

---

# Rôle et positionnement des inspecteurs du second degré en académie

---

RAPPORT N° 2016-070  
Octobre 2016

---

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur et de la recherche

---



**igen**  
Inspection générale  
de l'Éducation nationale

**igaenr**  
Inspection générale  
de l'administration  
de l'Éducation nationale  
et de la Recherche



**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

---

*Inspection générale de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration  
de l'éducation nationale et de la recherche*

**Rôle et positionnement des inspecteurs  
du second degré en académie**

**Octobre 2016**

**Érick ROSER  
Bernard ANDRÉ**

Laurence ADELINÉ  
Dolores BEAUVALLET  
Vincent DUCLERT  
Marc MONTOUSSÉ  
Christophe RÉHEL  
Christian VIEAUX

**Jean-François CUISINIER**

Patrick Allal  
Brigitte BRUSCHINI  
Annaïck LOISEL

*Inspecteurs généraux de l'administration de  
l'éducation nationale et de la recherche*

*Inspecteurs généraux de l'éducation nationale*



## SYNTHÈSE

Dans le cadre de leur programme de travail pour l'année scolaire 2015-2016, les deux inspections générales (IGEN et l'IGAENR) se sont vu confier une mission sur le rôle et le positionnement des corps d'inspection du second degré en académie (IA-IPR, IEN ET-EG, IEN IO).

Cette mission a été conduite dans le contexte de la publication de la circulaire du 11 décembre 2015 qui a actualisé les missions des inspecteurs<sup>1</sup> et dans le prolongement des travaux conduits par les inspections générales au cours des dernières années sur les inspecteurs du second degré<sup>2</sup> et du premier degré<sup>3</sup>.

La mission constituée de huit IGEN et quatre IGAENR a dressé un constat des activités réalisées par les inspecteurs du second degré et analysé comment ils gèrent et vivent l'évolution de leur rôle, de leurs modes de fonctionnement, de leur positionnement au regard de l'ensemble des demandes qui leur sont faites dans le cadre de leurs missions traditionnelles et de l'accompagnement des réformes intervenues au lycée et au collège ces dernières années.

Elle s'est appuyée sur des entretiens conduits dans sept académies. Les inspecteurs généraux ont eu, sous différentes formes, des entretiens avec 212 inspecteurs (IA-IPR, IEN ET-EG, IEN IO ainsi que des IEN du premier degré). Dans chaque académie, ils ont rencontré le recteur, le secrétaire général et ses adjoints, des conseillers techniques, tout ou partie des IA-DASEN. Par ailleurs, une étude sur la répartition des activités exercées a été réalisée auprès d'un échantillon d'inspecteurs de ces académies. Des entretiens ont également été conduits avec 86 chefs d'établissement et, lors de visites en établissement, avec 219 enseignants, professeurs documentalistes et CPE. Enfin la mission a eu des entretiens avec les organisations syndicales représentatives des personnels d'encadrement.

Ces rencontres et enquêtes confirment l'importance de la mutation en cours du métier d'inspecteur du second degré qu'analyse la première partie du rapport. Si le cœur de métier historique centré sur l'animation de la discipline, l'inspection individuelle des enseignants et les examens devient moins prépondérant, il reste néanmoins important. Dans le même temps il est demandé aux inspecteurs de contribuer au pilotage pédagogique de l'académie sous la forme de missions transversales ou thématiques et d'accompagner les établissements, en particulier pour la mise en place des réformes. Outre ces activités supplémentaires, de nouvelles fonctions ou responsabilités se mettent progressivement en place, comme celles d'inspecteur référent de bassin ou d'établissement.

Cette évolution modifie profondément les conditions d'exercice du métier. D'une part, elle diversifie fortement les activités des inspecteurs et, ce faisant, induit un renouvellement de leurs pratiques professionnelles tout en mobilisant de nouvelles compétences. D'autre part, elle se traduit par un alourdissement considérable de leur charge de travail car les missions nouvelles s'ajoutent de fait aux missions traditionnelles. Les inspecteurs sont confrontés à une superposition de tâches à accomplir avec des priorités affichées au niveau national et académique (par exemple l'accompagnement de la réforme de la scolarité obligatoire en 2015-2016) mais une absence de

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 2015-207 publiée au BO n° 47 du 17-12-2015.

<sup>2</sup> Rapport conjoint IGEN et IGAENR de mars 2000, *Les tâches des inspecteurs territoriaux*, Alain Dulot, Jean Ferrier et André Menager ; note IGEN n° 2011-022 de mars 2011 sur *Le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré*.

<sup>3</sup> Rapport conjoint IGEN et IGAENR n° 2015-025, *Le fonctionnement et le pilotage de la circonscription du premier degré*, juin 2015.

hiérarchisation des autres missions, ce qui les conduit à faire eux-mêmes des choix, en particulier sur le nombre d'inspections individuelles qui devient une forme de variable d'ajustement dans leur agenda. Cette situation est d'autant plus délicate que les instruments institutionnels de cadrage et de suivi de leur activité, en particulier le programme de travail académique, sont largement tombés en désuétude.

Si ces mutations concernent globalement tous les inspecteurs, elles sont ressenties plus vivement par les IA-IPR que par les IEN ET-EG. Pour ces derniers, en effet, l'évolution a débuté avant et s'est faite en continu sur un temps plus long. Ces transformations touchent moins ou plutôt d'une autre manière les IEN IO qui, compte tenu de leur positionnement départemental, sont dans une situation spécifique par rapport à leurs collègues même s'ils ont également des interrogations sur leur rôle.

L'activité des inspecteurs s'est donc considérablement modifiée ces dernières années avec un périmètre de travail qui va bien au-delà du suivi et de l'animation de la discipline ou de la spécialité pour embrasser des thématiques éducatives plus transversales et accompagner en proximité les équipes pédagogiques et éducatives dans les établissements. Ce foisonnement de sollicitations crée un sentiment d'éparpillement voire une interrogation sur l'identité disciplinaire des inspecteurs. À cet égard, le rapport souligne que l'expertise disciplinaire non seulement ne disparaît pas mais constitue l'élément central et le point d'appui d'une expertise désormais élargie à des approches plus globales des questions éducatives.

Les inspecteurs du second degré sont pleinement des cadres académiques et leur action s'exerce sous l'autorité du recteur. Le lien qu'ils entretiennent avec l'IGEN s'est transformé, d'une part en raison de l'émergence de l'académie comme échelon stratégique et du rôle plus affirmé de la DGESCO dans le pilotage des politiques dont elle a la responsabilité en sa qualité de responsable de programmes de la LOLF et, d'autre part, du fait de l'évolution de l'IGEN vers davantage de missions d'évaluation et une moindre participation à la gestion des carrières des personnels. Les relations de travail entre les inspecteurs généraux et les inspecteurs territoriaux demeurent cependant un point d'ancrage essentiel qui contribue à l'expertise des uns et des autres, soit à l'occasion de séminaires nationaux soit dans le cadre de missions nationales comme les examens et concours, l'élaboration de ressources pédagogiques ou encore de référentiels de formation.

Dans ce paysage en mutation, il est indispensable de repenser globalement le rôle et le positionnement des inspecteurs dans l'organisation académique du pilotage ainsi que dans leurs relations aux établissements. Ce sont les deux problématiques que la mission a décidé d'approfondir et qui sont traitées dans les deuxième et troisième parties du rapport.

Ainsi, dans sa deuxième partie, le rapport analyse comment l'évolution des missions tend à repositionner les inspecteurs comme un corps d'encadrement intermédiaire qui constitue pour le recteur et l'ensemble des acteurs, au premier chef les établissements et les enseignants, un levier très important pour l'élaboration et la mise en œuvre des priorités éducatives. Des constats de la mission ressortent plusieurs problématiques qui conduisent à quatre séries de recommandations :

- conforter la place des inspecteurs dans les processus de choix stratégiques académiques. Le constat fait par la mission est que, si les responsabilités et sollicitations individuelles ou collectives des inspecteurs n'ont cessé d'augmenter, leur place dans la gouvernance académique reste mal définie et ressentie souvent par les intéressés comme une mise à l'écart de la ligne hiérarchique recteur / SGA / IA-DASEN dans le prolongement du décret

du 5 janvier 2012<sup>4</sup>. Cette situation n'est pas compatible avec le rôle qui est désormais confié aux inspecteurs. C'est pourquoi la mission préconise que, sous une forme ou une autre, toutes les académies adoptent rapidement des modalités d'organisation qui permettent d'associer les inspecteurs de façon effective et régulière aux choix stratégiques ;

- mettre en place des modes de collaboration plus étroits et plus réguliers des inspecteurs avec les IA-DASEN. Le constat très partagé par les acteurs eux-mêmes est que la communication et les relations fonctionnelles entre les inspecteurs du second degré et les IA-DASEN ne sont pas optimales. Ces relations ne sont en effet pas naturelles, compte tenu du rattachement des inspecteurs au recteur auquel ils tiennent symboliquement beaucoup, et cela s'est complexifié avec les dispositions du décret du 5 janvier 2012 qui a positionné les IA-DASEN au niveau académique. Compte tenu des enjeux de pilotage et d'accompagnement des établissements, cette situation, au demeurant variable selon les académies et les départements, doit évoluer vers une plus grande complémentarité, de façon à ce que l'expertise des inspecteurs puisse être prise en compte dans le processus de dialogue entre les IA-DASEN et les établissements et que les inspecteurs soient à même d'effectuer le plus efficacement possible leurs missions d'accompagnement. La mission propose un ensemble de dispositions pratiques et organisationnelles visant à installer des collaborations régulières entre les IA-DASEN et les inspecteurs, et dont l'initiative incombe selon les cas aux recteurs, aux IA-DASEN et aux inspecteurs ;
- renforcer la professionnalisation du travail collectif des inspecteurs et prendre en compte dans l'organisation académique le besoin d'interface, de régulation et d'encadrement des activités des collègues. En effet, repositionner l'intervention des inspecteurs du second degré dans le pilotage et l'action académiques impose en corollaire la recherche d'une efficacité collective renforcée. L'exercice autonome du métier d'inspecteur doit s'inscrire dans un cadre collectif qui favorise l'implication de tous et permette le développement d'une culture commune. La mission recommande d'aller vers une organisation plus encadrée et collégiale des activités des inspecteurs. Le rapport propose dans cette perspective plusieurs dispositions en vue de mieux planifier les missions, de répartir les activités de façon plus équilibrée entre les inspecteurs et entre les territoires ; de renouveler les méthodes de travail pour une meilleure harmonisation des pratiques ; de développer les collaborations entre les différents corps d'inspection ; de mieux prendre en compte le potentiel d'analyse et de réflexion des inspecteurs. Il souligne également la nécessité d'être attentif aux enjeux de la formation continue et aux conditions de travail des inspecteurs (y compris du temps de travail) comme leviers de l'efficacité collective de leur travail. Une efficacité plus grande du travail collectif des collègues d'inspecteurs requiert en outre que soit pris en compte dans l'organisation académique le besoin d'une fonction d'interface, de régulation et d'encadrement des activités des collègues. Il appartient à chaque académie d'en choisir la forme. Il est indispensable que le schéma retenu soit suffisamment robuste et partagé pour être pérenne. Comme cela se pratique déjà dans une partie des académies, la mission propose de responsabiliser par une lettre de mission du recteur les doyens des collègues d'inspecteurs sur les fonctions d'interface avec le recteur et d'encadrement des activités du collège. Pour aller plus loin dans la mise en place d'une fonction de coordination de la

---

<sup>4</sup> Décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique.

politique pédagogique, la mission suggère d'étudier la possibilité de créer un statut d'emploi fonctionnel qui pourrait s'inscrire dans l'ensemble des emplois d'encadrement supérieur en académie et qui serait accessible en détachement (inspecteurs territoriaux, IGEN...);

- consolider le potentiel d'inspection. Ces dernières années, les créations nettes d'emplois en loi de finances ont été peu nombreuses car la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République en date du 8 juillet 2013 n'a pas prévu, en tant que telles, de créations d'emplois d'encadrement. Le renforcement des moyens d'inspection en emplois s'est donc appuyé essentiellement sur les initiatives académiques, par transformations d'emplois d'enseignants en emplois d'inspecteurs (+ 46 emplois contre + 15 en loi de finances de 2012 à 2016). Pour renforcer leur potentiel d'inspection, les recteurs ont aussi nommé des chargés de mission, enseignants déchargés d'une partie de leur service qui secondent ou suppléent les inspecteurs dans certaines de leurs tâches. Par ailleurs, les académies ont constitué des viviers de formateurs académiques appelés à aider les inspecteurs dans l'accompagnement de proximité des enseignants, notamment dans le cadre de la réforme de la scolarité obligatoire.

À ce stade, la mission d'inspection générale recommande :

- que chaque académie se livre à une mise à plat de ses besoins d'inspection pour la mise en place des nouvelles modalités d'évaluation professionnelle des enseignants, en prenant en compte dans l'estimation des besoins l'ensemble des missions exercées par les inspecteurs ;
- que le travail de programme prévisionnel académique de gestion des ressources humaines se poursuive en reliant les moyens existants à la politique académique ;
- que la possibilité de créer des emplois d'inspecteurs en loi de finances soit réexaminée à partir de 2017 sous la forme d'un plan pluriannuel accompagné d'actions d'information et de promotion sur le métier d'inspecteur ;
- que le potentiel d'accompagnement de proximité soit également renforcé en augmentant très sensiblement le nombre de professeurs formateurs académiques.

Dans sa troisième partie, le rapport analyse les évolutions des modes d'intervention des inspecteurs dans les établissements et les attentes nouvelles auxquelles ils doivent répondre dans l'évaluation et l'accompagnement des enseignants et des établissements.

Des constats effectués par la mission, il ressort que, si les inspecteurs ont toujours pour mission de se rendre dans les collèges et les lycées pour y inspecter les professeurs ou assurer le suivi de l'enseignement de leur discipline, cette fonction occupe une part de plus en plus réduite dans leur activité, de l'ordre de 20 à 30 % selon les spécialités ou les disciplines. L'inspection individuelle reste pourtant un acte important pour la relation entre les inspecteurs et les enseignants mais c'est une rencontre trop rare et souvent trop formelle. Les enseignants sont en attente d'une autre forme d'évaluation professionnelle et ils expriment le besoin de la présence des inspecteurs dans les classes dans une logique de conseil et d'accompagnement. Enfin, parmi les évolutions en cours, on constate la mise en place de pratiques d'inspection d'équipes disciplinaires.

À partir de ces constats, la mission préconise :

- de mettre en œuvre une nouvelle forme d'évaluation des enseignants qui, outre une finalité de déroulement de la carrière, comporterait une fonction de conseil et d'accompagnement et qui prenne en compte la globalité des dimensions professionnelles ;
- d'expérimenter des évaluations d'équipes disciplinaires ;
- de demander à chaque collège d'inspecteurs d'engager une réflexion sur la structure du rapport individuel d'inspection afin d'en faire un instrument de pilotage pédagogique.

L'autre constat de la mission est le développement de missions d'accompagnement plus global des établissements, liées à l'autonomie croissante qui leur est donnée dans le cadre des réformes des lycées et des collèges. Ces interventions prennent des formes différentes selon les niveaux d'enseignement et selon les académies. Elles se sont affirmées dans le cadre de la réforme des collèges avec la mise en place d'un dispositif d'inspecteur référent d'établissement ou de bassin. Les inspecteurs sont alors dans une position de nature transversale, intervenant en tant que généralistes et non pas en leur qualité de spécialistes d'une discipline.

Les objectifs de ces missions, qui oscillent entre suivi / conseil et évaluation, et donc leurs modalités ont besoin d'être clarifiées vis-à-vis des inspecteurs mais aussi des autres acteurs, en particulier les personnels de direction. L'expertise développée dans ce cadre doit servir de levier pour impulser des audits et évaluations d'établissements qui sont le pendant de la plus grande autonomie qui leur est accordée.

Au terme du rapport, les priorités de réflexion et d'action que les inspections générales proposent sont orientées autour de deux objectifs : redéfinir le sens et les modalités d'intervention des inspecteurs dans les établissements en cherchant un équilibre entre les trois pôles d'activités que sont la discipline ou la spécialité, le pilotage académique et le suivi des établissements ; conforter la place des inspecteurs dans la gouvernance académique tout en structurant et professionnalisant leur travail collectif. Enfin, les évolutions à venir des missions qui leur sont confiées et le besoin d'encadrement pédagogique des établissements nécessitent une réflexion prospective sur l'adaptation du potentiel d'inspection, de conseil et d'accompagnement dont le système éducatif aura besoin dans les prochaines années



## SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Un métier en mutation</b> .....	<b>3</b>
1.1. L'activité des inspecteurs .....	4
1.1.1. <i>Entre dispersion et surcharge</i> .....	4
1.1.2. <i>Des configurations professionnelles très différentes d'un inspecteur à l'autre</i> .....	5
1.1.3. <i>La hiérarchisation des missions : tout est prioritaire</i> .....	7
1.1.4. <i>Un travail plus collectif</i> .....	9
1.2. De nouvelles fonctions et des équilibres difficiles à trouver .....	9
1.2.1. <i>Une part croissante des activités dédiées au pilotage académique</i> .....	10
1.2.2. <i>L'autonomie des établissements et l'évolution des modes de pilotage : plus de proximité et davantage de transversalité</i> .....	11
1.2.3. <i>Émergence de la fonction de référent de bassin ou d'établissement</i> .....	12
1.2.4. <i>La spécialité établissement et vie scolaire interrogée</i> .....	13
1.2.5. <i>La discipline ou la spécialité : identité professionnelle et légitimité institutionnelle des inspecteurs</i>	14
1.2.6. <i>Les spécificités des IEN ET-EG</i> .....	16
1.2.7. <i>La situation singulière des IEN IO</i> .....	18
1.3. Des instruments institutionnels de cadrage et de suivi de l'activité des inspecteurs tombés en désuétude.....	20
1.4. Un cadre de travail essentiellement académique et de nouvelles formes de relations de travail avec l'inspection générale de l'éducation nationale.....	22
<b>2. Un positionnement et des modes d'organisation à adapter à l'évolution des missions</b> .....	<b>25</b>
2.1. Une place dans le pilotage académique qui s'affirme mais qui a besoin d'être clarifiée .....	26
2.1.1. <i>La prise en compte de l'expertise des inspecteurs, condition de la transformation du mode de pilotage des établissements</i> .....	26
2.1.2. <i>Le rattachement au recteur au cœur de l'exercice du métier des inspecteurs sous des formes qui évoluent</i> .....	27
2.1.3. <i>La situation particulière des inspecteurs conseillers techniques</i> .....	27
2.1.4. <i>La place encore mal définie des inspecteurs dans les processus de décision au niveau académique</i>	28
2.1.5. <i>La nécessité de mieux associer les inspecteurs aux choix stratégiques</i> .....	30
2.2. Un positionnement en territoire qui demande à être articulé avec les IA-DASEN .....	31
2.2.1. <i>L'articulation entre le niveau académique et le niveau départemental</i> .....	31

2.2.2.	<i>L'ancrage des inspecteurs dans des territoires infradépartementaux</i> .....	31
2.2.3.	<i>Des relations peu fréquentes avec les IA-DASEN</i> .....	32
2.2.4.	<i>La relation IA-DASEN - inspecteurs : un enjeu de pilotage des établissements</i> .....	34
2.3.	Le besoin de renforcer la professionnalisation du travail collectif des corps d'inspection .....	36
2.3.1.	<i>Une organisation mieux encadrée et plus collégiale</i> .....	36
2.3.2.	<i>Les enjeux de la formation continue et des conditions de travail pour l'efficacité collective des inspecteurs</i> .....	40
2.3.3.	<i>Une fonction d'interface, de régulation et d'encadrement du travail collectif des inspecteurs qui reste à organiser</i> .....	42
2.4.	Un renforcement du potentiel d'inspection à consolider .....	43
<b>3.</b>	<b>Des attentes nouvelles vis-à-vis des inspecteurs dans l'évaluation et l'accompagnement des enseignants et des établissements</b> .....	<b>45</b>
3.1.	Le format actuel de l'inspection interrogé au regard des attentes et des besoins des enseignants .....	46
3.1.1.	<i>L'inspection individuelle : une part d'activités en diminution</i> .....	46
3.1.2.	<i>L'inspection individuelle : un acte important pour la relation entre les inspecteurs et les professeurs mais trop rare et parfois formel</i> .....	47
3.1.3.	<i>L'attente de nombreux acteurs d'une autre forme d'évaluation professionnelle des enseignants</i> ...	48
3.1.4.	<i>Un réel besoin de la présence des inspecteurs dans les établissements auprès des professeurs</i> .....	49
3.1.5.	<i>L'émergence de pratique d'inspection d'équipe disciplinaire</i> .....	50
3.2.	L'affirmation des fonctions de conseil et d'accompagnement des établissements .....	51
3.2.1.	<i>La mise en place progressive d'un accompagnement global des établissements par les inspecteurs</i>	52
3.2.2.	<i>Inspecteur référent : une fonction nouvelle et une expertise en construction</i> .....	53
	<b>Conclusion générale</b> .....	<b>55</b>
	<b>Résumé des principales préconisations</b> .....	<b>58</b>
	<b>Annexes</b> .....	<b>61</b>

## Introduction

Dans le cadre de leur programme de travail pour l'année scolaire 2015-2016, les deux inspections générales (IGEN et l'IGAENR) se sont vu confier une mission sur le rôle et le positionnement des corps d'inspection du second degré en académie (IA-IPR, IEN ET-EG, IEN IO).

Cette mission intervient dans le contexte de la publication de la circulaire du 11 décembre 2015 actualisant les missions des corps d'inspection et dans le prolongement des travaux conduits par les inspections générales au cours des dernières années.

La mission s'est donné comme objectif de dresser un constat aussi complet que possible des activités réalisées par les inspectrices et les inspecteurs du second degré et d'étudier les évolutions au regard de l'ensemble des demandes qui leur sont faites dans le cadre de leurs missions traditionnelles et de l'accompagnement des réformes intervenues au lycée et au collège ces dernières années.

Elle s'est appuyée sur des entretiens avec les différents acteurs, les inspecteurs<sup>5</sup> eux-mêmes, ceux qui leur fixent des objectifs ou leur confient des missions, ceux qui travaillent avec eux, ceux qu'ils évaluent ou accompagnent. À cette fin, la mission, constituée de huit IGEN et quatre IGAENR a conduit des investigations dans sept académies<sup>6</sup>. Les inspecteurs généraux ont eu, sous différentes formes, des entretiens avec 212 inspecteurs (IA IPR, IEN ET-EG, IEN IO, ainsi que des IEN du premier degré). Dans chaque académie, ils ont rencontré le recteur, le secrétaire général et ses adjoints, les conseillers techniques, tout ou partie des IA-DASEN. Par ailleurs, une étude sur la répartition des activités exercées a été réalisée auprès d'un échantillon d'inspecteurs de ces académies. Des entretiens ont également été conduits avec une centaine de chefs d'établissement et lors de visites en établissement avec des enseignants, des professeurs documentalistes et des conseillers principaux d'éducation (CPE). Une enquête a été effectuée auprès de l'ensemble des correspondants académiques des deux inspections générales (COAC) sur le mode de participation des inspecteurs à la gouvernance académique. Enfin la mission a eu des entretiens avec les organisations syndicales représentatives.

Dans une première partie, le rapport analyse comment les inspecteurs gèrent et vivent l'évolution de leur rôle, de leurs modes de fonctionnement et de leur positionnement. Il met en exergue l'ampleur et la complexité des changements intervenus dans les missions des inspecteurs. Si leur cœur de métier historique centré sur l'inspection, les examens et l'animation de la discipline devient moins prépondérant, il reste néanmoins consistant. Dans le même temps il est demandé aux inspecteurs de contribuer au pilotage pédagogique de l'académie et d'accompagner les établissements. Il s'agit donc bien d'un métier en mutation que cette première partie analyse sous différents angles :

- en examinant comment les inspecteurs font face à l'ampleur et à la superposition des tâches qui leur sont confiées et qu'ils conduisent au prix d'une très lourde charge de travail avec l'exigence d'organiser, de hiérarchiser, de conserver une cohérence à l'ensemble de leurs activités anciennes et nouvelles ;

---

<sup>5</sup> Dans le rapport, le terme générique « inspecteurs » sera employé pour désigner les personnels d'inspection (inspectrices et inspecteurs).

<sup>6</sup> Bordeaux, Dijon, Lille, Limoges, Lyon, Montpellier, Versailles.

- en présentant les nouvelles fonctions qui apparaissent sous forme de missions académiques ou de responsabilités d'accompagnement des établissements et qui ont un impact important sur le positionnement des inspecteurs ;
- en montrant que l'académie constitue le cadre de référence de l'activité des inspecteurs et en analysant les nouveaux modes de relations avec le niveau national.

De ces constats ressortent des interrogations majeures sur le devenir des inspecteurs comme acteurs de la politique académique et sur leur rôle vis-à-vis des établissements.

Dans sa deuxième partie, le rapport analyse comment l'évolution de leurs missions tend à repositionner les inspecteurs comme un corps d'encadrement intermédiaire qui constitue pour le recteur et l'ensemble des acteurs, au premier chef les établissements et les enseignants, un levier très important pour l'élaboration et la mise en œuvre des priorités éducatives.

Plusieurs problématiques sont successivement abordées :

- la question de la place des inspecteurs dans les processus de choix stratégiques de l'académie, place qui existe mais qui a besoin d'être clarifiée et confortée ;
- les effets de l'ancrage territorial des inspecteurs et la nécessité de trouver des modes de collaboration plus étroits et plus réguliers avec les IA-DASEN ;
- les enjeux de la professionnalisation du travail collectif des inspecteurs et la nécessité d'une organisation mieux encadrée et plus collégiale de leurs activités et d'une prise en compte, dans leur formation et leur cadre de travail, des spécificités de leur métier ;
- une adaptation des moyens d'inspection conduite principalement par les académies et qu'il faut accompagner.

Dans sa troisième partie, le rapport analyse les évolutions des modes d'intervention des inspecteurs dans les établissements et les attentes nouvelles auxquelles ils doivent répondre dans l'évaluation et l'accompagnement des enseignants et des établissements.

Dans un premier temps, il examine la place que l'inspection individuelle occupe dans leurs activités et confronte le format actuel de l'inspection aux attentes des acteurs. Il montre que le besoin de la présence des inspecteurs auprès des enseignants s'accompagne d'une attente de nouvelles formes d'évaluation professionnelle.

Dans un deuxième temps, il met en exergue l'émergence de missions d'accompagnement plus global des établissements, liées à l'autonomie croissante qui leur est donnée dans le cadre des réformes des lycées et des collèges. Il analyse les étapes de cette évolution, les différentes formes que prennent ces activités et les questions qu'elle soulève notamment du point de vue du positionnement des inspecteurs par rapport aux personnels de direction.

Le rapport présente dans ses deuxième et troisième parties un ensemble de préconisations qui sont résumées en conclusion.

## 1. Un métier en mutation

La nature même des missions du ministère de l'éducation nationale donne une place éminente à tout ce qui touche à l'action pédagogique et aux enjeux éducatifs. Aussi n'est-il pas une décision, une action ou un acte de gestion qui ne soit directement ou indirectement pédagogique. À ce titre, les inspecteurs du second degré en académie (IA-IPR, IEN ET-EG IO), en leur qualité d'experts pédagogiques, exercent une fonction singulière qui les amène, individuellement ou collectivement, à être en relation professionnelle avec pratiquement tous les acteurs du système éducatif : recteur, secrétaire général d'académie et adjoints, IA-DASEN et adjoints, personnels de direction, personnels enseignants, personnels d'éducation et d'orientation, services académiques (notamment ceux en charge des examens et concours, des ressources humaines et de la formation), ESPE, partenaires extérieurs (collectivités, services de l'État, etc.). À cette multiplicité d'interlocuteurs s'ajoute l'extrême variété de ce qu'on attend d'eux. On leur demande à la fois d'inspecter, de contrôler, d'évaluer, d'expertiser, d'impulser, de conseiller, de former, d'accompagner. Outre la contradiction apparente de certaines de leurs missions, comme celles d'accompagnement et d'évaluation, les inspecteurs ont parfois le sentiment « *d'être les couteaux suisses de l'institution* » comme l'exprime une inspectrice.

Le mouvement de décentralisation et de déconcentration ainsi que les impératifs d'efficacité du système éducatif ont transformé en profondeur les modes de pilotage, avec une responsabilisation accrue des cadres intermédiaires et une extension des espaces de libertés pour conduire l'action éducatrice dans les établissements et dans les classes. Les inspecteurs voient ainsi leur positionnement et leurs missions évoluer très sensiblement sous le triple effet du rôle affirmé de l'académie comme échelon stratégique de la politique éducative nationale, de la part croissante d'autonomie accordée aux établissements et du respect de la liberté pédagogique reconnue aux enseignants par le législateur. Leur mission première est toujours de veiller à la mise en œuvre de la politique éducatrice nationale et de contribuer à la qualité et à l'efficacité de l'enseignement, ainsi que le rappellent les circulaires<sup>7</sup> définissant leurs missions, mais la réalité de leur métier change en profondeur. On n'attend plus seulement de l'inspecteur qu'il soit garant de la qualité de l'enseignement d'une discipline, on lui demande également de contribuer au pilotage pédagogique de l'académie et d'accompagner les établissements dans les choix qui leur reviennent, ce qui suppose une expertise globale sur les enseignements, les établissements et les territoires éducatifs. Si le cœur de métier historique est de moins en moins prépondérant dans leurs activités, il reste cependant important car les missions traditionnelles d'inspection et de suivi des disciplines ou des spécialités demeurent. Les inspecteurs voient ainsi leur charge de travail s'alourdir et leurs activités se disperser, avec une réelle insatisfaction de ne pas avoir assez de temps pour répondre, à la hauteur des attentes, aux besoins des équipes enseignantes et éducatives. Le pilotage pédagogique académique prend le dessus sur les missions liées aux disciplines et exige un travail plus collectif ; la nécessité d'accompagner les politiques éducatives au plus près du terrain, dans le cadre d'établissements plus autonomes, les installe dans une posture professionnelle faite davantage d'expertise et de conseil que de prescription et de contrôle.

---

<sup>7</sup> Note de service n° 90-143 du 4 juillet 1990 ; note de service n° 2005-089 du 17 juin 2005 ; circulaire n° 2009-064 du 19 mai 2009 ; circulaire n° 2015-207 du 11 décembre 2015.

## 1.1. L'activité des inspecteurs

Rares sont les acteurs du système éducatif qui peuvent décrire complètement et dans toute sa diversité le métier d'inspecteur car il y a toujours une partie des missions qui sort de leur champ de vision. Les professeurs, qui les rencontrent moins souvent, du fait notamment de la diminution ces dernières années des formations disciplinaires dans les plans de formation continue, pensent que leur travail est devenu plus « administratif » sans qu'ils sachent bien préciser ce que cela recouvre. Les chefs d'établissement disent, quant à eux, avoir bien conscience que les inspecteurs ont de multiples tâches, mais la plupart reconnaissent ne pas très bien savoir toutes les identifier. Les recteurs qui les sollicitent beaucoup, les secrétaires généraux qui s'appuient régulièrement sur leurs expertises, les IA-DASEN et adjoints avec qui ils partagent de plus en plus souvent des missions de pilotage les savent très occupés ; ils identifient de très nombreuses activités mais, paradoxalement, ils n'ont pas, eux non plus, une vue d'ensemble de leurs multiples domaines d'intervention. Il est vrai que le spectre des activités des inspecteurs est large et que leur travail n'est pas toujours visible dans la mesure où, par essence, il est fait de déplacements sur le terrain pour leurs observations, de multiples réunions et de travaux d'écriture.

### 1.1.1. Entre dispersion et surcharge

Les inspecteurs partagent leur temps entre des visites en établissement, des réunions diverses au rectorat ou à l'extérieur (collectivités, ESPE<sup>8</sup>, entreprises, branches professionnelles, chambres des métiers, etc.) et un abondant travail administratif et de rédaction qu'ils effectuent souvent à domicile, par commodité ou faute de disposer d'installations adaptées au rectorat.

Leurs activités sont faites de tâches « *directement pédagogiques* » (inspections, réunions d'équipes pédagogiques, stages de formation, réunions de groupes de pilotage, élaboration de sujets d'examen, suivi du contrôle en cours de formation, rénovation de diplômes professionnels, concours de recrutement, contrôle de l'instruction dans les familles, etc.) et de tâches « *d'administration pédagogique* » (avis divers pour la gestion des carrières, expertises techniques relatives aux installations sportives ou aux ateliers, conseils aux collectivités pour les équipements pédagogiques, préparation de la carte des formations, etc.), pour reprendre les termes du rapport d'inspection générale de mars 2000<sup>9</sup>. Ce rapport précisait :

*« Entre les unes et les autres il n'y a pas opposition mais étroite complémentarité. En effet, d'une part, les tâches de nature pédagogique ont une dimension administrative dès lors que l'inspection des personnels n'est pas disjointe de leur évolution de carrière ; d'autre part, les tâches de nature administrative s'inscrivent nécessairement dans une perspective pédagogique et sont essentielles à la bonne réalisation de l'acte pédagogique ».*

Les inspecteurs sont des cadres reconnus dont l'avis et le conseil sont essentiels au pilotage pédagogique des académies et à leur fonctionnement administratif. Les services académiques ont besoin de leur expertise pour de très nombreux actes de gestion : promotions ou avancements de carrière, recrutement de contractuels, affectation de professeurs sur postes à exigences spécifiques, désignation de tuteurs pour les professeurs stagiaires, constitution de jurys d'examen, commissions de choix de sujets, préparation de la carte des formations, etc. La liste est longue et dans un

---

<sup>8</sup> ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation.

<sup>9</sup> Rapport conjoint IGEN et IGAENR de mars 2000, *Les tâches des inspecteurs territoriaux*.

ministère en charge de l'éducation, on voit difficilement comment se passer de l'avis de ceux qui sont à la fois des experts pédagogiques et les seuls à connaître de près la réalité du terrain du fait de leurs observations *in situ*.

Pour autant les inspecteurs effectuent par eux-mêmes et sans assistance une quantité non négligeable de tâches de gestion et d'organisation. En appui des services académiques, ils n'ont pas de service d'appui. Outre le courrier électronique qui occupe un temps quotidien de plus en plus envahissant (sollicitations des établissements, questions individuelles des professeurs, demandes des services, traitement des très nombreux messages informatifs qui leur sont adressés via des listes de diffusion internes, etc.), les inspecteurs passent beaucoup de temps à gérer leur agenda, à organiser leurs visites d'inspection, à renseigner leurs états de frais, etc.

Du fait de la dématérialisation de la plupart des procédures, beaucoup de ces travaux se font « *en temps masqué* » le soir, le week-end ou pendant les congés scolaires. Aussi, la frontière est-elle devenue très poreuse entre l'espace professionnel et la vie privée, d'autant plus que c'est souvent au domicile que les inspecteurs répondent à leurs très nombreux courriers électroniques, gèrent leurs agendas, prennent les rendez-vous nécessaires, rédigent leurs rapports d'inspection, préparent leurs réunions, finalisent ou valident les ressources pédagogiques destinées aux enseignants ou aux formateurs, entretiennent leur niveau d'expertise par des lectures professionnelles, scientifiques et didactiques.

### **1.1.2. Des configurations professionnelles très différentes d'un inspecteur à l'autre**

Tous les inspecteurs ne sont pas mobilisés à même hauteur dans les différentes composantes du métier. Il y a presque autant de configurations professionnelles que d'inspecteurs comme l'ont montré les entretiens menés dans les académies et l'enquête réalisée auprès d'un échantillon d'inspecteurs<sup>10</sup>. Cette enquête a été effectuée sur la base des agendas de l'année 2014-2015 afin de disposer de données sur une année complète. Les inspecteurs interrogés ont à juste titre fait observer que l'année 2015-2016 ne lui ressemblait en rien, du fait de la réforme du collège. Cette dernière en effet les mobilise très fortement pour la formation des professeurs et l'accompagnement des établissements, ce qui a souvent pour effet de réduire le nombre d'inspections et de limiter leurs autres activités au strict nécessaire : suivi des personnels en difficulté, examens et concours, opérations de gestion des carrières. Ils signalent également cette année une très forte augmentation de leur temps de travail, à la limite de l'épuisement<sup>11</sup>.

Ces réserves méthodologiques étant posées, les inspecteurs de l'échantillon, exception faite des IEN IO, des chargés de mission et conseillers techniques (doyen, DAFIC<sup>12</sup>, DAN<sup>13</sup>, DAAC<sup>14</sup>, CARDIE<sup>15</sup>, etc.) qui seront évoqués plus loin, déclarent avoir consacré en 2014-2015 en moyenne :

- 23 % de leur temps de travail au suivi des ressources humaines (inspection, recrutement des contractuels, personnels en difficulté notamment) ;

---

<sup>10</sup> Échantillon composé de 82 IA-IPR et 40 IEN ET EG (non représentatif au sens statistique).

<sup>11</sup> L'enquête menée par la DGESCO en septembre 2015 estime le nombre moyen de jours travaillés par an à 270.

<sup>12</sup> Pour tous les sigles, se reporter à l'annexe 2 ou à : <http://www.education.gouv.fr/pid95/liste-des-sigles.html>.  
DAFPIC : délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue.

<sup>13</sup> DAN : délégué académique au numérique.

<sup>14</sup> DAAC : délégué académique à l'action culturelle.

<sup>15</sup> CARDIE : conseiller académique en recherche - développement, innovation et expérimentation.

- 18 % aux réunions du collège et/ou de l'équipe disciplinaire d'inspecteurs, au traitement du courrier électronique, à la gestion de l'agenda, à l'organisation de leurs déplacements ;
- 13 % aux examens et concours ;
- 13% aux missions académiques ou nationales ;
- 11 % à la formation des enseignants ;
- 10 % au suivi des établissements et des bassins ;
- 7 % à d'autres activités (travaux préparatoires à la carte des formations, expertises techniques, relations avec les partenaires, relations internationales, production de ressources pédagogiques, travail avec les collectivités, suivi de l'apprentissage et de la formation continue, etc.) ;
- 5 % à leur formation personnelle (plan national de formation, rencontres avec l'IGEN, autoformation, lectures professionnelles ou disciplinaires).

Ces chiffres indicatifs donnent un aperçu du poids moyen des différentes activités<sup>16</sup>. On n'observe pas de différence notable entre la répartition des activités des IA-IPR et celle des IEN ET-EG. Une impression domine : la dispersion des tâches. L'inspection occupe une portion congrue alors que le courrier électronique, l'organisation et le fonctionnement prennent une part importante (18 %).

Derrière ces moyennes se cachent de très grandes disparités d'un inspecteur à l'autre, y compris à l'intérieur d'une même discipline. Ainsi, certains inspecteurs ne pilotent aucun examen alors que d'autres y consacrent un tiers de leur temps. Il en est de même pour le suivi des établissements ou la formation des personnels. En outre, les inspecteurs indiquent que la part consacrée aux différentes tâches peut très sensiblement évoluer d'une année sur l'autre, selon qu'une mission nationale leur est confiée (rénovation d'un diplôme, par exemple), qu'une priorité académique ou nationale s'impose à eux (laïcité à l'école, par exemple) ou encore qu'une réforme doit être accompagnée comme c'est le cas cette année avec le collège. Ainsi, en cette année 2015-2016, le temps consacré à la formation des professeurs a doublé, voire triplé ; les temps collectifs de préparation se sont très sensiblement accrus, de même que le temps de présence en établissement. À cela s'ajoute la nouvelle carte de l'éducation prioritaire qui, dans certaines académies, augmente substantiellement l'accompagnement de proximité, dans les REP+<sup>17</sup> notamment.

Il ressort de cette étude sur échantillon que le profil professionnel d'un inspecteur dépend avant tout des missions particulières, académiques ou nationales, qui lui sont confiées et en second lieu seulement des spécificités liées à la discipline ou la spécialité. Ainsi par exemple, dans une académie visitée, le délégué académique à l'action sportive consacre 50 % de son temps à sa mission, le pilote du groupe académique en charge de l'ASH<sup>18</sup> 25 %, le doyen des IA-IPR 90 %, le CARDIE 70 %, le CAST<sup>19</sup> 65 %, le correspondant académique en charge de l'éducation prioritaire 80 %, le DAFPE<sup>20</sup>,

<sup>16</sup> La part consacrée à la formation et à l'animation dans les bassins et établissements est globalement comparable à celle évaluée par l'enquête menée par la DGESCO en septembre 2015.

<sup>17</sup> REP+ : réseau d'éducation prioritaire plus.

<sup>18</sup> ASH : adaptation scolaire et scolarisation des enfants en situation de handicap.

<sup>19</sup> CAST : correspondant académique pour les sciences et les technologies.

<sup>20</sup> DAFPE : délégué académique à la formation des personnels d'encadrement.

le DAFOP<sup>21</sup> et le DAAC exerçant leurs missions à temps complet. La mission d'inspection générale a constaté dans les académies visitées que les IEN ET-EG étaient bien moins souvent sollicités pour des missions académiques que leurs collègues IA-IPR. S'ils sont associés aux groupes de pilotage susceptibles de concerner la voie professionnelle, ils sont très rarement pilotes d'un thème de travail académique ou national.

S'agissant des spécificités disciplinaires, tout dépend si l'inspecteur est affecté sur une seule académie ou s'il a compétence sur plusieurs d'entre elles. Dans ce dernier cas qui concerne certaines spécialités ou champs professionnels, des disciplines comme la philosophie, les sciences économiques et sociales ou les langues à faible diffusion, les inspecteurs sont souvent amenés à consacrer la totalité de leur temps au pilotage de la discipline, tant la charge de travail disciplinaire est lourde et les déplacements nombreux. Cet éparpillement géographique ne leur laisse pas beaucoup de disponibilités pour être correspondants de bassin ou responsables d'un groupe thématique de travail dans leur académie de résidence administrative. Enfin, les exigences propres à certaines disciplines « colorent » le profil d'activité des inspecteurs. Ainsi les IEN ET-EG et les IA-IPR des disciplines technologiques (économie et gestion, sciences et technologies industrielles) consacrent souvent un temps plus important que leurs collègues IA-IPR de disciplines générales aux examens, aux référentiels de diplôme ou encore à la formation des stagiaires dans le cadre de l'ESPE, surtout dans les disciplines qui n'ont pas de vis-à-vis universitaire dans l'académie (ce qui est souvent le cas de certains champs professionnels des domaines des sciences et techniques industrielles ou de la santé et du social).

### 1.1.3. La hiérarchisation des missions : tout est prioritaire

Nombreux sont les inspecteurs qui expriment un sentiment d'émiettement et de surcharge du fait de l'apparition fréquente de missions nouvelles (pilotage académique, accompagnement des établissements) sans que soient reconsidérées les charges liées à la gestion et au suivi de leur discipline.

Comme on le perçoit aisément à travers les développements qui précèdent, l'inspecteur pédagogique du second degré est tiraillé entre des pôles de responsabilité qui obéissent à des logiques différentes, qui concernent des institutions différentes (services académiques, ESPE, collectivités), qui relèvent de temporalités différentes et qui *in fine* se télescopent fréquemment dans les agendas obligeant à des arbitrages individuels rarement satisfaisants. Entre le pilotage de la discipline, les tâches administratives qui lui sont attachées, les missions académiques, la contribution à l'animation des territoires éducatifs (établissement ou bassin), le rythme des réformes et les évolutions dans les priorités nationales, les inspecteurs ont l'impression de subir les commandes qui leur sont passées, d'être davantage en mode réponse qu'en mode pilotage, d'agir dans l'urgence et le temps court alors même que l'action éducatrice nécessite, pour progresser, de la continuité et du temps long.

*« On n'a pas de mission, on répond à des commandes [ainsi s'exprime un inspecteur rencontré] la dernière demande est toujours la priorité la plus haute. On observe des priorités nationales comme les examens, académiques comme la réforme du collège, le suivi des établissements dans leurs contrats d'objectifs, le copilotage en REP+, les priorités académiques disciplinaires, mais également la*

---

<sup>21</sup> DAFOP : délégué académique à la formation des personnels.

*gestion des carrières et des promotions des enseignants incontournables pour la DRH, au final tout est prioritaire ! ».*

En outre, les commanditaires directs ou indirects sont multiples (services académiques, collectivités, partenaires extérieurs, ESPE) et, même si en théorie tout se fait au nom du recteur, les nombreuses sollicitations ne sont pas toujours coordonnées ni régulées ni même inscrites dans un calendrier annuel qui permettrait de mieux les répartir sur l'année. « *La multiplicité des missions à remplir gêne la continuité de l'action (action perlée dont il n'est pas possible d'assurer le suivi, d'évaluer l'impact) et conduit à des arbitrages selon des impératifs de court terme au détriment de la stratégie* ». Les inspecteurs ont « *l'impression de tout faire dans l'urgence* » tout en reconnaissant que « *cette diversité des tâches est un des attraits de la fonction* ». Mais la multiplicité des activités et le sentiment d'agir en permanence dans l'urgence les font aussi douter de leur efficacité : « *Faisons-nous correctement notre travail ?* ».

L'examen attentif des activités des inspecteurs laisse perplexe : ils sont partout, on leur demande beaucoup et on ne voit pas très bien ce qu'on pourrait leur retirer. Dans les faits, en cas de conflit d'agenda, ce sont fréquemment les inspections des professeurs qui servent de variable d'ajustement mais ce peut être tout aussi bien des réunions de groupes de travail ou encore des temps de séminaires qui sont sacrifiés. Cela relève le plus souvent de choix individuels. Tel inspecteur privilégiera l'inspection individuelle : « *nous devons être présents le plus souvent possible dans les classes, ce qui m'amène à réserver des journées pour inspecter quelle que soit la réunion programmée* » alors que tel autre donnera priorité au travail académique. L'absence de concertation dans les choix peut conduire à des « angles morts » dans les territoires éducatifs ou dans la mise en œuvre des priorités pédagogiques, avec le risque de ne pas suffisamment accompagner les équipes qui en ont besoin. Faute de coordination, en effet, certaines priorités peuvent être inégalement portées, certains secteurs géographiques peuvent être insuffisamment couverts. Ce point est souligné par le recteur de l'académie de Dijon pour deux départements, l'Yonne et la Nièvre, qui cumulent des difficultés sociales et scolaires, qui subissent une forte rotation des IA-DASEN, des chefs d'établissement et des IEN de circonscription, et qui connaissent des taux plus élevés de contractuels et de stagiaires, sans faire l'objet d'une présence continue et soutenue des corps d'inspection. Des principaux de collèges ruraux ont également souligné combien leur isolement rendait parfois le pilotage pédagogique difficile : les visites des inspecteurs y sont rares (à peine une par an) et presque toujours pour une inspection éclair qui débouche rarement sur une réunion d'équipe pédagogique. Lors de ses déplacements en établissement, la mission a pu échanger avec des équipes isolées et mesurer combien certaines avaient des représentations erronées des réformes en cours et des enjeux qui s'attachaient à leur mission.

Se pose enfin la question de la superposition ou de la complémentarité des missions : l'institution fait peser sur les inspecteurs des choix ou des contradictions qu'elle ne règle pas. Il en est ainsi de l'inspection individuelle quand les réformes en cours demandent un travail plus collectif. Une inspectrice d'académie souligne à ce propos que « *les enseignants vont évoluer naturellement et avec un réel intérêt intellectuel et professionnel dans des dimensions collectives qu'il faudra être en mesure de reconnaître par l'évaluation ou bien l'institution créera ses propres contradictions et les réformes seront neutralisées par la non prise en compte des évolutions dans l'évaluation* ». De même, avec l'accélération des réformes et les priorités nationales liées à l'actualité, on mobilise les inspecteurs sur des temps très courts, en oubliant que l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants s'inscrit dans le temps long et nécessite un accompagnement dans la durée. À ce titre la réforme de

la voie professionnelle fait exception dans la mesure où les inspecteurs sont encore très présents auprès des équipes pédagogiques.

#### **1.1.4. Un travail plus collectif**

Un rapport nouveau entre l'individuel et le collectif se fait jour. L'autonomie et les espaces de liberté qui caractérisaient le métier d'inspecteur disciplinaire se sont réduits à mesure que l'académie et l'établissement se sont affirmés comme échelons stratégiques et non plus seulement comme échelons de gestion et de mise en œuvre de politiques éducatives définies dans leurs moindres détails au niveau national.

Si par le passé les disciplines pouvaient fonctionner en relative indépendance les unes par rapport aux autres pour la mise en œuvre des politiques éducatives, si les inspecteurs maîtrisaient de ce fait davantage leur agenda, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Les réformes de ces dernières années (collège, voie professionnelle, lycée général et technologique) ont des dimensions interdisciplinaires qui appellent un travail de réflexion collégial, une approche concertée et une harmonisation des pratiques professionnelles. Le métier d'inspecteur s'étend aujourd'hui à des thématiques pédagogiques plus larges, à des problématiques éducatives plus complexes et davantage intercatégorielles, associant chefs d'établissement, services académiques et inspecteurs. Cela se traduit par la mise en place de groupes de pilotage qui génèrent des réunions, parfois en nombre excessif.

Enfin, les réformes en cours, en laissant des choix importants aux établissements, demandent un accompagnement de proximité qui, par nature, est plus global et plus transversal. Cela suppose des compétences nouvelles que les inspecteurs acquièrent en auto-formation, le plus souvent dans le cadre de leurs réunions de collège ou lors de séminaires, multipliant encore les temps de travail collectif.

Cependant, les conséquences des évolutions du système éducatif ne semblent pas avoir été tirées sur la régulation de l'activité des inspecteurs et leur management. Face à des injonctions multiples et souvent simultanées, à une déconcentration croissante des niveaux de conception de l'action éducative et aux besoins d'expertise comme de conseil qu'ils entraînent, l'organisation du travail des inspecteurs ne paraît pas encore repensée. Dans un métier appelant des modalités collectives et coordonnées, l'exercice professionnel solitaire devient problématique.

## **1.2. De nouvelles fonctions et des équilibres difficiles à trouver**

Alors que les inspecteurs du second degré sont recrutés sur des profils disciplinaires ou de spécialité, les enjeux éducatifs et pédagogiques relèvent pour beaucoup de problématiques plus globales et davantage transversales. Il en est ainsi de la mise en œuvre du socle commun, de l'accompagnement personnalisé, de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, de la mise en œuvre des différents parcours (parcours d'éducation artistique et culturelle, parcours avenir, parcours citoyen), de la lutte contre le décrochage scolaire, des usages pédagogiques du numérique, etc. De même, les réformes récentes ont induit de fortes évolutions dans les modes de pilotage dans la mesure où une part importante de la mise en œuvre relève de l'autonomie de l'établissement. Il en résulte pour les inspecteurs des missions nouvelles, plus globales et davantage thématiques, des postures professionnelles différentes, faites d'accompagnement et de conseil, des responsabilités davantage ancrées dans les territoires. Ces évolutions touchent non seulement les pratiques mais interrogent

aussi l'identité professionnelle des inspecteurs, particulièrement celle des IA-IPR. Elles suscitent des interrogations. L'inspecteur reste-t-il disciplinaire ? Comment est-il préparé à entrer dans une logique plus transversale ? Comment va-t-il gérer cette double attente du système ?

Si ces nouveaux enjeux professionnels sont bien relevés et portés par de nombreux inspecteurs, certains ne se sentent pas suffisamment armés pour les prendre en charge, d'autant plus que la formation continue des personnels d'inspection est lacunaire, tant au niveau national qu'au niveau académique. Souvent, les dossiers académiques ne reposent que sur quelques individus, surchargés de travail. Aussi, des équilibres doivent-ils être trouvés, des régulations doivent-elles être opérées pour mieux répartir les missions transversales, au risque sinon d'une surcharge excessive de travail de quelques-uns et d'un fossé qui pourrait s'installer entre ceux qui se replient sur leur cœur de métier disciplinaire et ceux qui s'en éloignent trop.

### 1.2.1. Une part croissante des activités dédiées au pilotage académique

Les recteurs attendent des inspecteurs qu'ils se mobilisent très fortement sur le projet académique et sur l'accompagnement des réformes dans toutes leurs dimensions, disciplinaires et transversales. Ce pilotage académique occupe ainsi une part croissante de l'activité des inspecteurs du second degré, d'autant plus qu'aux priorités académiques s'ajoutent les priorités éducatives nationales qui nécessitent un relais académique : laïcité, mémoire et citoyenneté, sciences et technologies, numérique éducatif, etc. Ces différentes missions sont plutôt confiées aux IA-IPR, les IEN ET-EG étant assez rarement sollicités sauf quand cela concerne la voie professionnelle. C'est aussi dans le vivier des IA-IPR que sont recrutés de manière croissante les conseillers techniques du recteur ou les délégués académiques : CSAIO<sup>22</sup>, DAFPIC, DAN, CARDIE, CAST, ASH, CASNAV<sup>23</sup>, éducation prioritaire, DAFPEN<sup>24</sup> ou équivalent, etc., même s'il est parfois fait appel à des chefs d'établissement ou à d'autres personnels. On le voit, l'encadrement et le pilotage pédagogiques d'une académie est bien globalement le fait des inspecteurs du second degré.

Les missions académiques « transversales » sont très appréciées et très recherchées, les inspecteurs les trouvant motivantes, intéressantes et enrichissantes. Elles donnent de la visibilité à leur action et de la clarté dans leurs priorités : d'abord la mission ensuite la discipline, disent-ils. Qui plus est, elles apportent une plus-value à laquelle il est possible de faire droit dans une perspective d'évolution de carrière, d'accès à des emplois fonctionnels de l'encadrement. Leur rôle dans le pilotage académique leur apparaît plus évident et mieux circonscrit, là où il peut sembler plus diffus et dispersé pour un inspecteur « de base ». Leur positionnement comme conseiller du recteur est également bien identifié. Ce dernier se réfère à eux pour définir les stratégies d'action, leur demande des notes sur le degré d'avancement du dossier, notamment lorsqu'il s'agit d'une priorité nationale comme l'éducation prioritaire. Certains inspecteurs s'y surinvestissent, par conscience professionnelle mais aussi par plaisir. Tous indiquent être obligés d'y consacrer beaucoup de temps, déjà pour se constituer l'expertise qu'ils n'ont pas *a priori*, mais surtout pour la mise en œuvre des actions, du fait que bien souvent ils ne disposent pas d'appui logistique (sauf pour les conseillers techniques qui dirigent un service comme le CSAIO, le DAN ou le DAFPIC) et qu'ils doivent tout faire par eux-mêmes, artisanalement. De plus, pour la mise en œuvre de ces missions, il n'est pas toujours aisé de trouver

---

<sup>22</sup> CSAIO : chef du service académique de l'information et de l'orientation.

<sup>23</sup> CASNAV : centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

<sup>24</sup> DAFPEN : délégué académique à la formation des personnels de l'éducation nationale.

de justes articulations entre la ligne fonctionnelle pédagogique et la ligne hiérarchique, entre le pilotage académique et la responsabilité départementale, ainsi que cela sera analysé dans la deuxième partie.

Les inspecteurs considèrent que les missions transversales sont assez claires dans leurs objectifs généraux mais insuffisamment délimitées pour ce qui est de leur opérationnalisation, de sorte que le temps consacré est très variable d'un inspecteur à l'autre, d'une mission à l'autre, d'une académie à l'autre, comme il a été vu plus haut. Dans l'ensemble, ces missions sont très prenantes, d'autant plus qu'elles sont souvent liées entre elles, ce qui implique la participation des inspecteurs concernés à plusieurs groupes de travail et multiplie ainsi le nombre de réunions. C'est par exemple le cas de ce correspondant académique de l'éducation prioritaire qui, au-delà des activités qui constituent son cœur de mission (animation pédagogique, organisation de séminaires et groupes de travail à destination de l'encadrement des réseaux, recrutement et accompagnement des formateurs, expertise des candidatures sur les postes spécifiques en REP+, etc.), est aussi membre des groupes départementaux de pilotage de l'éducation prioritaire, du groupe sur la grande pauvreté, de celui sur les internats, sur l'école ouverte, sur la persévérance scolaire, sans compter les multiples projets éducatifs partenariaux pour lesquels son expertise est requise.

Enfin, les inspecteurs en charge de ces missions académiques sont moins disponibles pour le suivi de leur discipline<sup>25</sup> ou spécialité, ce que les recteurs s'efforcent de compenser par la nomination de chargés de mission ou par la création de postes d'inspecteurs dans les disciplines les plus fragilisées. Cependant, le calibrage des emplois est complexe dans la mesure où ces missions transversales sont temporaires et que l'on peut très rapidement passer d'une sous dotation disciplinaire à un excédent difficile à résorber. Sans doute faudrait-il élaborer, en lien avec l'administration centrale, des schémas prospectifs et pluriannuels en analysant non seulement les charges d'inspection individuelle (rythme et nombre d'enseignants à inspecter) mais aussi les besoins pour couvrir les missions transversales. Cette analyse pourrait être utilement conduite dans le cadre des régions académiques, en particulier pour la voie professionnelle, afin d'ajuster les potentiels d'inspecteurs aux évolutions de la carte des formations. La DGRH<sup>26</sup> devrait, concomitamment, réviser les extensions des inspecteurs qui ont compétence sur plusieurs académies en les adaptant aux nouvelles zones géographiques induites par la réforme territoriale de l'État.

### **1.2.2. L'autonomie des établissements et l'évolution des modes de pilotage : plus de proximité et davantage de transversalité**

Les réformes en cours, en donnant plus d'autonomie aux établissements, modifient le rôle des inspecteurs pour en accompagner la mise en œuvre. Plus globales, ces réformes nécessitent une réflexion transversale dans les établissements pour effectuer les choix qui reviennent aux équipes pédagogiques. De subtils équilibres, de justes articulations doivent ainsi être recherchés entre l'accompagnement disciplinaire et le pilotage transversal des réformes. Le positionnement des inspecteurs en est d'autant plus complexe. Déjà le rapport des inspections générales sur la réforme du lycée<sup>27</sup> le pointait : « *Le défi est délicat pour les services académiques et les corps d'inspection car il faut impulser la réforme sans prescrire, accompagner les établissements sans se substituer aux*

---

<sup>25</sup> Sauf pour les conseillers techniques nommés par arrêté ministériel (CSAIO, DAFPIC, DAN notamment) dont le poste d'inspecteur pédagogique est libéré pour être proposé au mouvement.

<sup>26</sup> Direction générale des ressources humaines.

<sup>27</sup> Rapport conjoint IGEN et IGAENR n° 2012-003 de janvier 2012, *Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique.*

*équipes de direction et aux enseignants, réguler l'ensemble sans faire un contrôle tatillon des dispositions dont la mise en œuvre relève de l'initiative locale* ». Les inspecteurs se retrouvent donc essentiellement dans une posture d'accompagnement et de conseil (conseil au chef d'établissement, conseil aux équipes pédagogiques). Les modes traditionnels d'animation par discipline doivent être repensés pour intégrer l'établissement comme unité de conception et de mise en œuvre des enseignements. Cela rend indispensable un travail collectif des inspecteurs pour s'approprier le sens global des réformes, élaborer des ressources et bâtir un discours commun. Les inspecteurs sont nombreux à dire leur « *plaisir de participer à une réflexion collective* ». Ils ont dorénavant des objets de travail communs qui rassemblent les disciplines dans une réflexion partagée. Les collègues d'inspecteurs consacrent aujourd'hui un temps plus important à la réflexion pédagogique et moins à l'organisationnel ainsi que le note un recteur et le constatent les inspecteurs eux-mêmes : « *Le travail intercatégoriel est de plus en plus riche et les travaux au sein du collège des inspecteurs sont davantage centrés sur des questions pédagogiques et la production d'outils communs.* ». Pour autant, malgré cette préparation collégiale, certains inspecteurs se retrouvent en difficulté dans l'exercice de ces nouvelles missions.

De façon plus opérationnelle, de nombreuses académies ont mis en place une organisation nouvelle du pilotage de proximité en désignant pour chaque établissement un inspecteur référent ou correspondant, lequel travaille en étroite collaboration avec le chef d'établissement et, s'agissant du collège, avec l'IEN de circonscription. Cette transversalité du pilotage pédagogique est en train d'installer une coopération plus grande entre les différents corps d'encadrement.

### **1.2.3. Émergence de la fonction de référent de bassin ou d'établissement**

Si la fonction de référent de bassin est assez ancienne, celle de référent d'établissement a émergé dans quelques académies à la faveur de la réforme du lycée et de la voie professionnelle. Elle a eu tendance à se généraliser cette année pour accompagner la réforme du collège, même si toutes les académies n'ont pas retenu cette modalité de travail compte tenu du nombre trop important d'établissements concernés. C'est le cas de l'académie de Versailles où le positionnement des inspecteurs se situe au niveau des bassins.

Dans les bassins ou équivalents (district ici, zone d'animation pédagogique là, etc.), l'objectif est principalement de rapprocher les cultures professionnelles des personnels de direction et d'inspection. Chaque collège d'inspecteurs (IA-IPR et IEN ET-EG) propose un des leurs pour le représenter dans les différents bassins. Cette fonction est jugée intéressante et elle est souvent recherchée. Le bassin est principalement une instance d'animation, de réflexion, de coordination et d'échange de pratiques. Sur des sujets retenus localement par le bureau (présidé par un chef d'établissement), l'inspecteur référent apporte autant que de besoin son expertise, se nourrit des réflexions intercatégorielles avec les personnels de direction et les IEN CCPD<sup>28</sup>, se fait le relais des besoins exprimés (expertise, formation, accompagnement) auprès de ses collègues inspecteurs ou des missions académiques, participe le cas échéant à des actions locales comme la liaison collège-lycée, les travaux conduits dans le cadre du continuum bac – 3, bac + 3, la mise en place du nouveau cycle 3, etc. À Bordeaux, les zones d'animation pédagogique disposent même de moyens pour organiser des actions de formation continue en proximité.

---

<sup>28</sup> IEN CCPD : inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré.

La fonction de référent d'établissement est plus récente et le positionnement de l'inspecteur est plus délicat, comme il sera vu en troisième partie. En effet, si le bassin est une entité fonctionnelle dont l'animation repose sur l'initiative de ses membres, l'établissement a un pilote identifié, le chef d'établissement, et il n'est pas évident pour l'inspecteur de se positionner par rapport à lui ni de situer son rôle.

#### 1.2.4. La spécialité établissement et vie scolaire interrogée

Toutes ces évolutions interrogent le rôle des inspecteurs établissements et vie scolaire (EVS) dans la dimension « établissements » de leur spécialité car dorénavant ils ne sont plus les seuls à appréhender l'établissement dans sa globalité. Quelle est leur mission spécifique vis-à-vis des établissements ? Comment se situent-ils par rapport à l'inspecteur référent ? Dans plusieurs académies leur rôle pour l'accompagnement de la réforme du collège ne s'est pas distingué de celui des inspecteurs disciplinaires. Ils ont été eux-mêmes référents d'établissements avec les mêmes missions que leurs collègues disciplinaires et, comme eux, ils ont encadré les formations académiques des personnels placés sous leur responsabilité pédagogique, à savoir les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation. Parfois, ils ont animé des groupes de travail ou des formations de principaux de collège sur la réforme.

Il semble que leur périmètre professionnel traditionnel se réduise même si de nouvelles missions apparaissent (réserve citoyenne, cellules climat scolaire, etc.) qui leur sont souvent confiées. Les inspecteurs EVS ne participent pas à l'évaluation des personnels de direction hormis lors de leur titularisation, ils ne sont pas toujours associés aux phases de préparation du mouvement et ne sont plus autant impliqués que par le passé dans la formation des stagiaires. S'ils demeurent qualifiés pour mener des enquêtes administratives en cas de dysfonctionnement dans les établissements, ils ne sont pas toujours mobilisés dans les situations de crise qui sont souvent gérées par les proviseurs vie scolaire. Selon les académies, ils pilotent ou non les dispositifs académiques d'audits d'établissements, dispositifs plus ou moins institutionnalisés dans les organigrammes académiques et souvent désignés sous des dénominations diverses (groupe académique d'accompagnement pédagogique des unités éducatives à Dijon, audit et inspection croisée à Bordeaux, etc.). À ce sujet, et paradoxalement, il n'y a pas d'évaluations systématiques des unités d'enseignement bien qu'elles soient inscrites dans les missions statutaires des inspecteurs du second degré<sup>29</sup> et qu'elles aient été régulièrement rappelées dans les circulaires<sup>30</sup>.

Enfin, la spécialité EVS ne constitue plus autant que par le passé le vivier principal de recrutement des emplois fonctionnels d'IA-DASEN et adjoints, de nombreux inspecteurs disciplinaires ayant récemment été nommés dans ces emplois.

Malgré cela, le concours de recrutement dans la spécialité AVS<sup>31</sup> des IA-IPR est très attractif avec souvent plus de dix candidats par poste, essentiellement des personnels de direction et des inspecteurs du premier degré. En fait, les motivations des candidats sont diverses et ne visent pas toujours l'exercice du métier d'inspecteur EVS. Nombreux en effet sont ceux qui ont pour projet premier d'accéder au corps des IA-IPR en vue de postuler à des emplois fonctionnels. À la différence des inspections disciplinaires, la spécialité EVS est protéiforme avec quatre dimensions dominantes :

<sup>29</sup> Art. R. 241-19 : « Les inspecteurs [...] concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative ».

<sup>30</sup> Cf. note n° 7.

<sup>31</sup> « Administration et vie scolaire » : dénomination de la spécialité de recrutement au concours.

orientation, documentation, vie scolaire et établissements. Aussi, les contours professionnels de l'activité des IA-IPR EVS dépendent-ils autant des choix académiques que des aspirations et des compétences des personnes.

### **1.2.5. La discipline ou la spécialité : identité professionnelle et légitimité institutionnelle des inspecteurs**

Si les inspecteurs doivent dorénavant composer avec une dimension plus transversale et davantage territorialisée de leurs missions, ils sont quasi unanimes à vouloir conserver un ancrage disciplinaire, partie prenante de leur identité professionnelle. Ils considèrent même que leur expertise disciplinaire est constitutive de leur légitimité professionnelle auprès des enseignants et que c'est à ce titre qu'ils sont écoutés lorsqu'ils abordent des questions pédagogiques transversales.

L'enquête sur les activités des inspecteurs fait ressortir qu'ils consacrent en moyenne 60 % de leur temps à leur discipline ou spécialité, avec de très grandes disparités, dans une fourchette de 10 % à 95 %.

Malgré les évolutions à l'œuvre, l'ancrage disciplinaire et les missions qui en découlent n'ont jamais été remis en cause et sont constamment rappelés dans les circulaires définissant les missions des inspecteurs, même s'il leur est demandé d'inscrire leur action dans une approche globale du système éducatif aux différents niveaux. Ce cœur historique de métier a peu évolué dans ses attendus mais s'est considérablement complexifié dans sa mise en œuvre. C'est notamment le cas des examens dont les modalités se sont diversifiées avec une part plus importante de contrôle en cours de formation qu'il revient aux inspecteurs d'encadrer et d'harmoniser : CCF<sup>32</sup> prépondérant dans la voie professionnelle et en BTS, évaluation des compétences expérimentales en physique - chimie ou sciences de la vie et de la Terre, évaluation des TPE<sup>33</sup> ou des projets dans la voie technologique, évaluation en EPS, épreuves orales en langues vivantes, etc. C'est également le cas de la formation initiale et continue des enseignants qui s'exerce dans un environnement partenarial complexe, les toutes récentes ESPE engendrant un nombre important de réunions de coordination et de concertation. Par ailleurs, ancrage disciplinaire ne signifie pas repli disciplinaire. La plupart des inspecteurs rencontrés n'opposent pas la discipline à l'interdisciplinarité, à la pluridisciplinarité ou à la transversalité. Celles-ci font partie intégrante de leur réflexion disciplinaire avec les professeurs, ne serait-ce qu'au titre des dispositifs ou enseignements partagés inscrits dans les textes officiels (TPE, IDD<sup>34</sup>, EPI<sup>35</sup>, PPCP<sup>36</sup>, enseignement d'histoire des arts, etc.), même si la situation est encore inégale selon les individus.

C'est de la discipline ou de la spécialité que les inspecteurs tirent leur légitimité dans l'institution et auprès des professeurs. On peut même considérer que c'est la légitimité acquise dans leur discipline qui assoit leur crédibilité pour accompagner les dimensions transversales des réformes. C'est ce qu'énonce la lettre de mission de l'inspecteur référent de Bordeaux en date du 14 septembre 2012 :

*« Leur légitimité, auprès des chefs d'établissement comme des professeurs, tient à une haute compétence reconnue dans un champ du savoir et de sa didactique ; elle tient également à leur expertise également reconnue dans tous les domaines*

---

<sup>32</sup> CCF : contrôle en cours de formation.

<sup>33</sup> TPE : travaux personnels encadrés.

<sup>34</sup> IDD : itinéraire de découverte.

<sup>35</sup> EPI : enseignements pratiques interdisciplinaires.

<sup>36</sup> PPCP : projets pluridisciplinaires à caractère professionnel.

*nouveaux de la formation des élèves (travaux interdisciplinaires, accompagnement personnalisé au collège comme au lycée, enseignements d'exploration, évaluation par compétences, dispositifs passerelle, etc.) ».*

La discipline ou la spécialité constituent ce que les inspecteurs partagent le mieux avec les professeurs ou les personnels d'éducation. Partage culturel car ils sont eux-mêmes d'anciens professeurs ou d'anciens CPE, partage professionnel également car la discipline est la composante essentielle de l'activité de l'enseignant comme de sa formation académique. Les professeurs reconnaissent la compétence scientifique et didactique des inspecteurs et apprécient globalement l'acuité de leurs analyses et la qualité de leurs conseils, même si certains se montrent critiques. Ils soulignent l'importance d'avoir des interlocuteurs auxquels ils peuvent se référer et dont ils se sentent le plus souvent compris. Ce besoin de référent disciplinaire s'exprime plus fortement encore quand précisément il n'y en a pas ou que la discipline enseignée n'est qu'une composante d'un domaine d'inspection plus polyvalent. C'est le cas pour certains champs professionnels spécialisés relevant des STI ou certaines disciplines de l'ensemble formé par l'économie-gestion. C'est aussi le cas des professeurs documentalistes qui sont plusieurs à souhaiter un corps d'inspection spécialisé en sciences de l'information et de la documentation, invoquant la spécificité didactique de leur métier. La mission considère qu'il n'est pas possible ni souhaitable de disposer d'un corps d'inspection dédié pour chaque discipline. Les regroupements actuels assurent l'expertise suffisante.

Pour autant, compréhension des professeurs ne veut pas dire connivence. Si une posture de défense de la discipline a pu être dans le passé le fait de quelques inspecteurs (par exemple lors de la réforme des lycées avec la question de l'autonomie des établissements dans l'attribution des heures pour constituer des groupes à effectif réduit), si elle peut resurgir encore à l'occasion d'une révision de la carte des formations ou lorsque des options sont menacées, dans leur immense majorité les inspecteurs sont pleinement dans une posture de cadres responsables et leur loyauté est soulignée par les recteurs rencontrés. Certains professeurs leur reprochent même de ne plus les défendre autant que par le passé ainsi que le traduit l'exemple symptomatique de ce professeur de mathématiques qui, s'opposant aux nouveaux programmes de collège, regrette que les inspecteurs ne soutiennent pas son combat.

Les inspecteurs se considèrent à juste titre comme des facilitateurs qui rassurent les professeurs pour la mise en œuvre des réformes ou des nouveaux programmes, en expliquent le sens, donnent des repères de compréhension, proposent des pistes concrètes de travail. Leur médiation en la matière est soulignée par les chefs d'établissement et reconnue comme nécessaire par les différentes circulaires définissant leurs missions : « *Leur compétence et leur pouvoir de conviction constituent des atouts importants pour la réussite des actions engagées dans les différents domaines (réformes d'ensemble, politique de projet, de zones...)* » (1990 et 2005), « *Instaurer la confiance, expliciter le sens des réformes, contribuer à leur application au plus près des personnels et des élèves, constituent les lignes de force de l'action collective des personnels d'encadrement dont la finalité est la réussite de tous les élèves.* » (2015). Ils redoutent qu'en délaissant leur discipline et l'inspection dans les classes, ils ne deviennent des « *inspecteurs hors sol* ».

*« L'inspection dans les classes [dit un inspecteur] est un élément essentiel de notre fonctionnement. C'est par elle qu'on voit ce qui se fait, qu'on mesure ce qui fonctionne et ce qu'il faut accompagner et/ou faire évoluer, qu'on repère des talents, qu'on identifie les besoins, qu'on peut nourrir les actions de formation. C'est par elle qu'on peut accompagner les professeurs, leur donner des conseils et des pistes à explorer, leur apporter les formes de reconnaissance au moins*

*symboliques qu'ils méritent, les valoriser, impulser des dynamiques. Elle est ce qui permet au pilotage pédagogique et à l'accompagnement des réformes de ne pas s'effectuer hors sol et sans prise en compte vraie du réel dans toute sa richesse, sa complexité et ses difficultés ».*

Comme le soulignent les inspecteurs, ils sont pratiquement les seuls cadres du système à entrer dans la classe avec un regard d'expert, même s'ils sont de plus en plus fréquemment accompagnés par les chefs d'établissement qui saisissent cette occasion, souvent la seule, pour assister à une séance d'enseignement. Pour autant, si les chefs d'établissement en tirent des enseignements sur le professeur, sur les élèves, sur le fonctionnement réel de la classe et s'ils sont attentifs à la pédagogie déployée par le professeur ainsi qu'aux interactions avec les élèves ou entre élèves, les inspecteurs sont les seuls, en raison de leurs compétences didactiques et scientifiques, à pouvoir porter appréciation sur la qualité de l'enseignement dispensé, à s'assurer de sa conformité aux programmes, à analyser les choix des enseignants au regard des apprentissages des élèves et à être capables d'en rendre compte. C'est l'observation directe de séances d'enseignement qui les rend légitimes pour s'adresser aux professeurs pour les conseiller, les évaluer et préciser les évolutions attendues. Ils sont autorisés à le faire car ils savent ce qu'il est possible de leur demander et d'attendre d'eux. Ils sont à ce titre les messagers les plus crédibles des attentes institutionnelles. Ils peuvent notamment resituer leurs observations de terrain par rapport aux enjeux académiques ou nationaux.

Pour conclure, la discipline ou la spécialité structurent fortement l'identité professionnelle des inspecteurs pédagogiques du second degré et fondent leur légitimité institutionnelle. Elles sont en phase avec l'organisation disciplinaire des enseignements et des métiers de l'enseignement. Elles représentent pour les inspecteurs l'élément stable de leur profession, la composante de leur métier où leur expertise est durablement maîtrisée et à laquelle ils peuvent se raccrocher dans les périodes de fortes mutations. C'est à travers leur discipline qu'ils comprennent et interprètent les évolutions globales du système éducatif et qu'ils en portent le sens auprès des professeurs. La discipline est parfois un refuge où ceux qui peinent à faire face au changement se replient en toute discrétion.

Si les mutations en cours appellent des compétences plus transversales, il n'est pas à l'ordre du jour de faire évoluer cette spécificité française de corps d'inspections disciplinaires vers une inspection plus généraliste d'établissement. Ce point ainsi que la pratique d'inspection seront plus particulièrement développés dans la troisième partie de ce rapport.

#### **1.2.6. Les spécificités des IEN ET-EG**

Si les mutations professionnelles évoquées plus haut concernent tous les inspecteurs en académie, à l'exception des inspecteurs de l'information et de l'orientation, elles ont été ressenties plus vivement par les IA-IPR que par les IEN ET-EG. Pour ces derniers en effet l'évolution a débuté bien avant et s'est faite en continu sur un temps plus long, le secteur d'enseignement dont ils sont responsables étant en perpétuelle transformation car en prise directe avec l'insertion professionnelle et les besoins très évolutifs de l'emploi qualifié. La dernière réforme en date, celle de 2009, bien que d'une ampleur inégalée, a été très bien portée par les inspecteurs, même si l'autonomie plus grande des établissements a marqué une étape importante dans leur positionnement.

À la différence des IA-IPR, le périmètre professionnel des IEN ET-EG est davantage circonscrit, plus stable dans le temps et, mis à part ce qui touche à l'apprentissage, il se concentre sur un nombre

limité d'établissements. Les IEN ET-EG sont très présents dans les lycées professionnels ; ils inspectent plus souvent les professeurs (le ratio du nombre d'enseignants par inspecteur est plus favorable que pour les IA-IPR) et ils s'emploient à accompagner dans la durée la réforme de la voie professionnelle dans ses dimensions les plus novatrices comme l'accompagnement personnalisé, les enseignements généraux liés à la spécialité ou encore pour améliorer les poursuites d'études en BTS. Pour autant les chantiers nouveaux ne manquent pas comme le développement de l'apprentissage public, l'installation des pôles de stages, la mise en place à venir des blocs de compétences, etc. La création des ESPE a été plus difficile pour eux que pour les disciplines académiques, du fait qu'il n'y a pas toujours de vis-à-vis universitaire aux différentes spécialités de l'enseignement professionnel et qu'il n'est pas aisé de mettre en place des formations bivalentes dans des universités organisées par disciplines. Tout cela est complexe et appelle une forte mobilisation des IEN ET-EG.

Compte tenu des difficultés propres aux publics scolaires de la voie professionnelle, les IEN ET-EG sont amenés de longue date à avoir une approche globale des problématiques éducatives. Depuis longtemps également, ils assurent un suivi de proximité des établissements en désignant des référents de filières de formation. Ce positionnement est bien identifié par les chefs d'établissement qui les consultent fréquemment sur les équipements, l'organisation des enseignements ou encore la mise en place du CCF et des examens. En revanche cette fonction de référent de filière s'accommode mal de celle émergente de référent d'établissement. Les proviseurs, en effet, identifient mal cette nouvelle fonction qui se met en place dans certaines académies et ne voient pas la nécessité de partager avec l'inspecteur référent les choix stratégiques de leur établissement.

Les IEN chargés de l'enseignement technique sont structurellement pluridisciplinaires et sont amenés à suivre des domaines ou champs disciplinaires dont ils ne sont pas spécialistes, même s'ils s'efforcent de se les répartir en fonction de leur spécialité d'origine. C'est notamment le cas dans les enseignements professionnels. Ceux chargés de l'enseignement général sont bivalents mais la mission a pu constater qu'ils avaient tendance, pour l'inspection des professeurs, à se spécialiser sur une seule des deux valences. C'est le cas des langues vivantes, de l'histoire - géographie et des lettres. Pour ces deux dernières disciplines, les IEN EG ont même une dominante identifiée (lettres ou histoire - géographie) et la DGRH, en lien avec l'inspection générale de l'éducation nationale, veille à une répartition équilibrée de ces dominantes, les postes étant étiquetés lors des opérations de mutation<sup>37</sup>. Ce n'est pas le cas pour les IEN mathématiques et sciences qui sont bivalents.

Le positionnement académique des IEN ET-EG est un point sensible et très souvent un élément de frustration. Ils doivent toujours se manifester pour que l'on n'oublie pas la voie professionnelle, la pente naturelle des cadres et des services académiques étant de penser instinctivement aux écoles, aux collèges et aux seuls lycées généraux et technologiques quand ils abordent une question éducative. Leur lien avec les départements, en revanche, est réglementairement institué avec la nomination fonctionnelle d'un conseiller technique auprès des IA-DASEN pour toutes les questions qui touchent à l'orientation professionnelle et aux parcours adaptés (SEGPA<sup>38</sup> et troisièmes préparatoires aux formations professionnelles, dites troisièmes « prépa pro »). Pour autant, selon les académies, ils ne sont pas toujours associés aux travaux préparatoires à l'évolution de la carte des formations, compétence souvent exercée par le DAFPIC en lien étroit avec le secrétariat général d'académie. Les académies concernées se privent de leur connaissance fine du territoire, des bassins

---

<sup>37</sup> La mission ne peut que s'interroger sur ce qui apparaît comme un recul de la bivalence des professeurs de lycée professionnel.

<sup>38</sup> SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté.

d'emploi, des contextes locaux des entreprises. En outre, leur absence dans les travaux relatifs à la carte des formations limite considérablement leur capacité de conseil aux établissements, lesquels ne savent pas vers qui se tourner lorsqu'ils envisagent une évolution de leur offre de formation. La mise en place des régions académiques va sans doute interroger leur rôle et la nécessité de prendre appui sur leur expertise.

Les IEN ET-EG, comme il a été dit plus haut, sont bien moins sollicités que leurs collègues IA-IPR pour assumer des missions thématiques académiques, ce que l'on peut regretter car cela a tendance à les isoler et à les cantonner dans un seul domaine, et surtout on se prive de leur expertise et de leur expérience. Tel a été parfois le cas avec la réforme du collège où les académies ne les ont pas toujours associés alors même que leur réflexion et leur expérience sont bien avancées sur des sujets comme l'accompagnement personnalisé ou l'approche par compétences. Cela s'est néanmoins fait dans quelques-unes des académies visitées dont celles de Dijon, Lille, Lyon, Versailles. Le cloisonnement des corps d'inspection est d'autant plus regrettable que l'accompagnement et le pilotage de certains parcours spécifiques, comme les SEGPA et les troisièmes « prépa pro », ne s'effectuent pas toujours de façon bien coordonnée entre les différents inspecteurs qui y interviennent. On mesure là les limites de la répartition statutaire des compétences des inspecteurs, laquelle se fait selon les corps de professeurs inspectés et non pas en fonction des parcours des élèves. Ainsi, les SEGPA se retrouvent suivies par quatre catégories d'inspecteurs : les IEN ET, l'IEN ASH, l'IEN IO et parfois les IA-IPR, ce qui n'est pas propice à un pilotage pédagogique efficace. Sans doute conviendrait-il de repenser les domaines d'intervention des inspecteurs, non pas en fonction des statuts des professeurs inspectés mais en fonction des parcours des élèves. Cette remarque vaut aussi pour les IEN CCPD et les IA-IPR s'agissant du cycle 3.

### 1.2.7. La situation singulière des IEN IO

Historiquement créé pour s'occuper de l'orientation professionnelle des jeunes<sup>39</sup>, le corps des inspecteurs de l'information et de l'orientation (IIO) a vu son domaine de compétence s'étendre à tous les parcours scolaires, du fait de la mise en place du collège unique et de la massification de l'accès au baccalauréat. Alors qu'ils étaient sous l'autorité directe de l'inspecteur d'académie « en résidence »<sup>40</sup>, l'actuel IA-DASEN, les inspecteurs de l'orientation ont été placés en 1990 sous l'autorité hiérarchique du recteur d'académie et sous l'autorité fonctionnelle de l'IA-DASEN lors de la refonte des corps d'inspection :

*« Par décision du recteur d'académie, les inspecteurs de l'éducation nationale peuvent notamment [...] exercer des fonctions de conseil auprès de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale dans les domaines des enseignements primaire, technique, professionnel et de*

---

<sup>39</sup> Par décret de septembre 1922 sont créés sur le territoire national les offices d'orientation professionnelle. En 1938 une disposition réglementaire instaure un réseau national de centres d'orientation professionnelle et la même année est créée la fonction de secrétaire à l'orientation professionnelle, rattachée dans chaque département à l'inspecteur d'académie. Le secrétaire à l'orientation professionnelle est chargé de délivrer à tous les jeunes de 14 à 17 ans employés dans l'industrie ou le commerce des certificats d'orientation, et de coordonner les travaux des centres où s'effectuent les examens médicaux et psychologiques nécessaires. Ces centres deviennent des centres d'orientation professionnelle, « obligatoires » dans les préfectures, « facultatifs » dans les autres villes. C'est en 1956 que voit le jour la fonction d'inspecteurs de l'orientation professionnelle, lesquels deviendront en 1990 les actuels IEN IIO, inspecteurs de l'éducation nationale, inspecteurs de l'information et de l'orientation.

<sup>40</sup> Ancienne dénomination de l'inspecteur d'académie - directeur des services départementaux de l'éducation nationale, appelé depuis 2012 IA-DASEN.

*l'apprentissage, de l'information et de l'orientation, de l'adaptation, de l'intégration et de la psychologie scolaires. ».*

Ce sont des inspecteurs qui n'ont aucune charge d'inspection ni d'évaluation des personnels de l'information et de l'orientation, le décret statutaire précisant que ce sont « *les inspecteurs pédagogiques régionaux-inspecteurs d'académie [qui] inspectent [...] les directeurs de centre d'information et d'orientation* », ce qui dans la réalité reste théorique et assez éloigné des usages.

Les inspecteurs de l'information et de l'orientation ont donc connu en quelques décennies deux évolutions parallèles, l'une relative à leur positionnement hiérarchique et fonctionnel (entre le niveau départemental et le niveau académique), l'autre tenant à la nature de leurs missions et aux publics scolaires suivis, lesquels s'élargissent à l'ensemble des scolaires jusqu'au post baccalauréat. Ces mutations donnent quelques clés de compréhension des aspirations de ces personnels d'inspection à être mieux reconnus dans un rôle pédagogique et à être davantage associés à l'élaboration et au suivi des politiques académiques liées à l'orientation et aux parcours des élèves.

Il ressort des entretiens avec la mission d'inspection générale que les inspecteurs de l'orientation sont bien identifiés et bien positionnés dans leur département d'affectation et que leur périmètre d'activités y est clair. Presque partout ils font partie de l'équipe de direction de la DSDEN<sup>41</sup> ; ils sont même dans les plus petits départements les adjoints de l'IA-DASEN en charge du second degré, à l'instar de l'IENA<sup>42</sup> pour le premier degré. Dans ce cas, ils incarnent fréquemment la seule compétence second degré de la DSDEN et une grande latitude leur est laissée par l'IA-DASEN dans l'exercice de leurs missions. Les IA-DASEN les sollicitent parfois quand ils sont eux-mêmes responsables d'un dossier académique en rapport avec le second degré. Certains IEN IO se sentent toutefois isolés et aspirent à un travail plus fréquent avec leurs collègues des autres départements. Des échanges s'organisent parfois entre les IEN IO d'une même académie, de manière informelle ou à l'instigation du CSAIO.

Leur cœur de métier porte principalement sur les processus d'orientation et d'affectation des élèves du second degré (AFFELNET<sup>43</sup>). Ils animent le réseau des centres d'information et d'orientation du département et s'occupent des ruptures de scolarité (réorientations, réaffectations) ainsi que des parcours adaptés, en SEGPA notamment. Ils ont également en charge la prévention du décrochage scolaire et sont la pierre angulaire du système interministériel d'échange d'informations (SIEI) qui permet de repérer les jeunes de plus de seize ans qui ont quitté les dispositifs de formation initiale. Leurs missions départementales peuvent avoir des contours différents d'un lieu à l'autre, selon les demandes des IA-DASEN. Ils sont généralement associés aux travaux de préparation de rentrée (prévisions d'effectifs, carte des formations). Ils apportent souvent leur expertise dans les dialogues de gestion avec les établissements et aussi pour la contractualisation. Ils interviennent en tant que de besoin dans les réunions de chefs d'établissement sur les questions d'orientation et d'affectation ou sur certains dossiers pédagogiques comme le parcours avenir. En revanche, ils vont rarement en établissement et sont pratiquement inconnus des professeurs, y compris des professeurs principaux.

---

<sup>41</sup> DSDEN : direction des services départementaux de l'éducation nationale.

<sup>42</sup> IENA : inspecteur de l'éducation nationale adjoint, chargé d'animer la politique départementale relative au premier degré et de coordonner l'activité des IEN CCPD du département.

<sup>43</sup> AFFELNET : « affectation des élèves par le Net », application permettant le traitement de l'affectation des élèves en collège et en lycée.

Leur positionnement académique fait l'objet d'interrogations de leur part. Leurs missions, voire leur existence, sont mal identifiées par les acteurs académiques. Leur rôle et leurs missions académiques dépendent essentiellement du CSAIO. Ils sont nombreux à éprouver le sentiment de ne pas être associés aux travaux académiques à la hauteur de leurs compétences. Ils souhaiteraient être partie prenante du pilotage académique et regrettent d'être davantage dans la mise en œuvre technique que dans les choix stratégiques : « *On nous cantonne au niveau technique or nous ne sommes pas que des techniciens d'AFFELNET !* ». Il n'y a pas de conflit de loyauté entre les décisions prises au niveau académique et leurs responsabilités départementales, tout au plus des difficultés tenant à l'harmonisation des procédures qui peut ponctuellement avoir des conséquences délicates à gérer pour leur département.

Ils appartiennent statutairement au collège des IEN ET EG IO, sont destinataires de l'information diffusée par le doyen et sont régulièrement invités aux réunions et séminaires. Ils n'y participent pas toujours soit par empêchement soit que l'ordre du jour ne les concerne pas. Ils souhaiteraient également être invités aux réunions du collège des IA-IPR quand les réflexions portent sur le parcours des élèves. Certains déplorent de ne pas travailler davantage avec les IA-IPR EVS sur les questions d'évaluation et d'audit d'établissements alors que leur connaissance fine des indicateurs et leur expertise en matière d'orientation leur donnent une connaissance globale et transversale des parcours des élèves. Ils sont plusieurs également à exprimer le regret de ne pas avoir été davantage associés à la réforme du collège, notamment pour la mise en place du « parcours avenir » à propos duquel ils se sentent pédagogiquement légitimes.

L'installation des futures régions académiques repose la question du travail collectif des IEN IO, tant il est essentiel pour leur action en département qu'ils aient une vision régionale des parcours des élèves et de la carte des formations. Enfin, la création à venir du nouveau corps des psychologues scolaires de l'éducation nationale est de nature à réinterroger le rôle de tous les acteurs de l'orientation et à renforcer le travail interdégradés des inspecteurs. Ces évolutions seront sans doute l'occasion de prendre en compte les aspirations des IEN IO de se voir confier des missions davantage pédagogiques et moins techniques.

### **1.3. Des instruments institutionnels de cadrage et de suivi de l'activité des inspecteurs tombés en désuétude**

Une fois constatée l'extrême diversité des missions des inspecteurs qui fait toute la richesse, l'utilité et l'intérêt de leur métier, se pose la question des moyens mis en œuvre pour organiser et réguler leur activité de sorte que leur travail collectif réponde plus efficacement aux besoins du système éducatif et que leur charge de travail soit plus équilibrée et mieux répartie. Depuis la redéfinition statutaire des corps d'inspection effectuée en 1990, divers instruments d'évaluation, d'organisation et de suivi de l'activité des inspecteurs ont été mis en place, comme le programme de travail académique (PTA) ou la procédure d'évaluation des inspecteurs. Force est de constater que ces outils sont peu utilisés. Est-ce un manque de volonté, un défaut de suivi des corps d'inspection, un problème structurel de positionnement et d'organisation des corps d'inspection ou bien cela tient-il à la qualité des outils eux-mêmes ?

C'est le cas notamment du programme de travail académique (PTA), réglementairement<sup>44</sup> arrêté conjointement par le recteur et le correspondant académique (COAC) de l'inspection générale de l'éducation nationale. Cette disposition, surprenante aujourd'hui, est à comprendre dans le contexte des années 1990 où les missions de l'inspection générale de l'éducation nationale venaient tout juste d'être redéfinies et davantage orientées vers l'évaluation globale du système éducatif, ce qui avait eu pour conséquence de réduire le rôle de l'IGEN dans la gestion et l'inspection des professeurs ainsi que dans l'encadrement de l'activité des IA-IPR, ces derniers exerçant dorénavant leurs missions sous l'autorité des recteurs. La fonction de correspondant académique de l'inspection générale a alors été instituée « *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* »<sup>45</sup>. Le PTA est un « *document annuel qui définit collectivement et si nécessaire individuellement, les fonctions et tâches que devront assurer les IPR-IA et les IEN. Son rôle essentiel est d'exprimer clairement les priorités et de déterminer les équilibres nécessaires entre les différentes fonctions des inspecteurs, de répartir la charge de travail entre ceux-ci [...]* »<sup>46</sup>. Tout est dit ! Pourtant, le rapport de mars 2000 observait que : « *Le programme de travail académique, arrêté de concert par le recteur et le correspondant de l'IGEN, ne joue pas, actuellement en tout cas, le rôle d'impulsion, de coordination et de régulation qui devrait être le sien, dans le cadre d'un vrai projet académique qui aurait su intégrer aussi la dimension d'un projet pédagogique* ». Quinze ans plus tard, la mission a pu constater que la situation n'avait guère évolué et que le PTA connaît aujourd'hui des fortunes diverses selon les académies. Il n'existe actuellement que dans huit académies sur trente, cosigné ou non par le COAC. Nombreux sont les inspecteurs à le trouver formel et à regretter qu'il ne précise pas mieux les priorités de leur action. Certaines académies n'ont volontairement pas de PTA, considérant que le projet académique est suffisamment explicite et opérationnel pour permettre aux inspecteurs d'identifier leur contribution au pilotage académique. Dans l'académie d'Aix-Marseille le recteur adresse une lettre annuelle et collective aux corps d'inspection dans laquelle il précise ses priorités.

De même que le PTA a été abandonné dans de nombreuses académies, de même la procédure d'évaluation des inspecteurs qui a été instaurée en août 2005 par modification du décret statutaire<sup>47</sup> et publication de l'arrêté<sup>48</sup> en définissant les modalités, est elle aussi tombée en désuétude sauf pour la promotion à la hors-classe. Le décret dispose pourtant que :

*« les inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux [et inspecteurs de l'éducation nationale] font l'objet d'une évaluation dont la périodicité et les modalités sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale. Cette évaluation, conduite par le recteur ou le supérieur hiérarchique direct, donne lieu à un entretien. Elle porte sur leurs activités, leurs compétences et la réalisation des objectifs qui leur ont été fixés par une lettre de mission pluriannuelle établie par le recteur ou le supérieur hiérarchique direct »*<sup>49</sup>.

<sup>44</sup> Article 2 du décret n° 90-675 du 18 juillet 1990, portant statuts particuliers des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale.

<sup>45</sup> Article 5 du décret n° 89-833 du 9 novembre 1989.

<sup>46</sup> Circulaire 90-143 du 04-07-1990 relative aux missions et organisation de l'activité des corps d'inspection.

<sup>47</sup> Décret n° 2004-1533 du 30 décembre 2004.

<sup>48</sup> Arrêté du 11 août 2005 publié au journal officiel du 25 août 2005.

<sup>49</sup> Jusqu'en 2010, l'inspection générale intervenait dans le processus. « *L'évaluation tient compte du rapport établi par l'inspection générale de l'éducation nationale sur leur valeur professionnelle* », disposition supprimée par le décret 2010.

La procédure mise en place en 2005 prévoyait donc deux temps de rencontre avec le recteur. L'un pour la rédaction de la lettre de mission individuelle, l'autre pour l'évaluation après remise d'un rapport d'activité. Il est clair que les charges de travail des recteurs n'ont pas permis à l'évaluation des inspecteurs de fonctionner sous cette forme contraignante et selon une périodicité triennale. Dans les faits, elle n'a été mise en place que lors des premières années.

Cependant, le principe d'une lettre de mission individuelle s'est maintenu dans de nombreuses académies et le rapport d'activité est une pratique encore en vigueur dans quelques-unes, soit qu'il s'agisse d'un acte volontaire de l'inspecteur pour rendre compte de son travail, soit qu'il s'agisse d'un souhait ou d'une demande du recteur. Néanmoins, la mission a constaté qu'il n'était pas fait d'exploitation des rapports d'activité des inspecteurs, ce qui est sans doute regrettable car les académies, et les recteurs en tout premier lieu, se privent d'un outil qui leur permettrait d'avoir une meilleure connaissance du travail fourni, de la charge de travail des inspecteurs, des difficultés rencontrées et des besoins de régulation. Les inspecteurs ont clairement exprimé leur regret de n'avoir aucun retour du recteur. Ils sont en attente à la fois d'une reconnaissance de leur travail et aussi de conseils sur les inflexions à apporter à leur activité et sur la hiérarchisation des tâches pour les années suivantes.

La mission a également pu constater que le temps de travail des inspecteurs n'est jamais quantifié quand une nouvelle demande est formulée à leur endroit, et qu'on procède le plus souvent par addition et rarement par soustraction, comme si leur temps était extensible ou avait la plasticité suffisante pour absorber toute nouvelle contrainte sans remettre en question l'ensemble et réinterroger les autres activités. Il en est ainsi, par exemple, du choix effectué par certaines académies de procéder à l'inspection systématique de tous les professeurs stagiaires, ce que n'impose nullement la réglementation. Si cette décision peut parfois se comprendre dans une période transitoire d'installation des ESPE et de mise en place de nouvelles procédures de formation et d'évaluation, il n'en demeure pas moins que, sur une base de 6 h à 7 h de temps moyen d'une inspection (organisation de la visite, déplacement, observation de classe, entretien, rédaction du rapport), on gagnerait à chiffrer le coût d'une telle décision et à se demander s'il n'y aurait pas meilleur usage du temps de travail des inspecteurs. Il en est de même au niveau national où on ajoute régulièrement des missions et activités nouvelles sans s'interroger sur la charge que cela représente ni indiquer les tâches qu'on pourrait retirer. L'exemple des dispositions récentes relatives aux jurys de CAFFA<sup>50</sup> et de CAFIPEMF<sup>51</sup> est à ce propos illustratif. Les inspecteurs, IEN CCPD et IA-IPR, seront mobilisés à la fois pour les CAFIPEMF et pour les CAFFA. Si la démarche est intéressante au plan pédagogique compte tenu des échanges intercatégoriels et interdegrés qu'elle permettra, elle double voire triple dans les faits le temps consacré par les IEN à ces certifications et crée une charge nouvelle pour les IA-IPR, le tout pour l'équivalent de plusieurs temps pleins au niveau national.

#### **1.4. Un cadre de travail essentiellement académique et de nouvelles formes de relations de travail avec l'inspection générale de l'éducation nationale**

Comme indiqué précédemment, l'émergence de l'académie comme échelon stratégique de mise en œuvre de la politique éducative et la révision statutaire des corps d'inspection qui l'a précédée ont engendré des évolutions significatives sur les missions, le rôle et le positionnement académiques des corps d'inspection du second degré. La nature de leurs relations avec l'inspection générale s'en est

---

<sup>50</sup> CAFFA : certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique.

<sup>51</sup> CAFIPEMF : certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.

trouvée modifiée en conséquence, surtout en ce qui concerne les IA-IPR. Ce corps d'inspection en effet avait été créé en 1964 pour seconder l'inspection générale dans sa mission d'inspection des professeurs de type lycée (certifiés et agrégés) à une période de très forte augmentation des effectifs due à la massification. Jusqu'à la fin des années 1980, leurs missions et activités étaient principalement définies par l'IGEN dont ils recevaient délégation d'inspection. La loi d'orientation de 1989, en redéfinissant les missions de l'inspection générale, a rendu nécessaire la redéfinition des missions des inspecteurs territoriaux, ce qui s'est fait avec la publication du décret statutaire de 1990<sup>52</sup>. L'ensemble des corps d'inspection territoriaux a alors été revisité : les inspecteurs départementaux de l'éducation nationale, les inspecteurs de l'enseignement technique, les inspecteurs de l'orientation professionnelle ont formé le nouveau corps des IEN ET EG IO ; les inspecteurs d'académie en résidence, les inspecteurs pédagogiques régionaux et les inspecteurs principaux de l'enseignement technique ont été rassemblés dans celui des IPR-IA devenus IA-IPR en 1999. En outre, ces derniers ne sont plus cooptés par l'IGEN par la voie d'une liste d'aptitude mais recrutés par concours, même si les inspecteurs généraux restent membres des jurys de recrutement et qu'ils interviennent pour une part significative dans la formation initiale des inspecteurs stagiaires ainsi que pour la validation de leur stage.

Si au début de la mise en application du décret statutaire de 1990 les sollicitations nationales de la part de l'IGEN étaient encore fortes ainsi qu'en rend compte le rapport de 2000, ce n'est plus le cas aujourd'hui où les inspections générales mettent en œuvre leur programme annuel de travail sans avoir recours aux inspecteurs territoriaux sinon ponctuellement. Le lien avec l'inspection générale a évolué avec le temps ainsi que le traduisent les circulaires sur les missions des inspecteurs. Au début des années 1990, il s'agissait pour les inspecteurs d'une double autorité, hiérarchique et fonctionnelle, exercée respectivement par le recteur et l'inspection générale. En 2005, la circulaire sur les missions des inspecteurs qualifie de « *fonctionnelle et intellectuelle* » la relation avec l'inspection générale, celle de 2009 évoque une « *relation fonctionnelle avec l'inspection générale de l'éducation nationale, ainsi qu'avec l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche* » et en 2015 on précise que les inspecteurs territoriaux « *entretiennent un lien avec l'inspection générale qui vise à conforter leur expertise* ». Cette dernière formulation traduit très fidèlement la réalité dans la mesure où les inspecteurs territoriaux se pensent aujourd'hui avant tout comme des inspecteurs d'académie sous l'autorité du recteur et non plus comme des délégués de l'inspection générale exerçant leur activité en académie. « *Le recteur d'académie est devenu notre vrai "chef" en quelque sorte ; même si intellectuellement et symboliquement l'inspection générale reste un repère.* », dit une inspectrice. Du reste, le lien national direct avec le ministre qui était fortement revendiqué par les IA-IPR et qui se traduisait par des rencontres annuelles à Paris, à l'automne, s'est également modifié. Seules deux réunions nationales et une visioconférence présidées par les ministres successifs ont été organisées au cours des dix dernières années, à l'occasion de la réforme du lycée et pour la mise en œuvre de la loi de d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Ce sont aujourd'hui les recteurs qui sont porteurs des priorités nationales dans les académies en leur qualité de représentant du ministre, l'apport d'expertise de l'IGEN s'effectuant essentiellement lors de regroupements nationaux disciplinaires ou lors des séminaires thématiques du plan national de formation (PNF). Enfin, l'inspection générale n'est plus du tout associée à l'évaluation des inspecteurs, sinon à l'occasion de leur titularisation ou pour l'accès à la hors-classe, le COAC étant sollicité dans ce dernier cas pour rendre compte de la contribution de l'inspecteur aux missions nationales.

---

<sup>52</sup> Décret n° 90-675 du 18 juillet 1990 portant statuts particuliers des inspecteurs d'académie inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale.

Les activités que les inspecteurs territoriaux partagent avec l'IGEN relèvent essentiellement de missions nationales comme les concours de recrutement (enseignants, personnels d'éducation, personnels de direction), l'élaboration des sujets d'examen (diplôme national du brevet, baccalauréat, brevet de technicien supérieur), les rénovations de diplômes, les ressources pédagogiques et marginalement la notation des professeurs agrégés dont les carrières sont encore gérées nationalement.

Les liens que les inspecteurs territoriaux entretiennent avec l'inspection générale sont essentiels pour l'expertise des uns et des autres. Les inspecteurs généraux, qui sont moins présents dans les classes que par le passé, ont besoin du retour des inspecteurs territoriaux sur les pratiques pédagogiques et, à l'inverse, ces derniers se nourrissent des travaux menés par l'IGEN dans le cadre de ses missions nationales. Ces liens se concrétisent essentiellement par des séminaires nationaux (auxquels tous ne peuvent pas toujours participer compte tenu des contraintes budgétaires, ce que les inspecteurs regrettent), par la production conjointe de ressources pédagogiques ou par des échanges de courriers électroniques. Certains inspecteurs territoriaux trouvent parfois le discours trop descendant et souhaiteraient davantage de réflexions sur les stratégies de pilotage des disciplines, avec des comparaisons permettant d'enrichir les choix académiques. Dans certaines rares disciplines, les inspecteurs territoriaux sont mis à contribution par l'inspection générale pour faire remonter des informations quantitatives ou qualitatives afin de dresser un état de la discipline, comme par exemple en histoire - géographie. Cependant, comme il a été indiqué précédemment, les réformes en cours, notamment celle des collèges, s'accommodent mal d'un pilotage disciplinaire, au moins dans un premier temps. S'installent alors des décalages entre l'actualité professionnelle des inspecteurs territoriaux, leurs questions et ce que peut leur apporter l'inspection générale. « *Le rythme de l'inspection générale et celui des académies n'est pas le même ; l'écart s'est amplifié en dix ans. Certaines mises en œuvre (la réforme, par exemple) vont plus vite en académie* », dit un inspecteur. Bien sûr, pour les dimensions disciplinaires comme les programmes de cycle ou les ressources pédagogiques, le lien intellectuel disciplinaire retrouve toute sa pertinence ainsi qu'une bonne synchronisation des attentes des uns et des autres. Pour autant, du fait de la montée en puissance des missions transversales des inspecteurs territoriaux et des inspecteurs généraux, les moments de travail en commun se réduisent beaucoup, ce que les uns et les autres regrettent.

Le lien avec le correspondant académique de l'IGEN est d'une tout autre nature, plus fréquent et davantage transversal. Si dans les premiers temps de la mise en œuvre du décret de 1990, le rôle du COAC en académie était plus opérationnel avec la définition de l'activité des corps d'inspection par le biais du PTA, il a lui aussi évolué vers un lien fait essentiellement d'expertise. Cela s'est traduit, dans les trois derniers programmes annuels de travail<sup>53</sup> des inspections générales arrêtés par les ministres, par une demande faite aux inspecteurs généraux d'animer une réflexion nationale, avec l'ensemble des corps d'inspection, sur la mise en œuvre de priorités fixées par la refondation de l'École. Les inspecteurs ont dans l'ensemble apprécié de pouvoir s'abstraire momentanément de leurs contingences professionnelles afin de conduire cette réflexion, même si le quotidien a vite repris le dessus, notamment en 2015-2016 avec la réforme de la scolarité obligatoire.

---

<sup>53</sup> Programmes annuels de travail des années 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016, sous la rubrique « axe 2 ».

Enfin, le lien des inspecteurs territoriaux avec l'IGEN a aussi beaucoup évolué du fait du rôle important de la DGESCO<sup>54</sup> dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives. La mise en place de la LOLF a resserré les relations opérationnelles et budgétaires de cette direction centrale avec les académies, à travers notamment les budgets opérationnels de programme académiques et la contractualisation. Aussi, de nouvelles articulations sont-elles aujourd'hui à rechercher entre la ligne de pilotage opérationnel, incarnée par la DGESCO, et la ligne fonctionnelle reliant les inspecteurs territoriaux à l'inspection générale.

## **Conclusion**

L'activité des inspecteurs s'est considérablement modifiée ces dernières années avec un périmètre de travail qui va bien au-delà du suivi et de l'animation de la discipline ou de la spécialité pour embrasser des thématiques éducatives plus transversales et accompagner en proximité les équipes pédagogiques et éducatives dans les établissements. Il en résulte un foisonnement de sollicitations et un sentiment d'éparpillement. En outre, l'institution fait peser sur les inspecteurs l'obligation, qui peut être vécue comme paradoxale, d'encourager un travail plus collectif et davantage interdisciplinaire des enseignants tout en maintenant une évaluation essentiellement individuelle et disciplinaire de leur activité. On attend beaucoup des inspecteurs mais la fatigue s'installe, parfois le découragement. Il est indispensable de repenser globalement le rôle et le positionnement des inspecteurs dans l'organisation académique du pilotage ainsi que dans leurs relations aux établissements. C'est l'objet des développements suivants.

## **2. Un positionnement et des modes d'organisation à adapter à l'évolution des missions**

Le rôle des inspecteurs du second degré dans le pilotage et la mise en œuvre des politiques académiques est en train de se transformer en même temps qu'évolue le mode de pilotage des établissements, évolution dans laquelle les inspecteurs ont à prendre une place importante en collaboration avec les autres acteurs à tous les niveaux.

Cette mutation leur donne une responsabilité de premier plan dans la nouvelle relation qui se construit entre le niveau académique et les établissements scolaires et leurs territoires. Les inspecteurs se positionnent progressivement comme un corps d'encadrement intermédiaire appelé à collaborer avec l'ensemble des autres acteurs sans jamais, et c'est leur singularité, être en position hiérarchique avec eux.

Des constats et analyses de la mission émergent trois problématiques autour du nouveau rôle des inspecteurs qui sont abordées dans cette deuxième partie :

- le rattachement statutaire et fonctionnel auprès du recteur demeure une caractéristique forte de l'exercice du métier d'inspecteur. Mais il change de nature sous l'effet des évolutions des organisations académiques et des instances de pilotage. Et cette évolution pose la question de la participation effective des inspecteurs au pilotage et aux choix stratégiques de l'académie ;

---

<sup>54</sup> DGESCO : direction générale de l'enseignement scolaire, responsable des programmes 140 (enseignement scolaire public du premier degré), 141 (enseignement scolaire public du second degré) et 230 (vie de l'élève) de la mission enseignement scolaire de la LOLF.

- l’ancrage dans les territoires qui se généralise peu à peu dans les académies et s’affirme avec la préparation de la réforme de la scolarité obligatoire nécessite de mettre en place de nouvelles formes de collaborations, notamment avec les IA-DASEN, peu développées jusqu’ici dans un paysage où les interventions des inspecteurs sont pour l’essentiel organisées autour de logiques disciplinaires ;
- l’évolution des missions confiées aux inspecteurs et de leur rôle requiert des modes d’organisation plus encadrés et plus collégiaux de leur activité pour que celle-ci soit mieux régulée, mieux reconnue et mieux suivie. Il convient aussi de prendre mieux en compte les enjeux de la formation continue et des conditions de travail dans l’efficacité collective des inspecteurs et de poursuivre la consolidation des moyens d’inspection.

## **2.1. Une place dans le pilotage académique qui s’affirme mais qui a besoin d’être clarifiée**

### **2.1.1. La prise en compte de l’expertise des inspecteurs, condition de la transformation du mode de pilotage des établissements**

Le positionnement des inspecteurs du second degré est au cœur de la transformation du pilotage des politiques académiques et de la mise en place d’un accompagnement des établissements qui prenne en compte les marges de manœuvre qui sont données afin de développer de nouvelles pratiques pédagogiques. Les chefs d’établissement, les enseignants, les autres personnels ont besoin d’un accompagnement qui donne du sens, favorise l’initiative et l’innovation, assure des formes de régulation. Comme cela a été souligné dans la première partie du rapport, les inspecteurs doivent désormais inscrire leurs missions dans cette perspective.

Cet objectif pose la question de la manière dont l’expertise pédagogique des inspecteurs du second degré est prise en compte dans l’élaboration et dans la mise en œuvre des politiques académiques. Les inspections générales ont abordé ce sujet dans plusieurs rapports récents. Le rapport sur l’organisation académique du pilotage et de l’accompagnement des établissements du second degré de juillet 2012<sup>55</sup> évoquait le malaise éprouvé par de nombreux inspecteurs à trouver leur place aux côtés des IA-DASEN, désormais acteurs du pilotage académique, et auprès d’établissements à l’autonomie renforcée. Le rapport 2013-060 de juin 2013 sur les effets de la mise en œuvre du décret du 5 janvier 2012 relatif à l’organisation académique s’interrogeait sur le mode de participation des inspecteurs aux instances académiques de direction et sur le mode de prise en compte des questions pédagogiques dans les dispositifs de pilotage des établissements.

Ces questions restent d’une acuité particulière pour les inspecteurs dans un paysage qui bouge et rend nécessaire un accompagnement des établissements fondé sur une vision académique partagée par tous les acteurs. Ce mouvement a commencé avec la réforme des lycées, il s’est poursuivi avec la refondation de l’éducation prioritaire et s’est amplifié avec la réforme du collège. L’enjeu est d’articuler les problématiques administratives et pédagogiques du niveau du rectorat à celui des établissements. Dans ce contexte, le mixage des cultures et des compétences est nécessaire à tous les niveaux, à revers de la distinction ancienne entre la ligne hiérarchique via l’IA-DASEN et la ligne pédagogique des corps d’inspection. Mais si l’objectif est partagé par les académies, les modalités

---

<sup>55</sup> Rapport conjoint IGEN et IGAENR n° 2012-096, juillet 2012.

mises en place sont différentes et sa perception par les acteurs et notamment par les inspecteurs est inégale.

### **2.1.2. Le rattachement au recteur au cœur de l'exercice du métier des inspecteurs sous des formes qui évoluent**

Si les missions et le positionnement des inspecteurs du second degré restent académiques, les modalités d'exercice du métier ont évolué pour prendre en compte les nouveaux modes de fonctionnement de l'échelon académique.

Placés statutairement sous l'autorité du recteur, les inspecteurs du second degré sont traditionnellement attachés au lien direct avec lui, sans intermédiaire. Or ce schéma relève désormais pour beaucoup du registre du symbolique car les relations directes au recteur sont de fait réduites par les contraintes de temps et par l'évolution des modes d'organisation et de fonctionnement des académies.

En premier lieu, compte tenu des responsabilités accrues des secrétaires généraux d'académie et de leurs adjoints, beaucoup de décisions opérationnelles incluant les questions pédagogiques s'élaborent et sont arrêtées à ce niveau. En second lieu les IA-DASEN, outre leurs compétences territoriales, sont désormais positionnés au niveau académique comme adjoints du recteur ; ils participent aux choix stratégiques et exercent des missions académiques. Enfin pour certains dossiers il y a un passage obligé par un conseiller technique, en charge d'une responsabilité fonctionnelle transversale (DAFPIC, CSAIO, DAFPEN, DAN notamment).

La question des modalités d'échange et de travail entre les inspecteurs et le recteur reste néanmoins posée. Dans les faits, le lien entre les inspecteurs et le recteur est incarné et assuré essentiellement par les doyens des collèges d'inspecteurs, par leur participation aux instances de direction ou à des réunions spécifiques. La question de la présence des doyens dans les instances de direction est d'autant plus importante dans ce contexte et d'autant plus sensible que les inspecteurs pédagogiques du second degré ont souvent mal vécu le décret du 5 janvier 2012 sur la nouvelle gouvernance ; ils l'ont ressenti comme une mise à l'écart du processus de prise de décision, la mission y reviendra plus loin.

Les modalités du rattachement des inspecteurs à l'échelon académique sont donc en pleine évolution. De plus émergent, comme le rapport l'a souligné plus haut, des fonctions de référent de bassin, de réseau ou d'établissement qui « territorialisent » de fait l'exercice de certaines activités. Cette superposition de missions académiques qui peuvent s'exercer sur n'importe quelle partie du territoire de l'académie et de missions territorialisées complexifie l'organisation des activités des inspecteurs et leur visibilité.

### **2.1.3. La situation particulière des inspecteurs conseillers techniques**

Dans ce paysage, les inspecteurs qui exercent des fonctions de conseillers techniques auprès des recteurs sont dans une situation particulière car ils ont des responsabilités fonctionnelles et sont, de fait, des chefs de service (CSAIO, DAET<sup>56</sup>, DAFCO<sup>57</sup>, DAFPIC, DAFPE, DAN, etc.).

---

<sup>56</sup> DAET : délégué académique aux enseignements techniques.

<sup>57</sup> DAFCO : délégué académique à la formation continue.

Si leur positionnement est différent de celui de leurs collègues, il évolue également. Placés auprès du recteur, ils sont de moins en moins en lien personnel avec celui-ci. Le lieu de réflexion et de préparation des décisions est le CODIR (comité de direction) élargi auquel ils participent avec d'autres. À une époque, disent certains d'entre eux, avec une pointe de regret, « *il y avait une réunion régulière des conseillers techniques avec le recteur, sans les services* ». Désormais, pour une plus grande efficacité dans l'opérationnalisation des actions, ils travaillent en direct avec les secrétaires généraux d'académie, leurs adjoints, les IA-DASEN et les collèges d'inspecteurs. Chacun collabore dans son domaine avec les collèges des inspecteurs, le DAFPIC et le CSAIO ayant respectivement des relations fonctionnelles particulières avec les IEN ET-EG et les IEN IO.

Les entretiens font apparaître un fort attachement à ce que les fonctions de conseiller technique soient confiées à des inspecteurs compte tenu de l'expertise pédagogique dont ils sont porteurs. Ces fonctions sont, en outre, un élément du parcours professionnel.

#### **2.1.4. La place encore mal définie des inspecteurs dans les processus de décision au niveau académique**

Au début de ce rapport la mission a souligné la diversité et la lourdeur des demandes faites aux inspecteurs par l'institution. Il est légitime dans ce contexte d'analyser comment ils sont associés aux processus de décision au niveau académique. Or, beaucoup d'entre eux disent être souvent les exécutants de décisions desquelles ils n'ont pas été partie prenante et regrettent de ne pas être davantage consultés sur les questions pédagogiques.

Le choix du décret du 5 janvier 2012 d'une équipe de direction académique resserrée autour du recteur (le comité de direction restreint dit CODIR restreint)<sup>58</sup> et constituée du secrétaire général de l'académie, des IA-DASEN et souvent du directeur de cabinet qui accompagne le recteur, à l'exclusion des représentants des corps d'inspection, continue d'être perçu par beaucoup d'inspecteurs comme une volonté de l'institution de les écarter de la gouvernance. Ils y voient moins l'objectif de partager une vision commune des problématiques académiques sur l'ensemble des territoires de l'académie que l'affirmation d'une ligne hiérarchique recteur / IA-DASEN / chefs d'établissement / ou IEN du premier degré qui a pour effet de les mettre en marge ou de leur donner le sentiment qu'ils sont en marge de la gouvernance académique. On verra plus loin que cette situation s'accompagne d'une difficulté pour les inspecteurs pédagogiques à s'articuler fonctionnellement avec la ligne hiérarchique, notamment avec les IA-DASEN.

Les conseillers techniques (CSAIO et DAFPIC en particulier) expriment quelque chose d'assez proche sur la distance plus grande au recteur quand ils disent que les décisions relevant de leur domaine de compétence ne sont plus débattues comme auparavant avec le recteur mais en formation élargie dans les comités de direction et que leur mise en œuvre se travaille avec les SGA<sup>59</sup> et adjoints.

Dans ce contexte, les recteurs ont mis en place des organisations pour associer les inspecteurs (ainsi que les conseillers techniques) aux choix académiques et favoriser l'interface entre services et inspecteurs, sous plusieurs formes : participation des doyens aux instances de pilotage selon des

---

<sup>58</sup> Article R. 222-19-1 du code de l'éducation : « *Le recteur et ses adjoints constituent le comité de direction de l'académie. Outre le recteur, celui-ci comprend : 1° Pour les académies autres que celles de Paris et d'outre-mer, le secrétaire général d'académie et les directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; [...]* ».

<sup>59</sup> SGA : secrétaire général d'académie.

modalités variées, attribution à des inspecteurs de coresponsabilité ou de responsabilité de dispositifs de politiques académiques, mise en place de conseils pédagogiques académiques, etc.

Les doyens sont généralement, mais pas toujours, membres du comité de direction académique dit élargi qui a été mis en place dans la plupart des académies. Il se tient en moyenne une fois par mois et réunit autour du recteur, le secrétaire général de l'académie et ses adjoints, les IA-DASEN et leurs adjoints, le directeur de cabinet, les conseillers techniques et le cas échéant d'autres cadres de l'académie. Le CODIR élargi est le premier niveau de réflexion et de déclinaison opérationnelle transversale des orientations académiques arrêtées en comité restreint dont les doyens ne font pas partie dans la majorité des académies.

*À Bordeaux les doyens des collèges d'IA-IPR et d'IEN du second degré ainsi que le doyen des IEN du premier degré participent au CODIR élargi. Celui-ci traite des questions pédagogiques et constitue l'instance stratégique de l'académie, le CODIR restreint se limitant aux arbitrages de gestion, aux questions politiques de relation avec les élus et à l'harmonisation des pratiques entre départements.*

*À Lyon chez les IA-IPR comme chez les IEN du second degré, chaque collège est piloté par deux co-doyens. Ils assistent aux réunions du CODIR élargi qui associe, sous la présidence de la rectrice, la directrice de cabinet, le SGA et ses adjoints, les IA-DASEN ainsi que le DAFPIC, le CSAIO et qui joue le rôle d'un conseil académique de la pédagogie. Cette instance, qui n'est pas décisionnelle, permet un échange sur les différents dossiers et de faire remonter l'expertise des corps d'inspection.*

Quelques académies, allant au-delà des termes du décret du 5 janvier 2012, ont fait le choix d'associer de manière permanente au CODIR restreint soit le doyen des IA-IPR et le doyen des IEN du second degré (Limoges, Reims, Rennes, Versailles) soit le doyen de l'ensemble des inspecteurs du second degré (Paris) soit le seul doyen des IA-IPR (Amiens). Dans ces académies, les recteurs justifient ce choix par la cohérence entre le principe d'un pilotage partagé des questions administratives et pédagogiques et l'implication des inspecteurs dès le stade des choix stratégiques.

*À Versailles les doyens des IA-IPR et des IEN du second degré participent au CODIR restreint qui se réunit au moins trois fois par mois autour du recteur avec le SGA, les quatre IA-DASEN, le directeur de cabinet et les COAC des deux inspections générales. C'est là que se discutent les choix stratégiques et que se prennent les décisions. La présence des doyens leur permet d'être informés et consultés sur tous les sujets. Au CODIR élargi mensuel siègent en outre le vice doyen de chaque collège d'inspecteurs, les conseillers techniques ainsi que les quatre secrétaires généraux adjoints, les IA-DASEN adjoints et les secrétaires généraux d'inspection académique. C'est là que s'affichent et se déclinent les choix arrêtés en comité restreint.*

*À Limoges, le schéma est comparable et adapté à la taille de l'académie. Les deux doyens des inspecteurs du second degré ainsi que le doyen des IEN du premier degré sont membres à part entière du comité de direction de l'académie (avec le SGA et ses deux adjoints, le directeur de cabinet, les trois IA-DASEN, le DAFPIC et les COAC des deux inspections générales).*

D'autres académies ont mis en place, à côté du CODIR restreint et du CODIR élargi, une autre instance de pilotage (Dijon, Lille) centrée sur la politique pédagogique de l'académie au sein de laquelle les doyens ont une place importante et où siègent également des chefs d'établissement.

*À Dijon, les doyens ne participent pas au CODIR mais il existe un conseil académique de la pédagogie, créé à l'initiative du secrétaire général d'académie en 2014.*

*À Lille le doyen des IA-IPR fait partie du conseil académique pédagogique. Les deux vice-doyens participent au comité de direction de chaque département.*

Par ailleurs l'ensemble des académies fait appel aux inspecteurs pour piloter ou copiloter des thématiques ou priorités académiques. Les inspecteurs sont alors en coresponsabilité et en binôme avec un IA-DASEN, un SG adjoint ou un IA-DASEN adjoint ou en pleine responsabilité sur des missions académiques thématiques.

À titre illustratif on peut mentionner des binômes IA-DASEN / IA-IPR (éducation prioritaire ; handicap...), des binômes SG adjoint / IA-IPR (carte des langues vivantes...), des binômes conseiller technique / inspecteur (voie professionnelle, numérique).

Ces dispositifs donnent une légitimité et une visibilité aux inspecteurs dans le pilotage de politiques académiques thématiques. Mais ils n'impliquent qu'une petite partie d'entre eux (plus d'IA-IPR que d'IEN) et certains s'interrogent sur le nombre et l'efficacité de ces groupes de pilotage, d'autant plus que l'articulation de leurs travaux avec l'action des IA-DASEN en département n'est pas aisée, comme il sera vu plus loin.

### **2.1.5. La nécessité de mieux associer les inspecteurs aux choix stratégiques**

Vu l'importance de ce qui est demandé aux inspecteurs et du rôle d'encadrement intermédiaire qui leur est confié dans la relation aux établissements, la mission considère primordial que tout soit fait pour les mobiliser et les impliquer dans les choix stratégiques pour leur permettre de les porter individuellement et collectivement. C'est une question de reconnaissance vis-à-vis de cadres qui sont fortement sollicités, c'est une question d'efficacité si l'on veut que l'ensemble d'entre eux s'implique.

Cet objectif pose la question de l'organisation de l'interface entre le recteur et les inspecteurs qui est différente selon les académies et peut en outre être modifiée à l'occasion de changements de recteurs. Au-delà de l'expression « *on ne voit pas le recteur* », les inspecteurs se sentent parfois loin des centres de décision. Cette situation nuit à la construction d'une culture collective et, comme on le verra, à une organisation plus collégiale de leurs activités.

Chaque académie a son histoire et ses spécificités. Le rôle respectif des comités de direction restreint et élargi et des autres instances de pilotage est variable selon le rythme de réunions et les sujets qui y sont traités.

La mission souligne la nécessité de clarifier et conforter la place des inspecteurs du second degré dans la gouvernance des académies au regard de l'évolution des missions et des responsabilités qui leur sont confiées.

Il appartient à chaque académie d'adopter les modalités d'organisation qui permettent de les faire participer effectivement et régulièrement aux choix stratégiques pour qu'ils s'en sentent pleinement solidaires et porteurs ; soit par la participation des doyens aux conseils de direction restreint et/ou élargi, soit par la tenue de réunions bilatérales régulières entre le recteur et les doyens, soit par la mise en place de structures de pilotage pédagogique associant les doyens.

## **2.2. Un positionnement en territoire qui demande à être articulé avec les IA-DASEN**

### **2.2.1. L'articulation entre le niveau académique et le niveau départemental**

Elle est plus complexe qu'il n'y paraît et le schéma simplifié « *au niveau académique la stratégie et au niveau départemental la mise en œuvre de proximité* » ne tient plus : d'une part, du fait que les inspecteurs du second degré interviennent de plus en plus dans le champ transversal au niveau des établissements (ce qui contraint à bien s'ajuster avec l'IA-DASEN) et non plus seulement auprès des professeurs dans le champ disciplinaire ; d'autre part, du fait que l'autonomie pédagogique des établissements constitue désormais un levier essentiel de la réussite et en conséquence change la donne du pilotage académique, en remettant en cause la logique descendante.

Le déploiement des actions académiques dans les établissements et les circonscriptions peut s'avérer complexe dans la mesure où il doit composer avec l'organisation hiérarchique des départements. Cela peut provoquer parfois des tensions avec les IA-DASEN, soit que ces derniers n'aient pas été suffisamment informés de l'action conduite, soit que cette dernière interfère avec le travail des personnels placés sous leur autorité (inspecteurs du premier degré, conseillers pédagogiques départementaux), soit encore qu'elle entre en collision avec des partenariats départementaux ou locaux relevant du même domaine.

C'est souvent le cas pour l'action culturelle, où la mise en œuvre dans le département de la politique académique peut entrer en conflit ou en collision avec les actions menées au niveau départemental avec des partenaires municipaux ou du conseil départemental. Dans ce cas d'espèce de politique partenariale, il y a des politiques différentes avec des partenaires différents et les conseillers techniques de l'IA-DASEN ne sont pas forcément partie prenante du schéma académique. La multiplicité des acteurs concernés (DRAC<sup>60</sup>, DAAC, CANOPE, inspecteurs du premier degré, conseillers techniques de l'IA-DASEN, partenaires) a pour effet de complexifier et retarder les prises de décision. Très impliqués, notamment dans les disciplines artistiques ou dans les dimensions transversales et aujourd'hui intercycles du parcours d'éducation artistique et culturelle, les inspecteurs du second degré y dépensent beaucoup d'énergie sans avoir toujours une claire visibilité de l'action menée. Cet exemple montre la difficulté qu'éprouvent les inspecteurs à travailler avec les acteurs des départements qui sont sous l'autorité de l'IA-DASEN.

Ces difficultés rappellent tout l'enjeu de trouver de justes articulations entre la ligne fonctionnelle pédagogique et la ligne hiérarchique, entre le pilotage académique et la responsabilité départementale, d'autant plus que les missions des IA-DASEN concernent de plus en plus le second degré et qu'ils doivent mobiliser des ressources et des expertises qu'ils ne trouvent pas toujours dans leurs services.

### **2.2.2. L'ancrage des inspecteurs dans des territoires infradépartementaux**

L'ancrage des inspecteurs dans des territoires infradépartementaux pour l'accompagnement des établissements, engagé au moment de la réforme des lycées, est désormais une donnée commune à l'ensemble des académies et a pris une dimension très importante avec la réforme du collège. C'est un élément majeur pour le métier d'inspecteur et un enjeu majeur pour le système scolaire. Selon

---

<sup>60</sup> DRAC : direction régionale des affaires culturelles.

l'expression d'un recteur, « *on est en attente d'un véritable positionnement territorial qui permettra un pilotage pédagogique* ».

Une proportion croissante d'IA-IPR et à un degré moindre d'IEN ET-EG (qui sont par ailleurs référents de filière dans les lycées professionnels) est désormais positionnée en territoire comme correspondant ou référent de bassin, de réseau ou d'établissement, en plus des missions relatives aux disciplines ou spécialités. Leur nombre est variable selon les académies (tous les IA-IPR à Dijon, Bordeaux et Lyon, une grande partie à Montpellier, un tiers des IA-IPR et des IEN ET-EG à Versailles, un petit nombre à Limoges, etc.). Les bassins émergent, à un rythme inégal, comme des échelons de proximité et d'accompagnement des établissements scolaires du second degré, en liaison avec les circonscriptions du premier degré. Certains sont devenus des lieux de pratiques collaboratives entre inspecteurs du second degré, inspecteurs du premier degré et chefs d'établissement, le lieu où se construit, avec les personnels de direction, un pilotage accompagné ou partagé des établissements.

La fonction de correspondant ou de référent de bassin, de réseau ou d'établissement est montée en puissance avec la réforme du collège. Elle n'est pas ou n'est plus perçue comme contradictoire avec l'approche disciplinaire par les inspecteurs. Dans certaines académies, il y a plus de candidatures sur ces fonctions que de postes à pourvoir.

Cette évolution pose la question du rapport des inspecteurs aux établissements (on y reviendra en troisième partie) mais aussi de leur relation aux IA-DASEN, responsables de l'action éducative en département et responsables hiérarchiques des établissements. On retrouve à ce niveau la problématique académique : comment prendre en compte l'expertise des inspecteurs et l'articuler avec l'action des IA-DASEN ?

C'est un vieux sujet. L'objectif est simple sur le papier : créer les conditions qui permettent d'avoir une vision globale et partagée des établissements, vision globale que n'ont actuellement ni les IA-DASEN, qui très souvent ne disposent pas de l'expertise pédagogique des inspecteurs, ni les inspecteurs qui sont rarement associés au pilotage des établissements.

### **2.2.3. Des relations peu fréquentes avec les IA-DASEN**

Le constat, très partagé par les acteurs eux-mêmes, est que la communication entre les inspecteurs du second degré et les IA-DASEN n'est pas optimale alors même qu'elle devient de plus en plus nécessaire dans le pilotage des établissements. Si le positionnement des inspecteurs du second degré s'est trouvé bousculé par le décret du 5 janvier 2012 sur la nouvelle organisation des académies et leur gouvernance, il l'est encore plus au niveau des territoires, en particulier dans leurs relations avec les IA-DASEN. Celles-ci sont, de longue date, problématiques. Les inspecteurs du second degré portent la politique académique sur l'ensemble de l'académie sous la responsabilité directe du recteur. Ce rôle doit désormais s'articuler avec les nouvelles responsabilités des IA-DASEN qui sont désormais positionnés au niveau académique auprès du recteur pour la conception de la politique académique et sa mise en œuvre dans le département.

Cette difficulté structurelle se double d'une difficulté symbolique touchant à « l'ADN » des inspecteurs qui tiennent à leur rattachement direct au recteur et témoignent d'une sensibilité très forte dans leurs relations avec les IA-DASEN. Du fait que, statutairement, les IA-DASEN appartiennent

quasi exclusivement au même corps de fonctionnaires que les IA-IPR<sup>61</sup>, ces derniers sont réticents devant toute forme d'organisation qui pourrait apparaître comme les rattachant à un IA-DASEN. Cette crainte est renforcée par l'orthogonalité qu'ils ressentent entre des formes d'organisation très autonomes de leur travail au niveau académique et, au niveau départemental, une organisation perçue comme très hiérarchique dans laquelle les IA-IPR ne veulent pas être intégrés, notamment dans les relations avec les IEN du premier degré.

La relation IA-DASEN / inspecteurs existe avec les inspecteurs qui s'occupent de dossiers transversaux mais beaucoup moins, voire peu, avec les autres. Les relations entre IA-DASEN et inspecteurs sont la plupart du temps informelles, ponctuelles. Elles ne sont pas à la hauteur des échanges que les uns et les autres devraient avoir. Les IA-DASEN n'ont pas toujours connaissance des inspecteurs qui interviennent dans le département et dans certains cas ils ont potentiellement comme interlocuteurs l'ensemble des inspecteurs de l'académie. Il n'y a pas de pratique régulière de réunions de travail permettant de partager l'expertise des établissements détenue par les uns et les autres. Il en résulte une déperdition d'informations et d'expertise du fait d'un cloisonnement des deux univers dont les uns et les autres ont conscience et qu'ils regrettent sans que les choses ne bougent de façon significative. Certains parlent de « *gâchis, de perte en ligne, par manque de visibilité* ». Les IA-DASEN ne disposent pas dans leurs services d'experts du second degré connaissant la situation des établissements et, dans les petits départements, ce sont les IEN IO qui font office d'adjoints du second degré, comme cela a été vu précédemment. L'expertise des inspecteurs qui vont sur le terrain dans les établissements et en particulier de ceux qui sont référents d'établissement pourrait nourrir l'analyse et définir des axes de travail avec les établissements dans le cadre des dialogues de gestion et de la contractualisation. De même, les inspecteurs auraient une meilleure connaissance des enjeux des établissements et pourraient cibler ceux qui ont les besoins les plus critiques.

Si les inspecteurs intervenant dans un département participent aux réunions de chefs d'établissement organisées par le recteur et/ou l'IA-DASEN, le dialogue bilatéral avec les chefs d'établissement se fait souvent sans eux. Dans certaines académies pourtant (Bordeaux, Lille, Lyon, Montpellier) les inspecteurs assistent à certaines réunions organisées par les IA-DASEN avec les chefs d'établissement lors du dialogue de gestion ou du processus de contractualisation. Mais les entretiens avec les IA-IPR comme avec les IA-DASEN montrent qu'ils n'y ont pas encore trouvé leur place, tant pour la plus-value qu'ils pourraient apporter que sur le plan organisationnel. Il manque aux inspecteurs des outils qui leur permettent de s'associer efficacement à ces démarches.

Des échanges entre IA-DASEN ou DAASEN se développent avec les inspecteurs correspondants de bassin, dans un cadre qui s'affirme progressivement comme un lieu de partage de réflexion et d'expertise entre chefs d'établissement et inspecteurs sans être un échelon de pilotage pour l'IA-DASEN, même si le bassin constitue souvent une unité territoriale pertinente pour réunir les chefs d'établissement et relayer les orientations académiques<sup>62</sup>. Ces échanges sont inégaux selon les

---

<sup>61</sup> Article 5 du décret n° 90-676 du 18 juillet 1990 relatif au statut d'emploi des directeurs académiques des services départementaux de l'éducation nationale et des directeurs académiques adjoints des services de l'éducation nationale : « *Peuvent être nommés dans l'emploi de directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale, les inspecteurs pédagogiques régionaux-inspecteurs d'académie titulaires et, dans la limite de 5 p. 100 de l'effectif budgétaire des emplois, les administrateurs civils justifiant de huit années de services effectifs en cette qualité, dont quatre au ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.* »

<sup>62</sup> En l'occurrence il s'agit de la même unité territoriale mais les réunions n'ont pas la même finalité : espace d'échange, de mutualisation et d'animation dans un cas, unité infradépartementale pour l'IA-DASEN dans l'autre cas. On distingue souvent ces finalités différentes en parlant de réunion de bassin et de réunion en bassin.

bassins en fonction de l'implication des inspecteurs et du dynamisme du bassin qui dépend largement de l'animation des chefs d'établissement concernés. Dans certains départements, les IA-DASEN organisent des réunions de correspondants de bassin.

Le croisement des expertises est donc difficile, sauf en éducation prioritaire. Pourtant la connaissance des établissements qu'ont les inspecteurs serait précieuse pour les IA-DASEN et à l'inverse les inspecteurs perdent l'occasion de prendre de l'information et d'avoir un autre type de relation avec les chefs d'établissement. Comme le dit un IA-DASEN, « *Il y a une vie académique partagée avec les inspecteurs mais il manque un maillon pour opérationnaliser les choses en département* ».

#### **2.2.4. La relation IA-DASEN - inspecteurs : un enjeu de pilotage des établissements**

L'enjeu est important ; il s'agit de réguler dans la durée l'action en direction des établissements en fonction des besoins des élèves. Le partage d'informations et d'analyses entre les acteurs est une clé de la réussite de cet objectif. Cela passe nécessairement par une complémentarité IA-DASEN / inspecteurs dans la relation aux établissements. Dans le contexte actuel, il manque une structuration, une formalisation, une organisation du travail des inspecteurs avec les IA-DASEN et leurs collaborateurs, en particulier les IEN IO au titre de leur connaissance des parcours des élèves et des dossiers thématiques dont ils sont responsables.

Pour que cette complémentarité puisse effectivement se mettre en place, il faut éviter une entrée par le statut et la position des acteurs et aborder de façon pragmatique les modalités de partage de l'expertise de l'IA-DASEN et des inspecteurs.

Se pose la question de la manière de formaliser les relations de travail entre IA-DASEN et inspecteurs intervenant dans un département. La situation est différente pour les IA-IPR et les IEN ET-EG.

La présence auprès de chaque IA-DASEN d'un IEN ET-EG comme conseiller technique est intéressante puisque les personnes sont dans une situation mixte de positionnement fonctionnel sur des dossiers départementaux et de positionnement académique sur leur filière. Ces inspecteurs, dont on a souligné plus haut le rôle important auprès de l'IA-DASEN, sont un lien entre les IA-DASEN et les collègues des IEN ET-EG. Mais ils ne sont pas vraiment des interfaces avec leurs collègues. De ce fait, là encore, le pilotage académique et sa mise en œuvre départementale peuvent connaître des cloisonnements étanches.

S'agissant des IA-IPR, dans certaines académies, les collègues d'inspecteurs se sont organisés de façon à faciliter l'interface avec les IA-DASEN.

*À Lille, les deux vice-doyens sont associés au comité de direction de chaque département et y représentent le collège des IA-IPR. Ils font des comptes rendus de chaque réunion du comité de leur département au doyen, transmettent les informations et demandes particulières qui proviennent de l'IA-DASEN. Ils traitent ensuite ensemble ou en informent le recteur puis le collège si besoin.*

*À Bordeaux le collège des IA-IPR a désigné pour chaque département un vice doyen « référent » du département qui est chargé de favoriser le lien entre l'IA-DASEN et le collège des IA-IPR. Le rôle de ces référents n'a pas été formalisé au plan académique et il semble très varié d'un département à l'autre tant dans la recherche de modalités concrètes de collaboration avec l'IA-DASEN que dans l'interface*

*avec les pairs. Cela fonctionne bien dans les petits départements où l'IA-IPR est invité à participer aux dialogues de gestion, à la phase préparatoire de la contractualisation, aux réunions de l'équipe de direction départementale. C'est dans ce cas un référent second degré qui trouve une position privilégiée. Cela tient cependant à la qualité des relations interpersonnelles.*

*À Lyon, l'IA-DASEN du Rhône rencontre les deux doyens une fois par mois.*

*À Versailles, des réunions IA-DASEN / IA-IPR EVS se tiennent dans une partie des départements plusieurs fois par an pour faire le point sur les établissements sensibles et échanger des informations. Mais ces rencontres ne sont pas systématiques.*

En s'appuyant sur ces exemples, et compte tenu de l'enjeu, la mission considère qu'il faut créer les conditions d'installation de collaborations régulières entre inspecteurs et IA-DASEN et préconise quelques mesures :

### **Mesures relevant de l'initiative des doyens des corps d'inspection**

Préciser les territoires d'intervention des inspecteurs au moment de la répartition annuelle des activités au sein des collèges des inspecteurs du second degré. Il ne s'agit pas de territorialiser les inspecteurs puisque leur positionnement est académique. Il s'agit de donner plus de visibilité à l'ensemble des acteurs et aussi de rationaliser leurs interventions tout en limitant pour chaque département les intervenants et interlocuteurs des IA-DASEN.

Mettre en place au sein des collèges d'inspecteurs du second degré un ou plusieurs « correspondants » pour chaque département qui seraient les interlocuteurs privilégiés de l'IA-DASEN et assureraient une interface avec leurs collègues. Au sein des collèges des IEN ET EG, les inspecteurs conseillers techniques des IA-DASEN pourraient naturellement jouer ce rôle.

### **Mesures relevant de l'initiative des IA-DASEN**

Organiser deux ou trois fois par an une réunion avec l'ensemble des inspecteurs intervenant sur le département et/ou les inspecteurs référents ou correspondants de bassin.

Associer systématiquement les inspecteurs aux réunions départementales de chefs d'établissement.

Associer les inspecteurs référents d'établissement ou de bassin au dialogue de gestion ou de pilotage avec les établissements ainsi qu'à l'élaboration et au bilan du contrat d'objectifs.

### **Mesures relevant du recteur**

Prévoir dans le pilotage académique des séquences de travail régulières et des collaborations entre IA-DASEN, IA-IPR et IEN ET-EG.

Mettre en place des espaces numériques d'information et de documentation sur les établissements accessibles aux IA-DASEN et aux inspecteurs intervenant dans le département.

Organiser des formations à l'intention des inspecteurs pour leur donner une capacité d'expertise leur permettant de participer de façon utile à un dialogue de gestion ou au processus de contractualisation.

## **2.3. Le besoin de renforcer la professionnalisation du travail collectif des corps d'inspection**

Repositionner l'intervention des inspecteurs du second degré dans le pilotage et l'action académiques, ainsi que le rapport le préconise plus haut, impose en corollaire une organisation plus encadrée et plus collégiale des travaux des corps d'inspection. Cette exigence vaut autant pour le recteur pour lequel la contribution des inspecteurs à la politique académique est un levier majeur que pour les inspecteurs eux-mêmes de sorte que leurs activités, croissantes et multiples, soient mieux connues et valorisées. Aussi, l'exercice autonome du métier d'inspecteur doit-il s'inscrire davantage dans un cadre collectif favorisant l'implication de tous et permettant le développement d'une culture commune.

### **2.3.1. Une organisation mieux encadrée et plus collégiale**

#### *2.3.1.1 Des missions mieux planifiées par une feuille de route annuelle du recteur*

Face au constat de l'augmentation et de la diversité des commandes passées aux inspecteurs s'impose une exigence de clarification et de hiérarchisation de ce qui leur est demandé, comme c'est le cas pour les autres cadres de l'académie.

Les entretiens conduits par la mission montrent que malgré les orientations et parfois les priorités données par les recteurs lors de séances des collèges ou dans le cadre du PTA, les inspecteurs manquent de visibilité et de repères sur leurs objectifs annuels. Les PTA ne jouent pas ce rôle, soit qu'il n'y en ait pas, soit qu'ils soient trop généraux ; les lettres de mission ne sont pas systématiques, les rapports d'activité encore moins et ils ne sont pas exploités.

Il y a donc nécessité de rationaliser, encadrer, organiser les sollicitations faites aux inspecteurs, par des objectifs connus et partagés, avec un calendrier annuel, en passant systématiquement par les doyens des collèges, on y reviendra plus loin.

Plusieurs académies ont commencé à avancer dans cette direction. Les recteurs concernés adressent aux doyens des collèges une lettre précisant les objectifs opérationnels de l'année à venir. Ainsi, dans l'académie de Bordeaux, le PTA pour l'année 2016-2017 sera resserré autour de quelques priorités avec des demandes réalistes et quantifiées.

La mission préconise que les recteurs fixent chaque année des objectifs opérationnels aux collèges des inspecteurs sous forme de lettres de mission collectives adressées aux doyens qui se substitueront au PTA dont la définition réglementaire est obsolète et doit être revue. Il appartiendrait ensuite aux doyens des collèges et à leurs bureaux de procéder collégalement à la planification et à la répartition des missions entre les intéressés. Cette démarche doit permettre à chaque inspecteur d'inscrire son action par référence à ces objectifs collectifs.

### *2.3.1.2 Des missions réparties de façon équilibrée entre les inspecteurs et couvrant l'ensemble des territoires et des établissements*

L'augmentation et la diversification des missions confiées collectivement aux inspecteurs requièrent une répartition aussi équilibrée et rationnelle que possible des activités entre les intéressés. Des nombreux entretiens que la mission a eus dans les sept académies, il ressort qu'un écart se creuse entre les inspecteurs qui sont responsabilisés sur des dossiers transversaux (réforme des collèges, éducation prioritaire ; langues vivantes, etc.) ou des responsabilités territoriales (correspondant de bassin ; réfèrent REP+, etc.) et les inspecteurs dont l'activité reste centrée autour de l'animation disciplinaire. Les premiers ont de moins en moins de temps pour le disciplinaire et ont des difficultés croissantes à mener de pair leurs différentes missions ; les seconds sont absents des évolutions les plus significatives du métier. Cette situation est compréhensible dans la phase actuelle mais, si elle se pérennisait, on verrait s'instaurer un clivage entre plusieurs catégories d'inspecteurs au détriment de la culture commune et de la force collective. Or, la réussite des évolutions en cours nécessite que l'ensemble des inspecteurs soient mobilisés.

La mission souligne qu'il est donc primordial de ne pas spécialiser certains inspecteurs dans les dossiers transversaux, de faire tourner les responsabilités et d'y impliquer les nouveaux inspecteurs. Cette exigence va être renforcée par la mise en place des nouvelles dispositions relatives à l'évaluation professionnelle des enseignants. Il est en effet essentiel que tous les inspecteurs conservent un ancrage dans les classes afin de nourrir le pilotage académique de leur connaissance fine du terrain et, en retour, de porter au plus près de l'acte éducatif le sens des enjeux pédagogiques.

Il est important de veiller aussi dans la répartition des activités à ce que, à partir des priorités académiques, sur tous les aspects de la politique éducative comme du suivi des personnels, tous les établissements soient régulièrement visités et que l'on évite « les angles morts » signalés par le rapport en première partie. Il peut être souhaitable, en outre, de concentrer des expertises et du conseil sur les territoires éducatifs prioritaires et il est alors d'autant plus nécessaire de s'assurer de la présence régulière des inspecteurs et d'un accompagnement dans la durée.

Par ailleurs, compte tenu de la territorialisation de certaines interventions, la mission souligne la nécessité d'éviter une dispersion géographique trop grande des inspecteurs entre les bassins et les établissements. Il conviendrait au contraire de limiter le nombre d'inspecteurs interlocuteurs des IA-DASEN dans chaque département et bassin tout en veillant à éviter les angles morts comme cela a été dit plus haut.

La mission recommande donc que la répartition des activités entre les inspecteurs prenne en compte l'exigence :

- d'une implication équilibrée des inspecteurs dans les différents types de mission ;
- d'une couverture de l'ensemble des territoires et établissements de l'académie ;
- de la limitation du nombre d'inspecteurs interlocuteurs de chaque IA-DASEN.

### *2.3.1.3 Une organisation et des méthodes de travail favorisant la culture commune et les travaux conjoints des inspecteurs*

La responsabilisation collective des inspecteurs à l'échelon académique nécessite le renforcement de la culture commune et de la professionnalisation autour de démarches et d'outils partagés. Il s'agit de développer les initiatives déjà engagées à l'occasion de la réforme des lycées ou de la refondation de l'éducation prioritaire et qui prennent un nouvel élan avec la réforme des collèges, notamment pour construire des approches transversales entre inspecteurs de disciplines différentes et harmoniser les pratiques des groupes disciplinaires.

L'enjeu est l'élaboration collégiale d'une expertise pédagogique, qu'il s'agisse des nouvelles modalités d'évaluation professionnelle des enseignants ou des diverses formes d'intervention auprès des établissements (accompagnement de la réforme des collèges ; mise en place d'audits ; travail collaboratif avec les inspecteurs du premier degré sur le cycle 3 ; élaboration et suivi des contrats d'objectifs...).

Les modes de fonctionnement doivent prendre en compte la taille des académies et des collèges d'inspecteurs : la relation directe entre le doyen (ou l'équipe qui l'entoure) et une trentaine d'inspecteurs est assez simple ; c'est plus complexe avec un effectif trois fois supérieur où l'opportunité d'un échelon intermédiaire peut s'avérer utile (rôle joué par les coordonnateurs de groupes disciplinaires dans l'académie de Versailles).

La mission souligne l'importance des modalités d'organisation du travail collectif interdisciplinaire au sein des collèges : organisation de séminaires thématiques mais aussi, comme c'est le cas dans plusieurs académies, désignation d'inspecteurs coordonnateurs de disciplines ou de pôles d'enseignements pour prioriser, répartir et croiser les expertises ou les dossiers.

### *2.3.1.4 Des collaborations à renforcer entre tous les corps d'inspection*

Les préconisations qui précèdent concernent les IA-IPR comme les IEN du second degré. Le développement de problématiques communes, de missions conjointes et de coresponsabilités nécessite que les collèges d'inspecteurs se rapprochent et mettent en place des formes de collaboration plus régulières, y compris avec le premier degré. Le travail en commun des doyens et vice-doyens que l'on constate dans certaines académies est une condition importante du développement d'une culture commune. Ce bureau des doyens est aussi une façon d'organiser l'interface entre les inspecteurs et le recteur.

Ces collaborations ont aussi pris forme dans les territoires de l'éducation prioritaire où, conjointement, les principaux de collège et les inspecteurs des premier et second degrés copilotent les réseaux.

Si elles ont commencé à se mettre en place pour la réforme du cycle 3 entre les principaux de collège et les inspecteurs du premier degré, en revanche les IA-IPR y trouvent plus difficilement leur place, par manque de disponibilité et en raison du trop grand nombre d'établissements concernés.

S'agissant des IEN IO, au-delà du collectif de travail qu'ils forment avec le CSAIO et de leur appartenance statutaire au collège des IEN du second degré, il est souhaitable de favoriser les

collaborations avec les IA-IPR compte tenu de leur périmètre d'expertise sur les parcours des élèves qui ne se limitent pas à la voie professionnelle.

Plusieurs enjeux actuels de politiques éducatives nécessitent que les expertises de différents corps d'inspection (IEN IO, IEN ET-EG, IEN ASH, IA-IPR) se conjuguent : c'est le cas des SEGPA évoquées dans la partie I, de la réforme de la scolarité obligatoire, ou encore de la réussite des parcours des élèves de la voie professionnelle, notamment en ce qui concerne la liaison avec le collège pour la consolidation du socle ou la poursuite d'étude en STS pour les bacheliers professionnels.

De plus, la nécessité de développer, sous des formes variées, des démarches d'audit ou d'évaluation d'établissement va appeler de plus en plus un travail conjoint aux différents corps d'inspection associés aux autres corps d'encadrement.

Face à la complexité des enjeux actuels de la politique éducative, la mission préconise que les académies impulsent et structurent des travaux conjoints des différents corps d'inspecteurs qui permettent de mobiliser et associer leurs expertises.

#### *2.3.1.5 Une meilleure exploitation du potentiel d'analyse et de réflexion des corps d'inspection*

Au cours de leurs missions, les inspecteurs font de nombreux constats, formulent de nombreux avis, font de nombreuses propositions sur l'ensemble de leurs domaines d'intervention. Il est paradoxal que ce potentiel considérable d'analyse et de réflexion ne soit pas davantage formalisé, exploité, valorisé pour alimenter la politique pédagogique académique.

La mission a pu constater qu'une part significative des observations, analyses et évaluations des inspecteurs n'étaient pas suffisamment prises en compte, soit qu'elles n'étaient pas structurées pour être partagées, soit que les canaux de transmission ou l'interface de travail avec le recteur n'étaient pas adaptés. Ce que les inspecteurs observent n'est pas toujours exploité pour le pilotage car insuffisamment synthétisé. Leurs constats, leurs analyses ne donnent pas toujours lieu à un rapport sur l'état de la discipline malgré la demande institutionnelle. Ainsi, les inspecteurs emmagasinent de l'information sur leur discipline mais elle n'est pas organisée pour être partagée. Tout au plus la communiquent-ils à l'inspection générale, de façon inégale d'une discipline à l'autre et d'un inspecteur à l'autre. D'ailleurs, les services académiques sont mal préparés à exploiter ces richesses souvent disparates alors qu'ils pourraient en tirer des enseignements sur la vie des établissements et sur les besoins en formation des personnels.

On perçoit donc une évolution nécessaire de la nature des écrits professionnels des inspecteurs en vue d'une exploitation plus collective et davantage transversale, au service du pilotage pédagogique académique.

Ainsi, au-delà des seules considérations disciplinaires, il serait sans doute utile que soient mis en commun les constats et analyses des inspecteurs (effectués lors des inspections individuelles) sur les pratiques pédagogiques des enseignants (usage du numérique, accompagnement personnalisé, différenciation pédagogique, modalités et effet de l'approche par compétences, etc.) en vue d'un travail académique dans le cadre de la formation continue ou de la production de ressources pédagogiques.

La mission préconise que, chaque année, les doyens des collèges d'inspecteurs élaborent, sur la base d'un travail collégial, et présentent au recteur un rapport de bilan de l'activité du collège, comportant pour chaque discipline un état de l'enseignement et des pratiques innovantes, accompagné d'analyses et de propositions sur la mise en place des réformes comme sur les axes de la politique pédagogique académique et de tout autre sujet à leur initiative.

## **2.3.2. Les enjeux de la formation continue et des conditions de travail pour l'efficacité collective des inspecteurs**

### *2.3.2.1 Une formation continue mieux adaptée aux nouveaux besoins des inspecteurs*

La transformation des missions des inspecteurs du second degré induit des besoins de formation continue importants pour favoriser l'acquisition de compétences nouvelles. La qualité professionnelle des inspecteurs dans leur discipline est incontestable et ils sont prêts à relever les défis posés par leur propre discipline. Mais l'institution leur demande désormais, tout en conservant leur culture disciplinaire, de l'inscrire dans une approche plus transversale qu'il s'agisse du pilotage de missions thématiques confiées par le recteur ou de missions voire de fonctions d'accompagnement des établissements. Pour ce faire, les inspecteurs doivent acquérir des compétences nouvelles :

- avoir une capacité à travailler avec les autres cadres que sont les IA-DASEN et les autres responsables des services académiques, les chefs d'établissement, les inspecteurs du premier degré ;
- avoir une connaissance plus fine des établissements ;
- avoir une capacité d'analyse des indicateurs pour participer au dialogue de gestion ou sur les contrats d'objectifs.

Les inspecteurs disent souvent que cette démarche relève très largement de l'auto-formation et que leur expertise se construit de façon empirique, le plus souvent dans l'action et entre pairs. Ils disent souffrir de travailler toujours dans l'urgence du quotidien et de n'avoir pas suffisamment de temps pour se poser, pour réfléchir, pour lire, se former ou développer leur expertise.

L'offre de formation continue existe pourtant mais les séminaires nationaux, les rencontres avec l'inspection générale de l'éducation nationale sont très souvent guidés par l'immédiateté de la mise en œuvre des réformes. Les actions du PNF, disciplinaires ou thématiques, permettent certes aux inspecteurs de parfaire leurs connaissances ou d'enrichir leur réflexion mais elles sont moins pensées comme dispositifs de formation continue que comme instruments de pilotage pour la mise en œuvre des politiques éducatives, à l'exception des « rendez-vous » qui visent une réflexion de plus long terme et un apport de connaissances académiques prenant appui sur les avancées de la recherche.

Bien sûr, comme pour toutes les professions intellectuelles, les inspecteurs sont attentifs à entretenir leur expertise par des lectures scientifiques et didactiques. Mais il faut du temps pour cela et *« les lectures professionnelles ou disciplinaires sont, depuis plusieurs années, renvoyées aux congés. »*

Les actions proposées aux inspecteurs au niveau académique semblent très inégales. Parmi les initiatives intéressantes et saluées par les inspecteurs figurent des formations inter-catégorielles.

C'est le cas notamment à Montpellier et à Versailles où une formation à la conduite du changement est mise en place. L'ESENER<sup>63</sup> ne propose pas de plan de formation continue des inspecteurs, à l'exception d'un ou deux parcours qui peuvent accueillir quelques inspecteurs.

La mission préconise que, sous la responsabilité de la DGESCO et de la DGRH en liaison avec l'ESENER, un groupe de travail associant des doyens des différents corps d'inspection fasse un point d'étape sur l'adéquation entre les besoins immédiats ou à plus long terme de formation des inspecteurs et les actions mises en œuvre ou envisagées en particulier autour des compétences touchant au management (formations conjointes avec les autres cadres) et aux nouvelles missions des inspecteurs (nouvelles modalités d'accompagnement des enseignants et des établissements).

### *2.3.2.2 Le suivi et la nécessaire amélioration du cadre et des conditions de travail des inspecteurs*

Les conditions de travail des inspecteurs sont soumises à des contraintes spécifiques liées à la nature de leurs missions et à la disponibilité croissante qui leur est demandée dans un espace-temps que certains d'entre eux qualifient de sans limite. Leur activité reste fortement nomade mais nécessite une présence dans les locaux du rectorat de plus en plus fréquente compte tenu de la montée en puissance du travail collectif. La réactivité qui leur est demandée impose une capacité de communication rapide et performante.

Les visites en académie ont montré qu'une réelle attention avait été portée par les recteurs et les secrétaires généraux d'académie aux conditions matérielles de travail des inspecteurs. Le sujet des frais de déplacement ne semble pas avoir aujourd'hui la même sensibilité que par le passé. La qualité des locaux s'est globalement améliorée mais elle reste inégale d'une académie à l'autre, et parfois insuffisamment adaptée aux exigences du métier et aux attentes des inspecteurs. Cela va de la « salle des inspecteurs » à des bureaux par champ disciplinaire ou à des espaces ouverts qui facilitent les échanges mais qui ne sont pas toujours compatibles avec les tâches appelant concentration et confidentialité, comme les travaux d'écriture ou les entretiens de recrutement de contractuels. La configuration des locaux du rectorat ne permet pas toujours d'installer dans des conditions matérielles satisfaisantes les inspecteurs à proximité des services et du recteur. *A contrario*, une installation dans des locaux excentrés offre de meilleures conditions mais tend à isoler les inspecteurs. Les salles de réunion font souvent défaut alors qu'il s'agit d'une priorité aujourd'hui pour l'efficacité collective des inspecteurs.

Tous les inspecteurs sont équipés d'ordinateurs portables et presque tous disposent d'un téléphone mobile professionnel, d'une modernité inégale selon les académies.

Si les conseillers techniques et certains chargés de mission disposent de secrétariats et de collaborateurs, les autres inspecteurs n'ont pas de service d'appui et doivent souvent faire par eux-mêmes et de façon artisanale nombre de tâches matérielles pour lesquelles ils devraient être mieux assistés. La question des secrétariats mériterait d'être étudiée attentivement. En effet, les besoins actuels, pour des personnels itinérants, sont plus d'avoir des assistant(e)s que des secrétaires compte tenu de la dématérialisation de nombreuses procédures et de la gestion par les inspecteurs eux-mêmes de leur courrier. Sans doute devraient-ils être mieux accompagnés pour l'organisation de

---

<sup>63</sup> École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

leurs réunions ou de leurs déplacements voire pour la gestion de leur agenda, à condition que ce dernier soit partagé.

### *2.3.2.3 La recherche d'une meilleure maîtrise du temps de travail des inspecteurs*

Au cours des entretiens avec les inspecteurs est ressortie avec une acuité particulière la difficulté croissante à gérer le temps de travail et le temps tout court. Ce point justifie une attention particulière de l'institution. Comme cela se pratique déjà dans des organisations ou des entreprises, certaines académies envisagent de mettre au point des formes de chartes de bonnes pratiques limitant en particulier l'espace-temps des messageries. Au-delà, il est indispensable que la détermination et la répartition des missions qui leur sont confiées, outre la recherche d'un bon équilibre entre les intéressés, comportent une estimation du temps que cela représente, en prenant en compte l'ensemble des facteurs : préparation, déplacement, durée des entretiens et des réunions, rédaction des rapports et des comptes-rendus, gestion de la messagerie, etc.

La mission souligne la nécessité pour les recteurs de continuer à apporter une attention particulière à ces questions très sensibles des conditions de travail spécifiques des inspecteurs. La priorité semble être d'améliorer leur environnement de façon à faciliter les travaux collectifs et de renforcer la logistique dont ils disposent pour leur permettre de dégager du temps. Une attention particulière devrait être apportée aux caractéristiques du travail d'inspecteur qui rend d'une certaine manière leur temps de travail sans limite.

### **2.3.3. Une fonction d'interface, de régulation et d'encadrement du travail collectif des inspecteurs qui reste à organiser**

Ces évolutions appellent une amélioration de l'interface entre les inspecteurs du second degré et le recteur ainsi que des formes de management permettant de mieux encadrer leur activité.

Dans la majorité des académies ce sont les doyens des collèges des IA-IPR et des IEN du second degré qui jouent ce rôle. Leur position leur donne potentiellement une légitimité forte puisqu'ils sont élus par leurs pairs, proposés par le collège puis nommés par les recteurs qui les désignent officiellement à cette fonction. Ils sont dans la situation d'être à la fois des collaborateurs proches du recteur et des représentants de leur corps. Mais leur désignation après une élection les place néanmoins dans une situation atypique pour des personnels d'encadrement qui nécessite une relation de confiance avec le recteur. Cette question ne pourra pas ne pas être réexaminée au fur et à mesure que les inspecteurs s'affirment comme des cadres académiques.

En principe, les doyens représentent le collège et assurent les liens avec le recteur, le secrétaire général d'académie et les autres cadres dirigeants de l'académie, en participant au comité de direction, à d'autres comités de pilotage et à des entretiens bilatéraux. Néanmoins, la mission des doyens n'est pas officialisée et s'exerce différemment selon les académies. De fait, leur rôle est variable en fonction du choix du recteur et de leur personnalité. Il oscille entre une animation informelle et des formes de management de l'organisation des travaux des inspecteurs avec une implication dans la répartition et le suivi des activités. Parfois les doyens sont systématiquement informés des échanges entre le recteur et des inspecteurs, parfois non. Dans certaines académies, les doyens, souvent organisés en bureau avec un ou plusieurs vice doyens, sont les interlocuteurs du

recteur avec qui ils ont des entretiens réguliers et ils ont pris l'habitude, en concertation avec leurs collègues, de planifier et répartir les activités. Dans d'autres académies, ce rôle est moindre et l'action collective des collègues d'inspecteurs plus dispersée. La tendance est donc à une implication de plus en plus forte des doyens dans l'encadrement des activités des inspecteurs, inégale néanmoins selon les académies. Il est donc souhaitable de la conforter.

Pour répondre au besoin d'interface et de régulation, plusieurs académies dont trois parmi les académies observées par la mission (Bordeaux, Dijon, Montpellier) ont mis en place ces dernières années une structure académique de coordination de la politique pédagogique sous la forme d'une direction ou d'un pôle pédagogique ou d'un correspondant de la pédagogie. Cette fonction, souvent associée à la responsabilité de la formation continue des personnels, a été généralement confiée à un IA-IPR. Elle constitue un échelon intermédiaire entre les collègues (et leurs doyens) et le recteur. Il est difficile d'en apprécier la portée du fait que, très liée au choix personnel d'un recteur et à la personne désignée pour l'exercer, cette fonction s'est rarement inscrite dans la durée (le changement de recteur a conduit à sa disparition dans deux cas sur trois dans l'échantillon étudié). Il apparaît en tout état de cause que le problème le plus délicat est celui du positionnement de cette fonction par rapport aux collègues des inspecteurs et à leurs doyens, surmonté dans certaines académies, pas dans d'autres.

La mission souligne l'exigence d'une organisation académique qui permette une régulation et un encadrement des activités des inspecteurs au service d'une politique pédagogique académique. Il appartient à chaque académie d'en choisir la forme. Il est indispensable que le schéma retenu soit suffisamment robuste et partagé pour être pérenne.

En s'appuyant sur ce qui se pratique déjà avec réussite dans une partie des académies, la mission propose de conforter cette évolution et de responsabiliser plus institutionnellement les doyens sur les fonctions d'interface avec le recteur et d'encadrement des activités du collège. Pour donner de la lisibilité à cette démarche, il est préconisé que chaque recteur adresse aux doyens concernés une lettre de mission et que celle-ci soit diffusée à tous les cadres académiques. Cette démarche pourrait être confortée au niveau national par un texte cadre sur les missions des doyens, texte qui devrait être assez général pour permettre des adaptations académiques.

La mission préconise également d'explorer la voie expérimentée par plusieurs académies d'une fonction de coordination de la politique pédagogique, assurant l'interface avec les corps d'inspection, en articulation avec leurs doyens (du second mais aussi dans ce schéma du premier degré). Pour conforter cette démarche, la mission suggère d'étudier la possibilité de créer un statut d'emploi fonctionnel qui pourrait s'inscrire dans l'ensemble des emplois d'encadrement supérieur en académie et qui serait accessible en détachement (inspecteurs territoriaux, IGEN...).

## **2.4. Un renforcement du potentiel d'inspection à consolider**

Les missions des inspecteurs se diversifient et vont encore connaître des évolutions majeures au sein du système éducatif. Tout au long de cette deuxième partie, la mission d'inspection générale a souligné les enjeux d'une plus grande professionnalisation du travail collectif des inspecteurs et d'une meilleure articulation de leur travail avec les services académiques. Mais la question des moyens, c'est-à-dire du nombre d'inspecteurs, ne doit pas être éludée.

Ces dernières années, les créations nettes d'emplois en loi de finances ont été faibles, si on les compare au nombre actuel de 1 838 emplois (en 2016) : 40 emplois d'inspection ont été créés de 2010 à 2016 avec un solde positif de 49 emplois d'IA-IPR et un solde négatif de 9 emplois d'IEN ET-EG, le nombre d'emplois d'IEN IO étant resté stable.

Sur ces 40 emplois, 25 ont été créés en 2010 et 2011 et 15 au cours des cinq années suivantes (de 2012 à 2016). La création d'emplois s'est ralentie à partir de 2012 car la loi de programmation et de refondation de l'école du 8 juillet 2013 n'a pas prévu, en tant que telles, de créations d'emplois d'encadrement pour se concentrer sur des emplois d'enseignants et d'administratifs.

À partir de 2012, s'est engagé un processus de créations par transformations d'emplois d'enseignants en emplois d'inspecteurs par le biais du PPAGRH (programme prévisionnel académique de gestion des ressources humaines), résultant d'une demande croissante des recteurs, processus validé *in fine* par l'administration centrale (c'est-à-dire la DGESCO, responsable du budget opérationnel de programme du second degré, après avis de la DGRH et de l'IGEN). Ainsi, de 2012 à 2016, ce sont 46 postes supplémentaires (dont 16 pour 2016) qui ont pu être implantés en académies

Au total 86 emplois d'inspecteurs ont ainsi été créés depuis 2010 (40 en loi de finances et 46 par transformation d'emplois d'enseignants à l'initiative des recteurs). Le renforcement des moyens d'inspection en emplois s'est donc appuyé essentiellement sur les initiatives académiques.

Pour renforcer leur potentiel, les recteurs ont recours également à la désignation de chargés de mission, enseignants déchargés d'une partie de leur service qui secondent ou suppléent les inspecteurs dans certaines de leurs tâches. Cette modalité est appelée à se développer compte tenu à la fois de l'évolution modeste des effectifs des corps d'inspection et d'une attractivité qui reste faible dans de nombreuses disciplines. Elle permet à des enseignants de s'impliquer dans des fonctions d'inspection pour une partie de leur temps et sur une durée limitée. Elle favorise la détection de personnes susceptibles de s'orienter vers la fonction d'inspecteur. Pour autant, le positionnement de ces enseignants, à qui on confie souvent le travail d'inspection individuelle, est loin d'être évident par rapport à leurs collègues. « *Un chargé de mission, ce n'est pas un inspecteur* » ont souvent dit des enseignants rencontrés.

Par ailleurs, les académies ont constitué des viviers de formateurs académiques appelés à aider les inspecteurs dans l'accompagnement de proximité des enseignants dans le cadre de la réforme de la scolarité obligatoire. Ce potentiel devrait être renforcé afin de répondre aux besoins d'accompagnement de proximité ressentis par les professeurs et les équipes, ainsi qu'il sera développé dans la troisième partie.

Les académies sont les mieux placées pour apprécier leurs besoins et les moyens à utiliser pour les satisfaire. Il convient que l'administration centrale les y incite et leur apporte son soutien pour que ces initiatives se généralisent. Mais cet exercice a ses limites et l'opportunité de créer des emplois d'inspecteurs en loi de finances devra être réexaminée à partir de 2017.

À ce stade, compte tenu de ces constats et des évolutions à venir dans les missions des inspecteurs, la mission d'inspection générale recommande :

- que chaque académie se livre à une mise à plat de ses besoins d'inspection pour la mise en place des nouvelles modalités d'évaluation professionnelle des enseignants, en

prenant en compte dans l'estimation des besoins l'ensemble des missions exercées par les inspecteurs (missions académiques, missions d'accompagnement des établissements, missions nationales) ;

- que le travail de PPAGRH se poursuive, s'intensifie et conduise à des analyses conjointes pluriannuelles (et non plus année par année) entre les services déconcentrés et l'administration centrale, en reliant les moyens existants à la politique académique impulsée par les inspecteurs.
- que la possibilité de créer des emplois d'inspecteur en loi de finances soit réexaminée à partir de 2017 sous la forme d'un plan pluriannuel accompagné d'une action d'information et de promotion sur le métier d'inspecteur.

## **Conclusion**

La mission considère que la mutation du métier d'inspecteur justifie par son importance pour les intéressés comme pour l'institution des évolutions significatives et rapides de leur place dans la gouvernance académique et de leurs modes d'organisation. Ces enjeux et ces objectifs vont prendre une dimension supplémentaire dans les nouvelles régions académiques.

Les axes de progrès préconisés dans cette deuxième partie – associer davantage les inspecteurs aux choix stratégiques de l'académie ; chercher des modes d'articulation avec les IA-DASEN ; professionnaliser le travail collectif des inspecteurs par une meilleure organisation mais aussi par une formation continue et par une attention à leurs conditions de travail spécifiques ; consolider le potentiel d'inspection – sont indissociables. L'enjeu est que les inspecteurs prennent toute leur place aux côtés et en collaboration avec les autres cadres académiques dans la conception et la mise en œuvre des politiques éducatives.

## **3. Des attentes nouvelles vis-à-vis des inspecteurs dans l'évaluation et l'accompagnement des enseignants et des établissements**

Cette partie aborde plus particulièrement le rôle et le positionnement des inspecteurs en établissement dans la mesure où les évolutions de leur métier se manifestent très fortement à ce niveau.

En premier lieu, il est toujours demandé aux inspecteurs de se rendre dans les collèges et les lycées pour y inspecter les professeurs ou assurer le suivi de l'enseignement de leur discipline. Des constats effectués par la mission, il ressort que cette fonction occupe une part de plus en plus réduite dans l'activité des inspecteurs et qu'elle ne répond que partiellement aux besoins et aux attentes des professeurs dans la mesure où leur métier a sensiblement évolué. La question est aussi posée d'une autre forme d'évaluation des enseignants avec une part plus importante de conseil et une plus grande prise en compte du travail d'équipe.

En second lieu, il incombe désormais aux inspecteurs, indépendamment de leur discipline ou spécialité, d'aider l'ensemble des acteurs de l'établissement à s'emparer des responsabilités nouvelles qui leur sont données dans la conception et la mise en œuvre des enseignements. Une expertise d'accompagnement des établissements est en construction. Elle prend des formes variées

et soulève la question du positionnement des inspecteurs, en particulier vis-à-vis du chef d'établissement.

### **3.1. Le format actuel de l'inspection interrogé au regard des attentes et des besoins des enseignants**

La circulaire du 11 décembre 2015 qui redéfinit les missions des personnels d'inspection précise, à propos de l'inspection individuelle, que : « *si elle répond au besoin de gestion de la carrière des personnels, [elle] a pour objectif principal l'accompagnement et la formation des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation* ».

Si les inspecteurs sont unanimes à défendre l'importance de procéder à des observations dans les classes pour apprécier la réalité de l'enseignement et participer à l'amélioration de sa qualité, ils sont partagés sur l'inspection individuelle en tant qu'acte de gestion des carrières et de promotion des professeurs. Certains soulignent son rôle déterminant pour la détection des talents en vue d'alimenter les viviers de chargés de mission, de conseillers pédagogiques, de tuteurs. Plusieurs inspecteurs disent même avoir choisi la voie de l'inspection suite aux encouragements d'un inspecteur. D'autres considèrent que les entretiens professionnels, les réunions d'équipe ou encore les stages de formations seraient tout aussi pertinents pour suivre les ressources humaines et repérer les potentiels. Des inspecteurs rencontrés vont même jusqu'à dire que l'inspection n'est pas un levier efficace pour le pilotage de la qualité de l'enseignement dans la mesure où elle revêt un caractère ponctuel et que l'inspection d'équipe serait mieux adaptée aux enjeux actuels.

#### **3.1.1. L'inspection individuelle : une part d'activités en diminution**

Le rapport de l'IGEN de mars 2011 rappelle que le métier d'inspecteur consistait, dans le passé, essentiellement en trois missions : inspecter (pour 80 % du temps), former (10 %), piloter les examens (10 %), ce que confirment les inspecteurs les plus anciens. Une étude de la direction de l'encadrement, menée en 2005, avait estimé à un tiers seulement la part de l'activité des inspecteurs consacrée à l'inspection individuelle, ce qui avait été jugé insuffisant, l'objectif de 40 % paraissant un minimum pour permettre un rythme d'inspection de l'ordre d'une tous les cinq ans. Le nombre de professeurs inspectés a même été jusqu'en 2011 un indicateur retenu dans le cadre du programme annuel de performance 141<sup>64</sup>, ce qui s'est traduit par une augmentation du nombre d'inspections<sup>65</sup>. Plus récemment, la situation a évolué et l'analyse des questionnaires quantitatifs proposés aux corps d'inspection montre qu'aujourd'hui la part consacrée à la mission d'inspection individuelle est d'environ 20 %.

L'inspection individuelle, réaffirmée régulièrement comme étant au cœur du métier des inspecteurs, n'est donc plus centrale dans leur activité. Il y a même à ce sujet une forme d'équation impossible entre l'attachement fortement affirmé des inspecteurs pour l'inspection individuelle et leur goût pour s'engager dans des missions transversales, leur intérêt pour aborder les nouvelles problématiques liées à l'établissement ou aux réseaux d'établissements. Au regard de toutes les priorités qui échoient aux inspecteurs, l'inspection individuelle est plus que jamais devenue une variable d'ajustement de l'emploi du temps, et cela malgré les lettres de mission qui, dans les

---

<sup>64</sup> Objectif 6 : disposer d'un potentiel d'enseignants qualitativement adapté. Indicateur 6.1 : proportion d'enseignants inspectés au cours des cinq dernières années.

<sup>65</sup> En 2005, 58,8 % de professeurs ont été inspectés au cours des cinq années précédentes ; 72,2 % en 2011.

académies visitées, fixent le nombre d'inspections annuelles souhaité par le recteur. En particulier, la réforme de la scolarité obligatoire a bousculé tous les objectifs quantitatifs et plusieurs plans d'inspection préparés à la rentrée 2015 ont été remis en cause ; à la fin du mois de janvier 2016, de nombreux inspecteurs avaient peu ou pas inspecté. Ceci est confirmé par les COAC qui signalent une position presque unanime des recteurs fixant cette année comme priorités l'accompagnement de la réforme de la scolarité obligatoire et l'inspection des professeurs stagiaires en cas d'alerte déclenchée par l'ESPE ou l'établissement d'accueil.

Les inspecteurs font toutefois observer que moins d'inspections individuelles ne signifie pas moins de présence dans les établissements mais pour d'autres formes d'intervention. Tout en regrettant cette situation, beaucoup d'enseignants disent que les inspecteurs sont dans l'ensemble très disponibles et qu'ils sont très facilement joignables et réactifs, notamment par internet, pour des échanges sur des problématiques didactiques ou réglementaires.

### **3.1.2. L'inspection individuelle : un acte important pour la relation entre les inspecteurs et les professeurs mais trop rare et parfois formel**

De leur côté, les enseignants ont bien conscience de la baisse du rythme d'inspection et de l'impact qui en résulte sur l'avancement de leur carrière. Les inégalités entre les établissements sont parfois criantes, surtout pour les collèges les plus éloignés des axes routiers ou des chefs-lieux de département. On assiste alors à des visites d'inspection concernant un seul professeur, rarement suivies d'une réunion d'équipe, l'inspecteur optimisant son temps de déplacement en groupant deux ou trois inspections dans des établissements proches. Lors des déplacements de la mission d'inspection générale dans les établissements, plusieurs professeurs ont exprimé leurs doutes sur la pertinence de ces visites trop espacées et leur souhait qu'une réflexion soit engagée sur les moments de la carrière à privilégier.

La rareté des visites d'inspections accentue leur aspect solennel et exceptionnel, en particulier lorsque les enseignants n'ont pas la possibilité de rencontrer les inspecteurs à d'autres moments (réunions de bassins, journées de formation, jurys d'examen etc.) et de nouer des contacts à cette occasion. Plusieurs chefs d'établissement et professeurs soulignent que ce caractère exceptionnel contribue à renforcer le stress engendré par une visite d'inspection qui peut parfois avoir des répercussions dans la vie personnelle des intéressés.

Malgré cela, les professeurs rencontrés sont nombreux à défendre l'inspection individuelle en ce qu'elle permet d'apprécier leur travail à l'intérieur de la classe, ce huis clos où s'exerce l'essentiel de leur activité. Ils considèrent que cela donne plus d'objectivité à leur évaluation. Ils regrettent leur faible fréquence et le manque d'accompagnement à la suite des constats qui sont faits. Il y a aussi, de la part des enseignants et des équipes, un vrai besoin de reconnaissance institutionnelle que les inspecteurs incarnent en valorisant le travail accompli, même si cela reste dans le registre symbolique de la considération.

Pour les professeurs, l'entretien avec l'inspecteur à l'issue de l'observation dans la classe, demeure un temps fort de l'acte d'inspecter. S'ils appréhendent parfois ce moment, ils le réclament car il donne lieu à des échanges pédagogiques sur l'enseignement et permet la plupart du temps une expression libre sur les projets initiés, les innovations engagées, les difficultés rencontrées ou encore les aspirations du professeur. Le chef d'établissement n'est jamais présent pendant l'entretien même si certains souhaiteraient assister au moment où les conclusions sont exposées.

S'agissant des rapports d'inspection, compte tenu de la sensibilité de ces écrits pour les professeurs, les inspecteurs consacrent beaucoup de temps à leur rédaction. Même les plus expérimentés mettent souvent plus de deux heures, les rapports étant souvent écrits les week-ends ou en partie sur le temps des vacances scolaires. Le rapport d'inspection est, il est vrai, un écrit spécifique qui engage l'inspecteur et constitue un acte professionnel symbolique et lourd de conséquences. Les inspecteurs soulignent le sérieux et l'application qu'ils doivent à l'enseignant, même si, de son côté, la mission constate beaucoup de rituel et de formalisme dans ces écrits professionnels qui allongent les délais de remise des rapports aux professeurs. Du point de vue des enseignants rencontrés, les rapports sont trop souvent centrés sur l'analyse de la séance observée et sur la gestion de la classe plutôt que sur la globalité de leur enseignement et de leurs choix didactiques et pédagogiques. Il apparaît en outre que les rapports abordent peu les questions relatives aux acquis des élèves et à leur niveau de compétences et que l'inspection se limite presque exclusivement à des cours « classiques », ce qui exclut de fait l'observation des dispositifs et modalités d'enseignement tels que l'accompagnement personnalisé, les travaux personnels encadrés, les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel et demain les enseignements pratiques interdisciplinaires. Ce sont pourtant des dimensions professionnelles importantes à prendre en compte dans l'accompagnement des enseignants, individuellement ou collectivement, qui de plus permettraient d'observer les élèves dans d'autres contextes d'enseignement.

Enfin, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation est très peu utilisé alors qu'il définit les compétences professionnelles attendues et reconnaît la spécificité du métier d'enseignant ainsi que la culture commune de la profession.

### **3.1.3. L'attente de nombreux acteurs d'une autre forme d'évaluation professionnelle des enseignants**

Les enseignants expriment fortement leur besoin de conseil et de reconnaissance. Ils souhaiteraient sortir de l'inspection « couperet » telle qu'elle peut exister actuellement pour aller vers une inspection « conseil » qui prenne mieux en compte l'ensemble de leur engagement professionnel.

Le lien actuel entre l'appréciation notée de la valeur professionnelle des enseignants et leur avancement dans la carrière cristallise souvent les critiques. Les professeurs rencontrés par la mission ont souligné une gestion trop administrative de leur carrière au détriment d'une véritable logique de développement des compétences et de gestion des ressources humaines. Ils estiment que leur engagement, les efforts déployés en termes de formation et leur progression professionnelle sont insuffisamment appréciés et pris en compte.

De leur côté, de nombreux inspecteurs avancent l'idée de séparer distinctement les moments d'inspection liés aux débuts de la carrière de ceux liés aux promotions. Dans tous les cas, ils restent attachés à une forme de relation pédagogique avec les professeurs ancrée dans la classe ainsi qu'en témoigne ce propos d'un inspecteur qui reflète largement les réflexions recueillies au cours des entretiens : « *Le travail en établissement, dans la classe, dans la réunion de l'équipe pédagogique, demain dans les conseils pédagogiques, est fondamental. Si, dans ce cadre, l'inspection individuelle n'est pas la seule solution, elle ne doit pas non plus être oubliée. Le travail des professeurs, leurs initiatives, leurs réussites, leurs échecs nourrissent la réflexion pédagogique d'un IA-IPR [...] il ne faut pas couper la relation pédagogique et de confiance entre l'inspection et les professeurs* ». Cela rejoint les analyses du rapport de l'IGEN qui insistait en 2011 sur la place particulière de l'inspection individuelle, ses enjeux quantitatifs, ses évolutions qualitatives mais aussi ses forces et ses faiblesses.

Dans leur conclusion les inspecteurs généraux rappelaient que si l'inspection individuelle doit évoluer, elle ne peut disparaître.

De nombreux chefs d'établissement jugent le système actuel d'inspection inefficace et plaident pour un dispositif qui permette de mieux valoriser les enseignants. Ils considèrent qu'une évaluation élaborée conjointement par le chef d'établissement et l'inspecteur serait une bonne chose car elle permettrait de mieux prendre en compte l'enseignant dans sa globalité. Ils font également observer que les inspections sont assez rares dans les dispositifs transversaux.

Il apparaît enfin que les rapports d'inspection, tout en rendant compte de la qualité de l'enseignement dispensé et de la capacité de l'enseignant à faire progresser ses élèves, devraient mieux conseiller et mieux accompagner voire constituer une base de contractualisation avec l'enseignant sur les évolutions attendues pour les années à venir.

### **3.1.4. Un réel besoin de la présence des inspecteurs dans les établissements auprès des professeurs**

Les professeurs, surtout les plus isolés d'entre eux, font état du besoin de rencontrer « leur » inspecteur afin d'avoir des réponses aux questions qu'ils se posent et aussi pour lui faire part de leurs doutes ou difficultés. Depuis une dizaine d'années les programmes d'enseignement sont volontairement moins détaillés et s'abstiennent de toute prescription de mise en œuvre. Cette liberté pédagogique, réaffirmée par la réforme du collège, engage la responsabilité des équipes dans les résultats obtenus. Aussi, les professeurs ont-ils besoin d'être conseillés et rassurés sur les choix didactiques et pédagogiques qu'ils font ou sur les projets qu'ils mettent en place. Ce qui vaut pour les professeurs a aussi été exprimé par les CPE lorsqu'ils cherchent à bâtir des réponses à leurs problématiques professionnelles comme, par exemple, l'absentéisme ou le décrochage scolaire. Selon les disciplines et les académies, des groupes de proximité, pilotés par les inspecteurs et animés par des professeurs volontaires (formateurs ou non), permettent de répondre en partie à ce besoin. La mission a eu connaissance de ces pratiques intéressantes dans plusieurs disciplines (sciences de l'ingénieur, technologie, sciences expérimentales, documentation et aussi pour les CPE), ces réseaux dépendant pour beaucoup de la volonté de l'inspecteur ou de l'histoire de la discipline. En STI, c'est semble-t-il la mise en place de la série STI2D<sup>66</sup> qui a stimulé cette forme d'animation de proximité.

Les inspecteurs sont également sollicités par les établissements pour les aider à résoudre des problèmes d'enseignement ou pour bénéficier d'un accompagnement au changement des pratiques pédagogiques (par exemple sur l'évaluation des élèves, l'enseignement par compétence, la place de l'oral, etc.), aussi bien à la demande du chef d'établissement que des équipes disciplinaires.

Enfin, les visites dans les classes, et notamment les inspections individuelles, permettent de repérer et de valoriser les mises en œuvre innovantes et les pratiques efficaces. L'inspecteur est amené à les évaluer pour les encourager ou proposer des pistes d'amélioration, voire pour les valider auprès du CARDIE. De nombreux enseignants expriment souvent leur envie de montrer leur savoir-faire pédagogique et leur besoin d'échanger avec leur inspecteur. Ce dernier a pour fonction de faire connaître et de partager ces nouvelles pratiques dans une fonction « miroir » qui permet de « réfléchir pour infléchir » en même temps qu'il demeure un « conservateur des pratiques éprouvées ». Ainsi, forts de la connaissance de ces pratiques innovantes, les inspecteurs sont à même

---

<sup>66</sup> STI2D : sciences et technologies de l'industrie et du développement durable.

d'en faire bénéficier d'autres établissements et d'autres équipes confrontées aux mêmes problématiques éducatives.

### 3.1.5. L'émergence de pratique d'inspection d'équipe disciplinaire

La circulaire du 11 décembre 2015 précise, à propos de l'inspection individuelle, que : « *s'inscrivant dans le contexte de l'école ou de l'établissement, [elle] est réalisée en référence à un travail d'équipe* ».

Actuellement l'évaluation des professeurs donne lieu à des rapports d'inspection individuels qui ne sont pas structurés pour être exploités dans un cadre collectif, que ce soit au niveau de l'équipe de l'établissement ou au niveau académique pour le pilotage de la discipline. Rares sont les inspecteurs qui rédigent un rapport sur l'état de la discipline ou qui prévoient, après une visite d'inspection, un écrit destiné à l'équipe pédagogique visitée. Cependant, la plupart des inspecteurs sont attentifs à organiser des réunions d'équipes disciplinaires après les inspections individuelles, même si ce n'est pas toujours possible en raison de contraintes d'emploi du temps ou, dans certaines disciplines, compte tenu de la petite taille des établissements. Sans doute faudrait-il envisager dans ce dernier cas de regrouper des établissements proches. De leur côté, les professeurs apprécient ces moments de réflexion collective qui leur permettent d'échanger avec l'inspecteur sur leurs pratiques pédagogiques, sur les problèmes rencontrés, sur les problématiques propres au contexte et à l'établissement. Parfois, certains inspecteurs veillent à ce qu'un compte rendu de réunion soit rédigé pour garder la mémoire des sujets abordés et des pistes d'évolution avancées.

Au regard de l'importance marquée du travail collectif, on peut s'interroger sur l'intérêt d'aller au-delà et imaginer des évaluations d'équipe, construites en relation avec le chef d'établissement, qui porteraient sur la qualité de l'enseignement, le suivi du parcours des élèves, les modalités d'évaluation des élèves, la construction conjointe de démarches pédagogiques, la conduite de projets disciplinaires et interdisciplinaires adossés au projet d'établissement. Ces évaluations aideraient les professeurs à bâtir un projet d'équipe en lien avec les spécificités de l'établissement et les besoins des élèves, et dynamiseraient le travail collectif. Elles permettraient également de faire un bilan des besoins de formation de l'équipe. Des études ont en effet montré que les formations organisées sur le lieu d'exercice professionnel ou en proximité sont des leviers déterminants pour l'évolution des pratiques pédagogiques et l'adhésion des enseignants au projet d'établissement. Pour ce faire, l'inspecteur serait amené à aller observer une diversité de classes, de dispositifs et de professeurs. Loin de réduire les observations en classe, cette démarche permettrait une analyse plus globale des enseignements sous toutes leurs formes et une prise en compte des acquis des élèves. Les constats et les perspectives feraient l'objet d'un échange et seraient formalisés dans un rapport ou document de synthèse sur l'enseignement de la discipline. En identifiant différents axes de développement de l'enseignement, ce document serait un moyen d'accompagner les équipes de professeurs et d'aider le chef d'établissement dans son pilotage pédagogique. Enfin, cette démarche offrirait la possibilité de contextualiser au niveau de l'établissement l'évaluation des enseignants et de prendre en compte leur implication dans les travaux collectifs. Toutefois, comme le soulignait le rapport de l'IGEN d'avril 2013<sup>67</sup> sur l'évaluation des enseignants, il convient de veiller à la cohérence des différentes évaluations : évaluations individuelles, évaluations des équipes, évaluation des enseignements, évaluation des établissements.

---

<sup>67</sup> Rapport n° 2013-035 de l'IGEN sur l'évaluation des enseignants.

À partir de ces constats, la mission préconise :

- de mettre en œuvre une nouvelle forme d'évaluation des enseignants qui, outre une finalité de déroulement de la carrière, comporterait une fonction de conseil et d'accompagnement et qui prenne en compte la globalité des dimensions professionnelles (enseignement disciplinaire, activités interdisciplinaires, accompagnement pédagogique et éducatif des élèves, responsabilités au sein ou hors de l'établissement). Cela pourrait s'envisager à partir d'un bilan professionnel, d'un rapport d'activité, d'une observation de classe, de l'analyse de documents pédagogiques et d'un entretien au-delà de la classe comme le suggérait le rapport de l'IGEN d'avril 2013 sur l'évaluation des enseignants. De plus cette évaluation devrait s'inscrire dans le cadre du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation<sup>68</sup> ;
- d'expérimenter des évaluations d'équipes disciplinaires formalisées par un rapport remis à l'établissement ;
- de demander à chaque collège d'inspecteurs d'engager une réflexion sur la structure du rapport individuel d'inspection afin qu'il puisse servir de base à une synthèse académique sur l'état de l'enseignement de la discipline et constituer ainsi un instrument de pilotage pédagogique.

### **3.2. L'affirmation des fonctions de conseil et d'accompagnement des établissements**

De l'étude menée par la mission sur les activités des inspecteurs en 2014-2015, il ressort que la part consacrée à l'accompagnement et au suivi des territoires éducatifs (bassins d'éducation, établissements, réseaux d'éducation prioritaire) connaît une sensible augmentation. La mobilisation des inspecteurs a été encore plus forte en cette année 2015-2016, du fait de la réforme du collège. Cette évolution vers un pilotage de proximité était déjà mentionnée en 2012 par les inspections générales<sup>69</sup> qui y voyaient la transformation la plus marquante des activités des inspecteurs, les plaçant dans des rôles nouveaux et leur imposant d'élargir leurs compétences.

Le besoin d'accompagnement pédagogique des établissements s'explique par la tendance de fond des politiques éducatives à laisser une part croissante d'initiative aux établissements aussi bien dans le contenu des enseignements que dans leurs modalités de mise en œuvre. Ainsi, les programmes s'abstiennent de toute prescription pédagogique et les grilles horaires arrêtées au niveau national identifient de substantielles marges d'autonomie. Il en résulte pour les établissements des besoins accrus de conseil et d'expertise pour lesquels les inspecteurs sont de plus en plus sollicités. La circulaire du 11 décembre 2015 en prend acte en précisant que : « *Les inspecteurs apportent leur expertise pour l'élaboration de la politique pédagogique et éducative des unités d'enseignement, dans le respect du principe d'autonomie des établissements. Ils peuvent être associés aux travaux du conseil pédagogique et en coordination avec les personnels de direction ou les directeurs d'école, notamment au sein du conseil école - collège* ».

---

<sup>68</sup> Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013, BO n° 30 du 25 juillet 2013.

<sup>69</sup> Rapport n° 2012-096 de juillet 2012 sur l'organisation académique du pilotage et de l'accompagnement des établissements du second degré.

Ces nouvelles missions interrogent aussi bien le positionnement des personnels d'inspection vis-à-vis des chefs d'établissement que les compétences nécessaires pour mener cet accompagnement global des établissements, hors champ des disciplines ou des spécialités. En effet, si les inspecteurs pédagogiques sont dans leur cœur de métier lorsqu'ils conseillent les établissements sur la mise en œuvre des enseignements disciplinaires, sur les modalités d'évaluation (CCF, épreuves professionnelles etc.), sur les équipements ou les choix pédagogiques à privilégier au regard des spécificités de l'établissement, l'accompagnement global des établissements pour l'élaboration de leur politique éducative est plus nouveau pour eux.

### 3.2.1. La mise en place progressive d'un accompagnement global des établissements par les inspecteurs

En quelques années, on est passé de la prise en compte de l'établissement dans le pilotage des disciplines à un accompagnement global des établissements. Jusqu'à la fin des années 2010, s'il s'agissait pour les inspecteurs d'intégrer lors de leurs interventions les spécificités des établissements et d'être en appui de leurs projets, leur apport restait essentiellement disciplinaire. Depuis lors, les réformes successives de la voie professionnelle, des lycées et aujourd'hui celle du collège leur demandent d'aller au-delà dans la mesure où une part significative des horaires et des contenus d'enseignement relève du choix des équipes : accompagnement personnalisé, enseignements d'exploration, EPI, TPE, PPCP, EGLS, toutes activités qui n'épousent pas les découpages disciplinaires et demandent une approche plus globale. Aussi, pour accompagner la mise en œuvre de ces réformes, a-t-il été demandé aux inspecteurs d'en porter le sens dans les établissements, non plus seulement, comme par le passé, en rencontrant les enseignants par discipline mais aussi en intervenant, aux côtés des chefs d'établissement, auprès des équipes pédagogiques dans des configurations définies localement (conseil pédagogique, assemblée générale etc.). La fonction d'inspecteur référent d'établissement s'est peu à peu affirmée<sup>70</sup>, même si toutes les académies ne l'ont pas formalisée. Dans certaines, comme Versailles, il n'y a pas *stricto sensu* d'inspecteur référent d'établissement mais des inspecteurs positionnés au niveau du bassin qui interviennent à la demande dans les établissements. Pour la phase de préparation de la réforme du collège, cette nouvelle mission de référent d'établissement semble avoir été globalement bien acceptée par l'ensemble de l'encadrement. Les inspecteurs étaient missionnés par le recteur pour faire partager le sens de la réforme, expliquer les nouveaux dispositifs pédagogiques et répondre aux questions des équipes. Ils n'interféraient pas dans les attributions du chef d'établissement mais lui apportaient l'expertise pédagogique et l'assistaient pour lever les éventuelles résistances. Selon les académies, les inspecteurs intervenaient seuls, en binômes avec un inspecteur du premier degré, voire sous la forme d'équipes constituées d'inspecteurs, de chefs d'établissement et de formateurs.

Dans l'éducation prioritaire, l'accompagnement des réseaux (RAR<sup>71</sup>, ECLAIR<sup>72</sup> puis REP+) par des inspecteurs du second degré est plus ancien. Les questions pédagogiques soulevées par ces contextes particuliers d'enseignement, le besoin des équipes d'être conseillées et soutenues dans leurs projets ainsi que l'organisation en réseau ont fait émerger la nécessité de désigner un IA-IPR référent. Cette fonction a été instituée dans des circulaires nationales<sup>73</sup> même si les missions n'ont

---

<sup>70</sup> Cf. note 69.

<sup>71</sup> RAR : réseau ambition réussite, mis en place lors du plan de relance de l'éducation prioritaire de 2006.

<sup>72</sup> ECLAIR : écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite, programme mis en place en 2010 avec extension aux écoles en 2011.

<sup>73</sup> Circulaire 2010-096 relative aux établissements CLAIR ; circulaire n° 2014-077 relative aux réseaux d'éducation prioritaires.

pas été détaillées. Elle apparaît particulièrement utile pour analyser les besoins de formation des enseignants et pour aider les équipes à construire des réponses aux problèmes pédagogiques rencontrés. Les inspecteurs reconnaissent n'avoir souvent que très peu de recul pour accompagner les équipes pédagogiques mais trouvent beaucoup d'intérêt à l'exercice de cette mission nouvelle qui est souvent bien reconnue au sein de l'établissement et du réseau. Le pilotage des réseaux repose ainsi sur une collaboration entre les chefs d'établissement, les IEN premier degré et les IA-IPR concernés et s'inscrit dans le cadre d'un référentiel national. Cependant, le positionnement de l'inspecteur vis-à-vis du chef d'établissement est délicat, ce qui a amené plusieurs académies à proposer des chartes de l'inspecteur référent en REP et REP+ dont le rôle se définit essentiellement en termes de conseil, d'écoute, de soutien et de valorisation du travail des équipes.

### 3.2.2. Inspecteur référent : une fonction nouvelle et une expertise en construction

Comme indiqué précédemment, la fonction de référent d'établissement est par essence de nature transversale, les inspecteurs pédagogiques intervenant en tant que généralistes et non pas en leur qualité de spécialiste d'une discipline ou d'un thème de travail académique. C'est une fonction exigeante qui appelle des compétences nouvelles. Pour la réforme du collège, on demandait aux inspecteurs non seulement de bien maîtriser le sens et le contenu mais aussi d'être en capacité d'adapter leur discours au contexte local de l'établissement, à ses spécificités, à ses problématiques éducatives et à ses ressources. Les témoignages recueillis par la mission montrent combien les équipes de direction et les professeurs étaient en attente de réponses précises à leurs questions et non pas de propos généraux et théoriques. Cette contextualisation suppose de bien connaître l'établissement et tous les inspecteurs n'étaient pas prêts. Plusieurs inspecteurs ont exprimé des doutes sur leur capacité à répondre à ces nouvelles missions. Il est vrai que cela suppose des compétences et des connaissances spécifiques sur le fonctionnement des établissements, l'interprétation des indicateurs ou encore la compréhension des dotations horaires. Ces compétences semblent essentiellement relever aujourd'hui de capacités individuelles même si le plan de formation de l'ESENESR se saisit de ces nouveaux enjeux pour la formation initiale des inspecteurs<sup>74</sup> en proposant des parcours communs avec les personnels de direction stagiaires, aussi bien en académie que lors des regroupements nationaux dans les locaux de l'école. De leur côté, les principaux de collège ont indiqué que leur collaboration avec les inspecteurs avait été fructueuse du fait que les sujets travaillés sortaient du champ disciplinaire. Certains ajoutent que les attentes des équipes pédagogiques et leurs besoins de conseil portent de plus en plus souvent sur des questions éducatives générales (lutte contre le décrochage, lutte contre l'absentéisme, motivation des élèves). Aussi, la difficulté pour les inspecteurs est-elle d'aider à bâtir des réponses à ces problématiques générales qui se traduisent dans les enseignements disciplinaires.

La mission de référent a pour condition et limite le respect de l'autonomie des établissements et de la liberté pédagogique des acteurs locaux. Il s'agit de conseiller les établissements pour la mise en œuvre des politiques éducatives et non pas d'être partie prenante de leurs choix stratégiques. À ce titre, elle semble marquer une évolution par rapport à la conception, qui s'est avérée ambiguë, du « *pilotage partagé* ». La responsabilité et le rôle du chef d'établissement dans le pilotage pédagogique de l'établissement sont institutionnellement très clairs. Comme le souligne un chef d'établissement : « *Piloter, c'est assumer ses responsabilités et une responsabilité ne se partage pas,*

---

<sup>74</sup> Circulaire n° 2016-004 en date du 03 février 2016 relative à la formation professionnelle statutaire des personnels d'encadrement pédagogique.

*sinon il n'y a plus de pilote à bord* »<sup>75</sup>. Ce qui est partagé, en revanche, c'est l'expertise ainsi que les objectifs des politiques académiques et nationales, l'inspecteur pouvant apporter un regard académique dans l'analyse des questions et problématiques éducatives des établissements.

La fonction de référent repose essentiellement sur la confiance qui doit s'établir avec le chef d'établissement et il faut veiller à bien distinguer le rôle d'accompagnement que joue un inspecteur dans sa mission de référent par rapport à ses autres missions d'évaluation et de contrôle. Toutes ces missions échoient aux corps d'inspection et il convient de s'assurer qu'elles ne soient pas assurées pour un établissement donné par un même inspecteur. À ce titre, le rôle et le positionnement du référent dans les dialogues de gestion et dans le processus de contractualisation mériteraient d'être clarifiés, ainsi que notaient le rapport des inspections générales sur l'organisation académique du pilotage et de l'accompagnement des établissements du second degré. En effet, si le référent peut naturellement être sollicité par l'établissement lors de la phase de préparation du contrat (expertise auprès des équipes, aide au diagnostic et au choix des objectifs et indicateurs associés), s'il peut aider à la mise en œuvre du contrat (accompagnement et animation des équipes, analyse de leurs besoins de formation, proposition d'actions pédagogiques de nature à favoriser la réalisation des objectifs visés), s'il peut également contribuer à l'auto-évaluation du contrat, il peut difficilement en même temps être associé, auprès de l'IA-DASEN ou du recteur, à l'analyse des projets de contrats et à l'évaluation des contrats, sauf à se trouver dans une situation ambiguë et inconfortable d'évaluation de décisions et d'actions auxquelles il a participé. Cela devrait être davantage précisé dans des circulaires ou des chartes académiques. Les quelques textes actuels adoptent des formulations très prudentes. Ainsi la circulaire rectorale de l'académie de Dijon<sup>76</sup> précise que la mission de l'inspecteur référent consiste : « *aux côté du chef d'établissement, – à être l'interface avec les corps d'inspection lorsqu'un besoin d'accompagnement disciplinaire apparaît ; – à recenser les besoins de formation et les transmettre à la fois au groupe académique chargé du pilotage de la réforme du collège et au service de la DAFOP ; – à repérer les "bonnes pratiques" en vue de leur mutualisation académique, ainsi que les difficultés rencontrées* ». À Bordeaux<sup>77</sup> on lui demande d'« *assurer un conseil auprès de l'équipe de direction sur l'organisation pédagogique des enseignements, d'accompagner les équipes pédagogiques dans la mise en œuvre des dispositifs transversaux, de contribuer à la réalisation d'un bilan interne de l'état d'avancement des réformes, d'aider à la rédaction des contrats d'objectifs adjoints aux projets d'établissement et articulés au projet académique* ».

Enfin, la fonction de référent d'établissement s'ajoute à toutes les autres missions des inspecteurs et on peut douter de la capacité des corps d'inspection à accompagner dans la durée tous les établissements. En effet, si les inspecteurs se sont fortement mobilisés pour accompagner les collèges dans la phase d'impulsion de la réforme de la scolarité obligatoire, cela s'est fait au détriment d'autres missions. Pourtant, l'accompagnement dans la durée des réformes est la condition de leur enracinement. C'est le cas dans la voie professionnelle où cet enjeu a bien été relevé par les IEN ET-EG qui ont été attentifs à accompagner les équipes pédagogiques au-delà des premières années de mise en œuvre de la réforme. Sans doute le ratio entre le nombre de lycées professionnels et le nombre d'IEN ET-EG est-il plus favorable à cet accompagnement et ce suivi dans la durée. Pour les collèges et les lycées d'enseignement général et technologique, le ratio par inspecteur est beaucoup plus élevé, de l'ordre d'une dizaine d'établissement. Aussi, doit-on et peut-

---

<sup>75</sup> Rapport IGEN n° 2011-022, *Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré*, mars 2011.

<sup>76</sup> Lettre de mission des inspecteurs référents dans le cadre de la réforme du collège en date du 28 septembre 2015.

<sup>77</sup> Circulaire académique en date du 14 septembre 2012.

on accompagner tous les établissements ? Cela peut-il ne relever que de l'initiative de l'établissement ? Comment s'assurer que tous les établissements, sur l'ensemble du territoire, mettent en œuvre de façon adaptée les réformes ? Comment repérer les établissements qui devraient être prioritairement accompagnés en l'absence de dispositif systématique d'évaluation ?

La mission préconise de :

- préciser dans des textes académiques les objectifs et les modalités de l'accompagnement des établissements ;
- intégrer l'accompagnement dans le plan de charge des collègues d'inspecteurs ;
- développer les audits ou évaluations des unités d'enseignement conduits collégalement par les inspecteurs et d'autres corps d'encadrement.

## Conclusion

Le besoin d'un accompagnement des réformes par les inspecteurs, au plus près des établissements, est irréversible dans le cadre d'un système éducatif qui donne de plus en plus d'autonomie aux unités éducatives. Si les missions de suivi des disciplines ou des spécialités (leur enseignement, la mise en œuvre des programmes, les acquis des élèves, les examens) et des enseignants (formation, évaluation, suivi de carrière) demeurent essentielles, elles revêtent des formes nouvelles avec davantage de prise en compte des équipes. L'enseignant travaille en effet dans un collectif, dans le cadre de parcours d'élèves et il est fondamental de faire naître une compétence collective qui vaudra plus que la somme de ses parties. Les nouvelles dispositions sur l'évaluation professionnelle des enseignants vont conforter mais aussi très sensiblement renouveler les pratiques des inspecteurs vers un accompagnement de proximité, notamment pour la mise en place de la réforme de la scolarité obligatoire. La mission de référent est une modalité émergente qui permet de mettre en place un pilotage pédagogique transversal. Elle apporte beaucoup aux inspecteurs eux-mêmes en leur procurant une meilleure connaissance de l'institution et des établissements, ainsi qu'une vision plus large de leur métier. Elle suppose néanmoins des clarifications sur les diverses postures des inspecteurs ainsi que des arbitrages entre leurs multiples missions.

## Conclusion générale

Les transformations qui traversent le système éducatif s'accompagnent d'un repositionnement de l'ensemble de l'encadrement. La dualité et le cloisonnement qui le caractérisaient avec, d'une part, une ligne pédagogique organisée par discipline s'adressant directement au professeur pour son enseignement et, d'autre part, une ligne administrative chargée d'organiser les enseignements, s'effacent peu à peu. De même, la logique descendante d'un pilotage conférant à l'académie les choix stratégiques, au département l'opérationnalisation et à l'établissement la mise en œuvre s'avère inadaptée. Les dernières réformes de la voie professionnelle, du lycée et du collège, tout en fixant un cadre structurant qui garantisse le caractère national de l'éducation, ont laissé aux échelons intermédiaires et aux équipes pédagogiques une latitude importante pour s'adapter au contexte. L'établissement dispose d'espaces de liberté et d'initiative encore limités mais sans précédent, lesquels doivent lui permettre d'être un échelon stratégique de conception et de mise en cohérence de l'action pédagogique. Aussi, le pilotage académique doit-il à la fois s'assurer que tous les

établissements appliquent les réformes et accompagner au plus près les équipes pédagogiques. Le rôle des inspecteurs s'en trouve très sensiblement modifié avec des modes d'intervention qui se diversifient et ne se limitent plus à leur seul domaine disciplinaire ou de spécialité. Si leurs missions d'animation et de suivi de la discipline demeurent importantes, les inspecteurs sont de plus en plus mobilisés par le pilotage académique et plus fortement sollicités en proximité pour accompagner les établissements. Leur collaboration avec les chefs d'établissement s'amplifie et une plus grande unité d'action de l'encadrement est en mouvement. Ces évolutions se heurtent encore à des conceptions, à des représentations, voire à des postures professionnelles qui peinent à s'adapter en raison des fortes remises en question qu'elles supposent. C'est en effet l'ensemble de l'encadrement qui est interrogé dans ses modes de pilotage du fait d'un ajustement encore imparfait de la ligne fonctionnelle d'expertise incarnée par les inspecteurs pédagogiques et de la ligne hiérarchique constituée par le recteur, les IA-DASEN et les chefs d'établissement.

La première priorité de réflexion et d'action préconisées par la mission d'inspection générale est de conforter la place des inspecteurs pédagogiques dans la gouvernance académique en les associant réellement à l'élaboration et à la mise en œuvre de la stratégie académique, en nouant des liens plus opérationnels et plus réguliers entre eux et les IA-DASEN, en structurant et en professionnalisant l'organisation de leur travail collectif et individuel.

La deuxième priorité est de redéfinir le sens et les modalités d'intervention des inspecteurs dans les établissements. Si un corps d'inspection spécialisé par discipline est une force pour le système éducatif français qui se trouve ainsi doté d'experts qualifiés pour garantir la qualité de l'enseignement au plus près de l'acte pédagogique, cela peut être une faiblesse si l'on ne prend pas en compte l'évolution d'un travail plus collectif des enseignants, par équipes disciplinaires ou pluridisciplinaires, dans des établissements plus autonomes. Le besoin d'accompagnement des équipes s'exprime fortement afin de les conseiller dans leurs choix pédagogiques. Il n'est pas nécessaire, ni même faisable, d'accompagner tous les établissements et il importe de bien identifier les besoins et de cibler les réponses. La mise en place d'un dispositif d'évaluation des établissements, complémentaire de l'évaluation des enseignants et des enseignements, serait sans doute une opportunité à saisir, sachant que la France est un des rares pays à ne pas l'avoir organisé systématiquement. On exercerait ainsi un pilotage agissant à la fois sur l'effet établissement et sur l'effet maître. À ce titre, il est nécessaire de repenser l'inspection individuelle, pour mieux conseiller et accompagner les enseignants, pour mieux prendre en compte toutes les dimensions de l'enseignement, pour mieux valoriser le travail collectif. Repenser l'inspection individuelle ne signifie pas abandonner les observations de classe, notamment si se développent des évaluations d'équipes, disciplinaires ou non. Les inspecteurs pourront même investir des champs peu observés aujourd'hui comme l'accompagnement personnalisé, les travaux interdisciplinaires, les enseignements d'exploration. Pour toutes ces raisons, la réflexion doit encore progresser afin de mieux articuler le cadre disciplinaire et le cadre transversal de l'action des inspecteurs. De nouveaux équilibres sont également à rechercher entre les fonctions de conseil et d'évaluation ou de contrôle, entre l'individuel et le collectif avec de nouvelles collaborations à mettre en place entre tous les personnels d'encadrement. Cela interroge notamment les compétences nécessaires pour que les inspecteurs puissent faire face à toutes ces missions, ce qui suppose à la fois un haut niveau de maîtrise académique et didactique des disciplines et aussi la capacité de conduire des missions plus transversales de pilotage global et territorialisé des politiques éducatives. Si les concours de recrutement sont attentifs à prendre en compte ces nouvelles dimensions professionnelles dans les critères d'appréciation des candidatures, si le plan de formation initiale de l'ESENESR fait une place

plus importante aux activités conjointes avec les personnels de direction, la formation continue des inspecteurs devra être davantage développée. Tout l'enjeu consiste à trouver un juste équilibre entre les trois pôles de missions des inspecteurs que sont la discipline ou la spécialité, le pilotage académique, le suivi des établissements.

Au terme de cette analyse, en confrontant le processus de superposition des missions, qui ne s'arrête jamais<sup>78</sup>, à la surcharge et aux interrogations de nombreux inspecteurs, la question de l'adaptation du potentiel d'inspecteurs et d'inspection se pose avec acuité tant pour l'exercice du métier que par rapport aux attentes de l'institution et des acteurs de terrain. Dans la partie 2 du rapport, la mission souligne les enjeux d'une plus grande professionnalisation du travail collectif des inspecteurs et d'une meilleure articulation de leur travail avec les services académiques. Mais la conviction de la mission d'inspection générale est que les objectifs fixés par le ministère ne pourront être atteints sans un renforcement du potentiel des inspecteurs. Cette démarche qui a commencé doit continuer à s'appuyer sur l'expertise des académies et la fongibilité d'une partie de leurs moyens d'enseignement. Mais il apparaît nécessaire de réexaminer la possibilité d'abonder en loi de finances les corps d'inspection à partir de 2017 sur la base d'une réflexion prospective sur les besoins induits par la mise en place des nouvelles modalités d'évaluation professionnelle et la poursuite ou l'extension d'autres missions d'accompagnement des politiques éducatives.

C'est l'une des réponses au besoin d'encadrement pédagogique des établissements scolaires dans un processus historique qui tend vers une autonomie de plus en plus large des établissements et des responsabilités de plus en plus fortes de leurs acteurs.



Érick ROSER



Jean-François CUISINIER



Bernard ANDRÉ

---

<sup>78</sup> Ainsi en est-il des dispositions récentes du décret et de l'arrêté du 29 août 2016 sur l'évaluation professionnelle des agents contractuels recrutés pour exercer des fonctions d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans les écoles, les établissements publics d'enseignement du second degré ou les services relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.

## Résumé des principales préconisations

### **Clarifier et conforter la place des inspecteurs du second degré dans le pilotage académique**

Demander à chaque recteur de veiller à ce que les inspecteurs soient effectivement et régulièrement associés aux choix stratégiques soit par la participation des doyens aux conseils de direction restreint et/ou élargi, soit par la tenue de réunions bilatérales régulières entre le recteur et les doyens, soit par la mise en place de structures de pilotage pédagogique associant les doyens.

### **Mieux articuler l'action des inspecteurs avec celle des IA-DASEN**

- à l'initiative des doyens des corps d'inspection : préciser les territoires d'intervention des inspecteurs tout en limitant pour chaque département les intervenants et interlocuteurs des IA-DASEN ; mettre en place au sein des collèges d'inspecteurs du second degré un ou plusieurs « correspondants » pour chaque département ;
- à l'initiative des IA-DASEN : organiser deux ou trois fois par an une réunion avec l'ensemble des inspecteurs intervenant sur le département et/ou les inspecteurs référents ou correspondants de bassin ; associer les inspecteurs aux réunions départementales de chefs d'établissement et les inspecteurs référents d'établissement ou de bassin au dialogue de gestion ou de pilotage avec les établissements ;
- à l'initiative du recteur : prévoir dans le pilotage académique des séquences de travail régulières et des collaborations entre IA-DASEN, IA-IPR et IEN ET-EG ; mettre en place des espaces numériques d'information et de documentation sur les établissements accessibles aux IA-DASEN et aux inspecteurs intervenant dans le département ; organiser des formations à l'intention des inspecteurs pour leur donner une capacité d'expertise leur permettant de participer de façon utile à un dialogue de gestion ou au processus de contractualisation.

### **Renforcer la professionnalisation du travail collectif des inspecteurs et prendre en compte dans l'organisation académique le besoin d'interface, de régulation et d'encadrement de leurs activités**

- substituer au programme de travail académique (PTA) des lettres de mission collectives fixant des objectifs opérationnels annuels ;
- veiller à ce que les missions soient réparties sous la responsabilité des doyens de façon équilibrée et couvrent l'ensemble des territoires et des établissements ;
- demander aux doyens d'élaborer chaque année un rapport de bilan de l'activité du collège ;
- mettre à plat aux plans national et académique l'adéquation entre les besoins de formation des inspecteurs, immédiats ou à plus long terme, et les actions mises en œuvre ou envisagées en particulier autour des compétences touchant au management et aux nouvelles missions ;
- mieux prendre en compte la spécificité et les évolutions du métier dans l'environnement et les conditions de travail des inspecteurs ;

- responsabiliser institutionnellement les doyens des corps d’inspection sur les fonctions d’interface avec le recteur et d’encadrement des activités du collège ; à cette fin, demander à chaque recteur d’adresser aux doyens concernés une lettre de mission et que celle-ci soit diffusée à tous les cadres académiques.
- explorer la voie expérimentée par plusieurs académies d’une fonction de coordination de la politique pédagogique, assurant l’interface avec les corps d’inspection, en articulation avec leurs doyens ; examiner la possibilité de créer un statut d’emploi fonctionnel accessible en détachement (inspecteurs territoriaux, IGEN...).

### **Consolider le potentiel d’inspection**

- demander à chaque académie de mettre à plat les besoins nécessaires pour prendre en charge la mise en place des nouvelles modalités d’évaluation professionnelle des enseignants, tout en continuant à assumer l’ensemble des autres missions exercées par les inspecteurs ;
- poursuivre le travail de PPAGR<sup>79</sup> entre les services déconcentrés et l’administration centrale, en reliant les moyens existants à la politique académique impulsée par les inspecteurs ;
- réexaminer la possibilité de créer des emplois d’inspecteur en loi de finances à partir de 2017 sous la forme d’un plan pluriannuel accompagné d’une action d’information et de promotion sur le métier d’inspecteur.

### **Faire évoluer les pratiques d’évaluation professionnelle des enseignants**

- mettre en œuvre une nouvelle forme d’évaluation des enseignants qui, outre une finalité de déroulement de la carrière, comporterait une fonction de conseil et d’accompagnement et qui prenne en compte la globalité des dimensions professionnelles ;
- expérimenter des évaluations d’équipes disciplinaires formalisées par un rapport remis à l’établissement ;
- demander à chaque collège d’inspecteurs d’engager une réflexion sur la structure du rapport individuel d’inspection afin qu’il puisse servir de base à une synthèse académique sur l’état de l’enseignement de la discipline et constituer ainsi un instrument de pilotage pédagogique.

### **Conforter les nouvelles fonctions de conseil et d’accompagnement des établissements**

- préciser dans des textes académiques les objectifs et les modalités de l’accompagnement des établissements ;
- intégrer l’accompagnement des établissements dans le plan de charge des collèges d’inspecteurs ;
- développer les audits ou évaluations des unités d’enseignement conduits collégalement par les inspecteurs et d’autres corps d’encadrement.

---

<sup>79</sup> Programme prévisionnel académique de gestion des ressources humaines



## Annexes

Annexe 1 :	Liste des personnes rencontrées .....	63
Annexe 2 :	Liste des sigles utilisés .....	65



**Liste des personnes rencontrées**

La mission s'est rendue dans sept académies : Bordeaux, Dijon, Lille, Limoges, Lyon, Montpellier, Versailles. Elle y a rencontré 212 inspecteurs (64 IEN ET EG, 19 IEN IO, 76 IA-IPR, 53 IEN CCPD), 86 personnels de direction et 219 professeurs (dont professeurs documentalistes) et conseillers principaux d'éducation.

**Recteurs et collaborateurs** (secrétaires généraux et adjoints, directeurs académiques des services de l'éducation nationale et adjoints, conseillers techniques dont le CSAIO et le DAFPIC, doyens des IA-IPR et des IEN ET EG IO).

**Établissements visités**

*Académie de Bordeaux* : lycée Elie Faure - Lormont (33) ; collège Olympes de Gouges – Vélines (24) ; lycée professionnel Hélène Duc –Bergerac (24)

*Académie de Dijon* : cité scolaire du Parc des Chaumes – Avallon (89) ; collège La Champagne - Brochon (21) ; lycée des métiers René Cassin – Mâcon (71)

*Académie de Lille* : lycée Faidherbe – Lille (59) ; collège Charles Peguy – Arras (62) ; lycée professionnel Savary-Ferry – Arras (62)

*Académie de Versailles* : lycée La Folie St James - Neuilly (92) ; collège Maubuisson - Bessancourt (95) ; lycée professionnel de Prony - Asnières (92)

*Académie de Limoges* : lycée Suzanne Valadon – Limoges (87) ; collège Clemenceau – Tulle (19) ; lycée professionnel Delphine Gay – Bourgneuf (23)

*Académie de Lyon* : lycée Simone Weil – Saint Priest en Jarez (42) ; collège Frédéric Mistral – Feyzin (69) ; lycée professionnel Arbez Carme (SEP du LPO) – Bellignat (01).

*Académie de Montpellier* : lycée polyvalent J. F. Champollion – Lattes (34) ; collège Diderot – Nîmes (30) ; lycée professionnel Gaston Darboux – Nîmes (30)

**Administration centrale**

**DGESCO**

- Florence Robine, directrice générale ;
- Xavier Turion, chef de service ;
- Jean-Marc Huart, chef de service ;
- Ghislaine Desbuissons, mission de l'accompagnement et de la formation.

## **DGRH**

- Catherine Gaudy, directrice générale.
- Pierre Moya, chef de service.

## **Organisations professionnelles et syndicales**

- Conférence des inspecteurs d'académie ;
- SIEN-UNSA : syndicat de l'inspection de l'éducation nationale ;
- SNPI-FSU (empêché) : syndicat national des personnels d'inspection ;
- SNIA-IPR UNSA : syndicat national des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux ;
- SIA : syndicat des inspecteurs d'académie ;
- SGEN-CFDT : syndicat général de l'éducation nationale (personnels d'inspection et de direction) ;
- SNPDEN-UNSA : syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale.

**Liste des sigles utilisés**

AFFELNET	affectation des élèves par le net
ASH	adaptation scolaire et scolarisation des enfants en situation de handicap
CAFFA	certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique
CAFIPEMF	certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur
CARDIE	conseiller académique en recherche-développement, innovation et expérimentation
CASNAV	centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CAST	correspondant académique pour les sciences et les technologies
CCF	contrôle en cours de formation
COAC	correspondant académique
CPE	conseiller principal d'éducation
CSAIO	chef du service académique de l'information et de l'orientation
DAAC	délégué académique à l'action culturelle
DAASEN	directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale
DAET	délégué académique aux enseignements techniques
DAFCO	délégué académique à la formation continue
DAFOP	délégué académique à la formation des personnels,
DAFPE	délégué académique à la formation des personnels d'encadrement
DAFPEN	délégué académique à la formation des personnels de l'éducation nationale
DAFPIC	délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue
DAN	délégué académique au numérique
DGESCO	direction générale de l'enseignement scolaire
DGRH	direction générale des ressources humaines
DRAC	direction régionale des affaires culturelles
DSDEN	direction des services départementaux de l'éducation nationale
ECLAIR	Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
ESENER	école supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
ESPE	école supérieure du professorat et de l'éducation
EVS	établissements et vie scolaire
IA-DASEN	inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'éducation nationale
IA-IPR	inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IDD	itinéraire de découverte

IEN A	inspecteur de l'éducation nationale adjoint à l'IA-DASEN
IEN CCPD	inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré
IEN ET EG IO	inspecteur de l'éducation nationale enseignement technique, enseignement général information et orientation
PNF	plan national de formation
PPAGRH	programme prévisionnel académique de gestion des ressources humaines
PPCP	projets pluridisciplinaires à caractère professionnel
PTA	programme de travail académique
REP	réseau d'éducation prioritaire
SEGPA	section d'enseignement général et professionnel adapté
SGA	secrétaire général d'académie
SIEI	système interministériel d'échange d'informations
TPE	travaux personnels encadrés