERRE BÉRÉGOVOY

Le ministre d'État, ministre de la fonction publique et des réformes administratives,

MICHEL DURAFOUR

Le ministre de l'intérieur,

PIERRE JOXE

Le ministre délégué auprès du ministre d'État, ministre de l'économie, des finances et du budget, chargé du budget,

MICHEL CHARASSE

Le secrétaire d'État auprès du ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, chargé de l'enseignement technique,

ROBERT CHAPUIS

Le secrétaire d'État auprès du ministre de l'intérieur, chargé des collectivités territoriales,

JEAN-MICHEL BAYLET

Table des sigles et acronymes

AEFE :	agence pour l'enseignement français à l'étranger
AFLEC :	association franco-libanaise pour l'enseignement et la culture
ARF :	association des régions de France
ASH :	adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés
ASU :	administration scolaire et universitaire
BGIG :	bureau de la gestion des inspections générales
BOEN :	bulletin officiel de l'éducation nationale
BTS :	brevet de technicien supérieur
CAP :	commission administrative paritaire
CEDRE :	cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon
CERPEP :	centre d'études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professions
CGAAER :	conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux
CGEDD :	conseil général de l'environnement et du développement durable
CGEIET :	conseil général de l'industrie, de l'énergie et des technologies
CHSCT :	comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail
CIEP :	centre international d'études pédagogiques
CNRS :	centre national de la recherche scientifique
COAC :	correspondant académique
CPGE :	classe préparatoire aux grandes écoles
CPU :	conférence des présidents d'université
DASEN :	directeur académique des services de l'éducation nationale
DDFPT :	directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques
DELCOM :	délégation à la communication
DEPP :	direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO :	direction générale de l'enseignement scolaire
DGESIP :	direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
DGRI :	direction générale de la recherche et de l'innovation
DNE :	direction du numérique pour l'éducation
DREIC :	délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération
EHESS :	école des hautes études en sciences sociales
EILE :	enseignement international de langues étrangères
ELCO :	enseignement de langues et cultures d'origine
EOL :	evolution of Languages (projet européen sur l'enseignement des langues)
EPLE :	établissement public local d'enseignement
ESENER :	école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
ESPÉ :	école supérieure du professorat et de l'éducation
FPE :	fonction publique d'État
GEE :	groupe d'études et d'expertises
HDR :	habilitation à diriger des recherches

DASEN :	directeurs académiques des services de l'éducation nationale
IA-IPR :	inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux
IEN :	inspecteur de l'éducation nationale
IEN ET-EG :	inspecteur de l'éducation nationale, enseignement technique et enseignement général
IFE :	institut français de l'éducation
IGA :	inspection générale de l'administration
IGAC :	inspection générale des affaires culturelles
IGAE :	inspection générale des affaires étrangères
IGAENR :	inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGAS :	inspection générale des affaires sociales
IGB :	inspection générale des bibliothèques
IGEN :	inspection générale de l'éducation nationale
IGF :	inspection générale des finances
IGSA :	inspection générale des services administratifs
IGSJ :	inspection générale des services judiciaires
MAF :	mission de l'accompagnement et de la formation
MEN :	ministère de l'éducation nationale
MESRI :	ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
MPEPPD :	mission permanente d'évaluation de la politique de prévention de la délinquance
OIF :	organisation internationale de la francophonie
OSUI :	office scolaire et universitaire international
PERDIR :	personnel de direction
PNF :	plan national de formation
PPCR :	parcours professionnels, carrières et rémunérations
QEC :	questions éducatives comparées
REP :	réseau d'éducation prioritaire
SAAM :	service de l'action administrative et des moyens
SICI :	standing international conference of inspectorates
SIEC :	service interacadémique des examens et concours
STIM :	sciences, technologies, ingénierie et mathématiques
STS :	section de technicien supérieur
STVST :	sciences et technologies du vivant, de la santé et de la Terre
UGARH :	unité administrative de ressources humaines

Directrice de la publication et coordination
Caroline Pascal

Édition
Danielle Lacaze

Conception graphique
Délégation à la communication
bureau de la création graphique
et de la production multimédia
Pôle communication
Pôle rapports des inspections générales

Photographies
Page 1 : Philippe Devernay
Autres pages : DR

Impression
MEN (250 exemplaires)

ISBN : 978-2-11-152107-0
ISSN : 2605-7972



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

