Quelles évolutions pour les inspections générales des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche ?

RAPPORT N° 2018-004
Janvier 2018

Rapport à
monsieur le ministre de l'éducation nationale

madame la ministre de l'enseignement supérieur,
de la recherche et de l'innovation

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

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

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

———

Inspection générale de l'éducation nationale

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

Quelles évolutions pour les inspections générales des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche ?

Janvier 2018

Anne Armand
IGEN

Isobel Mc Gregor
Inspectrice générale honoraire (Écosse)

Jean-Richard Cytermann
IGAENR

Caroline Pascal
IGEN

Patrick Allal
IGAENR

Avec la contribution de Pierre Desbiolles, Chantal Manes-Bonnisseau, Bertrand Richet, Érick Roser et Yannick Tenne, IGEN, et Pascal Aimé, Marc Foucault et Monique Ronzeau, IGAENR.

SOMMAIRE

Introduction **1**

1. État des lieux : les missions actuelles des inspections générales et leurs caractéristiques **3**

1.1. Les éléments communs aux deux inspections 3

1.2. Les missions et domaines distincts des deux inspections 4

1.2.1. Les missions permanentes de l'IGEN *4*

1.2.2. Les missions propres à l'IGAENR *5*

2. L'apport des comparaisons internationales et des comparaisons avec les autres inspections .. **7**

2.1. Le paysage des inspections générales en Europe : la singularité française en matière d'inspection 8

2.1.1. Un contexte différent *8*

2.1.2. Vers deux modèles d'inspection en Europe *9*

2.1.3. La spécificité de l'inspection française *10*

2.2. Les deux inspections du système éducatif en comparaison avec les autres corps d'inspection et de contrôle en France 12

2.2.1. Les différents modèles existants *12*

2.2.2. La particularité du système éducatif *15*

2.2.3. La dualité d'inspections, singularité des ministères en charge des questions d'éducation ? *16*

3. Les caractéristiques d'une « inspection générale du XXIème siècle » **16**

3.1. Une inspection rénovée pour mieux accompagner les évolutions du système et contribuer à son amélioration 16

3.1.1. Veiller à une réactivité et une opérationnalité de ses travaux pour les ministres et leur cabinet *17*

3.1.2. Conforter l'accompagnement et l'évaluation des politiques académiques dans le champ de l'enseignement scolaire *18*

3.1.3. Conforter la préparation, le suivi et l'évaluation des politiques universitaires *20*

3.2. Explorer de nouveaux champs dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement scolaire. 20

3.2.1. L'évaluation et l'autoévaluation des établissements scolaires *20*

3.2.2. L'évaluation de la discipline *21*

3.2.3. L'évaluation des enseignements *21*

3.2.4. La contribution à l'évaluation des effets de la formation des enseignants *21*

3.2.5. Le suivi des académies et, éventuellement, l'évaluation des politiques éducatives dans les territoires (bassins, départements, régions) 21

3.3. Clarifier le paysage dans le champ de l'enseignement scolaire 23

3.3.1. Mieux articuler le lien avec chacune des directions d'administration centrale en repositionnant à un niveau stratégique les interventions de l'IGEN 23

3.3.2. Délimiter clairement le périmètre d'intervention des différentes instances internes (conseil scientifique de l'éducation nationale, CSP, CNESCO) et leur articulation avec les inspections générales 25

3.3.3. Définir le rôle des inspections générales dans un système déconcentré 25

3.3.4. Rendre plus visibles les travaux des inspections et les intégrer au débat public 26

3.4. Quelle GRH ? 27

3.4.1. Recruter au meilleur niveau dans les différents métiers de l'éducation 27

3.4.2. Renforcer la professionnalisation de la formation en la mutualisant 29

3.4.3. Développer la mobilité en organisant une alternance entre fonctions à et hors de l'inspection générale 30

4. Différents scénarios possibles pour assurer le rapprochement des deux inspections 31

4.1. Coopération renforcée 31

4.2. Création d'une inspection unique du système éducatif 33

4.3. Vers une quatrième inspection générale interministérielle ? 35

Annexes 39

Introduction

Par une lettre de mission en date du 28 août 2017 des ministres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) ont été chargées de réfléchir à l'évolution des deux inspections au regard des besoins actuels et futurs du système éducatif. Il leur a été demandé notamment de réfléchir à l'évolution possible de leurs missions, d'interroger la pertinence de l'organisation en deux inspections et d'envisager l'impact sur le fonctionnement des deux ministères des évolutions proposées. La présence dans la mission de Mme Isobel Mc Gregor, doyenne honoraire des inspecteurs de langues vivantes écossais, répondait au souci de prendre en compte la dimension européenne d'un tel sujet.

L'évolution des inspections générales, de leurs missions et de leur mode d'action ne peut se concevoir indépendamment des transformations des systèmes d'enseignement scolaire, supérieur et de recherche. Cette évolution est en effet d'abord intimement liée aux évolutions de la politique générale de nos ministères.

Cette constatation a pu être faite pour l'enseignement supérieur. Ainsi l'autonomie croissante des universités a été, avec la loi sur la responsabilité des universités (LRU) du 10 août 2007, un des facteurs majeurs de la transformation de l'intervention de l'IGAENR dans ce champ. La montée en puissance des politiques de site associant des universités, des écoles, publiques et privées, et des organismes de recherche est devenue un domaine privilégié d'observation et d'intervention pour l'IGAENR. Les réformes en cours sur le baccalauréat, l'entrée dans l'enseignement supérieur et la réussite des étudiants donnent une importance croissante au continuum bac – 3 / bac + 3 et justifient d'un travail commun plus approfondi des deux inspections générales qui transcende leur champ habituel d'intervention.

C'est également vrai pour l'enseignement scolaire. Les décisions en matière de déconcentration et d'autonomie renforcée des EPLE auront des répercussions sur les missions des inspections, nationales et territoriales. Plus on déconcentre et plus on accorde d'autonomie aux acteurs locaux, notamment en termes de GRH, plus un système de régulation non fondé sur la norme et faisant une large part aux inspections générales est nécessaire. Par ailleurs l'approfondissement de la réforme territoriale et un rapprochement vers le modèle d'organisation des autres services de l'État peuvent avoir des incidences sur le travail des inspections, générales et territoriales. Ils peuvent conduire à un renforcement de la capacité d'évaluation et de pilotage des académies et offrir des fonctions nouvelles à des inspecteurs généraux dans le cadre des grandes régions académiques. Cette réforme va sans doute conduire à revoir les modalités d'intervention des inspecteurs généraux en académie.

Les modalités d'intervention des inspecteurs généraux doivent également tenir compte de la multiplicité des acteurs en matière d'évaluation (DEPP, CNESCO, Hcéres et Cour des comptes), ou en matière de confection des programmes (CSP). De ce point de vue, la volonté ministérielle de redonner un rôle à l'IGEN dans la confection des programmes est un élément à prendre en compte dans l'évolution des missions des inspections générales.

La transformation des missions des inspections générales est aussi fortement liée aux transformations de l'action publique.

La limitation du nombre de membres de cabinets à dix, comme l'accélération du rythme des réformes, impliquent une disponibilité et une réactivité accrue pour les inspections générales avec des conséquences en termes de longueur et de délai de production des rapports, d'opérationnalité des propositions, des rapports et aussi de capacité de mise à disposition de l'expertise accumulée au sein des inspecteurs généraux.

De nouveaux objets d'investigation sont apparus. Les inspections générales se sont emparées des questions de sûreté et de sécurité. Elles doivent continuer à investir sur le numérique, domaine où l'on voit l'intérêt de réunir des compétences administratives et pédagogiques et sur des questions comme celle du traitement et de la sécurisation des données. Ces nouveaux champs posent des questions complexes en termes de GRH des inspections, de formation des inspecteurs généraux ou de recrutement des profils appropriés comptent tenu notamment du caractère très évolutif de ces domaines. Dans un cadre de déconcentration accrue, les questions d'assurance qualité du service éducatif, de garantie du caractère national des enseignements disciplinaires, de mise en œuvre territoriale des politiques ministérielles, deviennent, elles aussi, particulièrement aigües.

L'internationalisation des questions de recherche, d'enseignement supérieur, et même d'éducation nationale, impose de donner une dimension comparative plus forte aux rapports d'inspections.

La plupart des politiques des autres ministères ont un volet éducatif ou de recherche ou au moins une interface avec l'éducation. De fait, l'IGAENR, et dans une moindre mesure l'IGEN, mènent de plus en plus fréquemment des missions conjointes avec tous les corps d'inspection et de contrôle. Cette dimension interministérielle de nos inspections, au-delà même de nos deux ministères, doit être prise en compte dans le cadre de la modernisation de l'État et des perspectives d'évolution de nos inspections générales[1].

Un des éléments qui nécessite, par ailleurs, de revisiter la séparation des deux inspections est la remise en question de la traditionnelle opposition entre filière administrative et filière pédagogique qui a longtemps sous-tendu l'organisation de l'éducation. De nombreuses fonctions clés du système (recteur, DASEN, chef d'établissement scolaire, président d'université) ont en effet aujourd'hui une double dimension pédagogique et managériale indubitable. Les fonctions plus administratives de SGA, de DGS ou de cadre supérieur de l'administration centrale traitent de gestion de l'offre de formation, ou de stratégie dans ce domaine. Il est peu de sujets, concernant l'enseignement scolaire, qui n'aient à la fois une dimension managériale et une dimension pédagogique, ce qui justifie l'intérêt pour le système éducatif d'avoir ce regard croisé et coordonné des deux inspections générales. Il y a enfin un recouvrement partiel des viviers de recrutement. L'IGAENR recrute de plus en plus des inspecteurs territoriaux, des enseignants-chercheurs ou des cadres ayant eu une activité d'enseignement au cours de leur carrière. À l'inverse, des IA-DASEN ou des chefs d'établissement qui ont exercé des activités managériales choisissent de candidater à l'IGEN. Cette interpénétration croissante des filières administratives et pédagogiques explique pourquoi des observateurs avisés du fonctionnement de l'éducation nationale trouvent une logique à un rapprochement étroit des deux inspections générales et un intérêt manifeste pour l'amélioration du système éducatif. Ce souhait de convergence des deux inspections générales suscite plus d'interrogations du côté des acteurs de l'enseignement supérieur, notamment de la Conférence des présidents d'université qui ne souhaite pas l'intervention d'une inspection disciplinaire dans les établissements d'enseignement supérieur.

[1] La loi Fioraso de 2013, qui donne explicitement au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche un rôle de coordination sur l'enseignement supérieur renforce ce caractère interministériel.

1. État des lieux : les missions actuelles des inspections générales et leurs caractéristiques

Les deux inspections générales ont connu, ensemble ou séparément selon les périodes, des évolutions notables depuis leur création (cf. annexe 3) avant d'en arriver à la situation actuelle.

1.1. Les éléments communs aux deux inspections

L'IGEN comme l'IGAENR conservent des compétences spécifiques. Ainsi l'IGEN garde-t-elle un rôle dans l'inspection pédagogique des enseignants, même si celui-ci se concentre sur des situations réglementaires particulières, soit qu'il s'agisse de la gestion d'un corps national (agrégés et professeurs de chaires supérieures), soit qu'il s'agisse de donner un avis sur la non-titularisation des agrégés stagiaires. De même, cette dernière est sollicitée pour des missions d'appui auprès de l'ensemble des directions d'administration centrale. L'IGAENR, pour sa part, intervient seule dans le champ de la recherche et de l'enseignement supérieur, réserve faite des CPGE, des STS et des ESPÉ où elle intervient conjointement avec l'IGEN. De même, le fonctionnement administratif et la gestion financière et comptable des établissements demeurent une compétence de l'IGAENR.

Pour autant, l'IGEN et l'IGAENR sont conduits de plus en plus fréquemment à travailler ensemble. Ainsi, pour la partie enseignement scolaire du programme de travail des inspections générales, des missions sont très souvent communes. De même, les enquêtes administratives sont le plus souvent conjointes. C'est également le cas du suivi de la mise en place des réformes qui est réalisé par les deux inspections. Une procédure coordonnée de relecture des rapports des missions IGEN-IGAENR a d'ailleurs été mise en place.

Si la fonction de correspondant académique n'est pas exactement la même pour les COAC IGAENR et IGEN – avec pour ces derniers des modalités d'animation des corps d'inspections territoriaux qui leur sont propres et une inscription de ce rôle dans les statuts de l'IGEN –, dans les académies beaucoup de travaux sont réalisés conjointement. Ainsi, l'appui aux rectorats se fait souvent de manière commune ou complémentaire pour permettre la cohérence d'une approche pédagogique et administrative.

Si la formation initiale des nouveaux inspecteurs généraux et leur formation continue ne sont plus partagées par les deux inspections, elles pourraient le redevenir, au moins partiellement. Certains modules de formation proposés par l'IGEN ou l'IGAENR, comme celui sur les enquêtes prédisciplinaires, sont au demeurant déjà ouverts à tous les inspecteurs généraux.

Enfin, les fonctions supports sont également communes aux deux inspections avec un bureau de gestion des inspections générales partagé.

1.2. Les missions et domaines distincts des deux inspections

1.2.1. Les missions permanentes de l'IGEN[2]

L'expertise de l'IGEN, disciplinaire ou de spécialité, didactique et pédagogique, est sollicitée par le ministre ou son cabinet, les directions d'administration centrale, les recteurs, les opérateurs. Cette expertise, inscrite dans un cadre national, s'exerce sur tous les parcours de formation des élèves, dans toutes les disciplines et dans tous les types d'établissements du premier et du second degré ainsi que sur un certain nombre de procédures de recrutement et de titularisation et de validation des enseignants et des personnels d'encadrement.

Les missions permanentes de l'IGEN étant recensées et explicitées dans la troisième partie du rapport d'activité 2016 de l'IGEN, on se limite ici à une brève cartographie des opérations menées avec les directions d'administration centrale.

DGESCO : l'expertise de l'IGEN est sollicitée pour la conception des référentiels de diplômes, la conception de documents ressources, l'élaboration et la mise en œuvre du plan national de formation. Elle l'est également dans de multiples groupes de travail et comités de pilotage (*entre le 1er septembre et le 31 décembre, 296 sollicitations*).

DGESCO et DNE : l'expertise de l'IGEN est sollicitée pour les ressources en ligne et les sites experts.

DGESIP : l'expertise de l'IGEN est sollicitée pour la conception des référentiels des diplômes de niveau bac + 2 ou bac + 3 relatifs aux enseignements post-baccalauréat dispensés dans les lycées, pour les programmes de CPGE et de STS, pour l'évolution de la carte des formations dispensées en CPGE. Des inspecteurs généraux siègent dans les commissions pédagogiques nationales des IUT. Récemment, l'IGEN a été sollicitée pour la rédaction des attendus des formations post-baccalauréat hébergées par les lycées qui figurent sur la plateforme Parcoursup.

DGRH : l'expertise de l'IGEN est sollicitée par le service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire (DGRH B), la sous-direction du recrutement (DGRH D) et le service de l'encadrement (DGRH E). La *cartographie complète des opérations DGRH-IG* (cf. annexe 4), élaborée à partir d'informations transmises par la DGRH à la demande de la mission, rend compte des multiples opérations (avis pédagogiques pour les mouvements spécifiques nationaux, pour les titularisations des corps d'inspection territoriaux, participation aux jurys de concours de recrutement d'enseignants et de personnels d'encadrement) en indiquant pour chacune son fondement statutaire et son caractère indispensable ou non aux yeux de la DGRH. Le rapport reviendra plusieurs fois sur cette cartographie, la prise en compte de cette dernière constituant **un levier essentiel pour libérer du temps des IGEN au profit de nouvelles missions d'évaluation**.

DEPP : l'expertise de l'IGEN est sollicitée pour la conception des outils d'évaluation et l'analyse des résultats des évaluations et des réponses aux enquêtes menées.

DREIC : l'expertise pédagogique de l'IGEN et sa connaissance des partenaires étrangers sont sollicitées pour aider à la mise en œuvre des décisions politiques. *En 2017, l'IGEN a produit 31 rapports de mission à l'étranger pour la DREIC, l'AEFE, la DGESCO entre autres*.

[2] Ces missions sont définies par l'article R. 241-3 du code de l'éducation.

Recteurs : l'expertise de l'IGEN est sollicitée, dans le cadre d'une compétence nationale déléguée aux académies, pour la signature de tous les sujets d'examens (DNB, baccalauréat, BTS) soit *un total de plus de 6 600 sujets pour la session 2016*. Son expertise est également sollicitée, à la demande, dans l'aide à la décision ou le suivi de la politique académique. Dans son statut lui sont en outre confiées les missions d'animation des inspections territoriales dans le cadre disciplinaire, didactique et pédagogique.

Opérateurs (ESENESR, CIEP, CANOPE) : l'expertise de l'IGEN est sollicitée pour la formation des cadres du système et la conception de documents ressources. *En 2016-2017, l'IGEN a assuré 219 interventions de formation à l'ESENESR.*

1.2.2. Les missions propres à l'IGAENR

1.2.2.1 Dans le domaine de l'enseignement scolaire

L'IGAEN, lorsqu'elle a pris la suite des inspecteurs généraux des services administratifs (IGSA), a continué à exercer des missions de contrôle administratif, financier et comptable des établissements d'enseignement pour lesquels elle a compétence. Il en est de même, s'agissant des missions d'audit et de suivi des politiques publiques, dès lors que leur objet est uniquement de nature administrative, financière ou comptable. D'une manière générale, quand le fonctionnement pédagogique ou les contenus éducatifs n'entrent pas dans le champ d'une mission, l'IGAENR est seule saisie. C'est ainsi qu'elle a été amenée à conduire plusieurs missions sur la question des relations entre l'éducation nationale et la justice ou encore les problèmes de radicalisation ou de structuration territoriale des services de l'État.

1.2.2.2 Dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche

L'IGAENR a également compétence pour intervenir dans l'enseignement supérieur et, depuis 1999, dans le champ de la recherche. Ses interventions sont soit inscrites dans le programme de travail annuel des inspections générales, soit commanditées par le ministre en charge de l'enseignement supérieur et de la recherche tout au long de l'année.

Depuis la loi LRU du 10 août 2007, l'IGAENR intervient de manière très significative dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche, au point que cette activité représente aujourd'hui environ la moitié de ses activités et des rapports qu'elle rend aux ministres.

Depuis une dizaine d'années, les modalités d'intervention de l'IGAENR dans l'enseignement supérieur et la recherche se sont élargies et diversifiées tant du point de vue des personnes qui sont à l'origine d'une saisine que de la forme que peuvent prendre ces interventions[3].

Les interventions que mène l'IGAENR dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche portent aussi bien sur l'évaluation de politiques publiques, la préparation de réformes techniques que le ministre souhaite engager, l'accompagnement d'établissements d'enseignement

[3] Ainsi, en 2016, l'IGAENR a réalisé 51 missions dans le champ de l'enseignement supérieur et de la recherche. Sept de ces missions concernaient également le champ de l'enseignement scolaire. Le caractère interministériel de l'IGAENR se confirme puisque dix-sept de ces rapports sont le fruit d'un travail conjoint avec d'autres inspections générales (dix-neuf en 2015). En 2016, l'IGAENR a travaillé avec onze inspections générales différentes, principalement l'IGAS, l'IGF et l'IGEN.

supérieur qui rencontrent des difficultés de type budgétaire, organisationnel ou managérial, ou d'établissements qui souhaitent établir un diagnostic sur un point particulier de leurs activités. La gestion des ressources humaines est également une thématique sur laquelle l'IGAENR intervient chaque année. Enfin, lorsque le besoin s'en fait sentir, l'IGAENR engage des missions de contrôle.

Depuis 2008, l'IGAENR a développé une activité importante d'audit et d'accompagnement des établissements d'enseignement supérieur.

Si les ministres restent les seuls commanditaires susceptibles d'engager une mission de l'inspection générale, il arrive de plus en plus fréquemment que les présidents d'établissement d'enseignement supérieur ou de structures exerçant leurs activités dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche sollicitent l'IGAENR pour bénéficier d'un accompagnement, ce qui a amené l'inspection générale à concevoir, à côté des missions thématiques classiques, différentes modalités d'intervention.

Ces modalités d'intervention peuvent se traduire par la réalisation d'audits ou par un accompagnement des équipes de direction. C'est ainsi que l'IGAENR réalise régulièrement :

- des audits de diagnostic financier des établissements et d'aide à la conception de plans de retour à l'équilibre financier ;
- des audits précontractuels qui permettent à un établissement de disposer d'une analyse de sa situation, de ses forces et faiblesses et de son positionnement relatif sur la scène française ;
- des audits pour vérifier la capacité d'établissements à accéder aux responsabilité et compétences élargies (RCE). Ces audits concernent aujourd'hui davantage les COMUE puisque la quasi-totalité des établissements d'enseignement supérieur sont passées aux RCE après avoir bénéficié d'un tel audit ;
- des accompagnements sur plusieurs mois, voire sur plus d'une année, d'un établissement qui rencontre des difficultés financières ou souhaite bénéficier d'une aide au diagnostic sur un sujet particulier ;
- des accompagnements à la préparation de la fusion d'établissements d'enseignement supérieur (Bordeaux, Montpellier, Lille, Paris).

Pour mener à bien ces diverses missions, l'IGAENR a conçu un certain nombre d'outils méthodologiques qui sont mis à la disposition des établissements d'enseignement supérieur pour les aider à analyser leur stratégie, à faire évoluer leur situation ou leur organisation. Ces outils méthodologiques portent sur des sujets très divers et permettent d'objectiver et d'analyser la situation des établissements au regard notamment de leurs fonctions support, leur politique immobilière, leur équilibre économique, l'évolution de leur masse salariale, etc., tout en continuant à mener des missions thématiques.

Alors qu'elle a développé sensiblement son activité d'accompagnement des établissements, l'IGAENR a maintenu, voire développé, son activité dans les domaines de la préparation de réforme ou d'évaluation des politiques publiques. C'est ainsi qu'elle a travaillé ces dernières années sur des sujets aussi variés que la structuration de l'enseignement supérieur et de la recherche et le

développement des coopérations territoriales[4], l'affectation en première année de licence dans les formations à capacité d'accueil limitée, l'enseignement supérieur privé, l'évaluation de la participation française au programme-cadre européen pour la recherche et l'innovation, le modèle économique des instituts hospitalo-universitaires ou encore, conjointement avec l'IGEN, le suivi sur trois ans de la mise en place des ESPÉ.

L'IGAENR intervient également régulièrement sur la thématique de la gestion des ressources humaines. Elle a ainsi produit des rapports sur l'emploi scientifique, le recrutement et la gestion des enseignants-chercheurs, la place des agrégés dans l'enseignement supérieur universitaire, la politique RH des organismes de recherche, etc.

Les missions qui portent sur le continuum bac – 3 / bac + 3, l'enseignement supérieur en lycée ou la formation des enseignants sont en général conjointes avec l'IGEN, chacune des inspections pouvant prendre en charge certains points spécifiques. L'IGAENR a ainsi adapté la méthodologie qu'elle a développée en matière de cartographie économique des activités des établissements à la situation des ESPÉ.

La compétence de l'IGAENR en matière d'enseignement supérieur et de recherche est celle d'une inspection générale de l'administration. Elle peut être élargie jusqu'à l'évaluation de la cohérence de l'offre de formation ou de la stratégie de recherche mais ne saurait intervenir sur la qualité des formations offertes ou des recherches conduites, ces évaluations relevant de l'évaluation des pairs et d'instances comme le Hcéres. Cette limitation de compétences demeurerait en cas de fusion des deux inspections.

2. L'apport des comparaisons internationales et des comparaisons avec les autres inspections

La mission s'est intéressée à porter un regard comparatif sur les différents systèmes européens d'inspection afin de déterminer dans quelle mesure les inspections générales françaises se distinguent de l'ensemble.

[4] L'IGAENR a ainsi fourni des rapports sur des sujets comme la place des petites et moyennes universités dans la structuration de l'enseignement supérieur et de la recherche, la simplification des instruments de coordination territoriale et leur articulation avec les initiatives d'excellence, l'impact de la structuration territoriale en cours sur la politique documentaire des universités, l'impact des classements internationaux sur les politique de site ou les conditions du passage des communautés d'universités et établissements aux responsabilités et compétences élargies.

2.1. Le paysage des inspections générales en Europe : la singularité française en matière d'inspection

2.1.1. Un contexte différent

2.1.1.1 Un paysage dicté par un cadre institutionnel général très différent : fédéralisme, régionalisation, décentralisation de la politique éducative

La comparaison avec les autres inspections générales européennes ou mondiales doit prendre en compte le fait que notre système éducatif s'intègre dans le cadre d'un État unitaire et (partiellement) décentralisé.

Nos voisins européens les plus proches ont, pour leur part, des organisations soit fédérales (Allemagne, Suisse, Autriche, Belgique), soit régionalisées (Royaume-Uni, Espagne, Italie, voire Portugal) dans lesquelles l'éducation est la compétence de l'échelon fédéré, régional ou communautaire, celui-ci disposant d'un pouvoir législatif en la matière. La Commission européenne recense 47 systèmes éducatifs pour 32 États européens (étude Eurydice), ce qui traduit cet aspect infra national. De très grands pays avec lesquels la France se compare souvent, comme le Canada ou les États-Unis, voire la Russie ou l'Australie, sont aussi fédéraux.

Plusieurs pays européens sont cependant des États unitaires décentralisés comme la France. Pourtant, depuis les années 1980, afin d'améliorer la capacité de leur système scolaire à remplir leur mission en s'ajustant aux besoins locaux et à l'hétérogénéité des publics, la majorité d'entre eux ont redistribué les responsabilités dans les systèmes éducatifs, par la décentralisation politique vers les autorités locales, la déconcentration vers des échelons administratifs locaux ou les établissements eux-mêmes. C'est notamment le cas de tous les États de l'Union européenne anciennement intégrés au bloc soviétique qui n'ont pas voulu reproduire les ingénieries centralisées de type communiste. Cette « localisation » de l'éducation est également marquée en Scandinavie ou aux Pays-Bas, soit historiquement, soit dans le cadre de réformes structurelles plus récentes.

Comme l'indique un récent rapport de France Stratégie, « *notre pays s'est globalement tenu en retrait de ces transformations, perçues comme des vecteurs potentiels de rupture d'égalité, et les mesures prises en ce sens n'ont eu que des effets limités* ». Cette différence entre la France et ses voisins se lit d'ailleurs dans les travaux de recherche consacrés à l'évaluation, le plus souvent le fait de chercheurs britanniques, allemands ou néerlandais.

2.1.1.2 Un paysage de l'inspection dicté par l'autonomie beaucoup plus forte des établissements

Ces choix institutionnels ou politiques différents ont conduit à une autonomie plus forte des communautés éducatives et le plus souvent des établissements eux-mêmes. Cette autonomie se caractérise dans quatre champs principaux : allocation des ressources budgétaires, gestion des ressources humaines à travers le recrutement et la rémunération, programme d'enseignement, pédagogie.

Cette autonomie et cette confiance forte accordée « au terrain » se sont accompagnées logiquement de la mise en place de modes d'évaluation spécifiques des établissements destinés à assurer et développer la qualité des systèmes et à permettre l'efficacité de stratégies par objectifs. Comme il est indiqué dans le récent rapport IGEN-IGAENR sur l'évaluation des établissements, « *de*

fait, l'évaluation des unités d'enseignement s'est progressivement généralisée en Europe, sans doute parce que l'autonomie des établissements y est plus affirmée dans nombre de pays, mais aussi parce que la conviction est forte que l'amélioration de la qualité de chaque école, de chaque établissement est le meilleur moyen d'améliorer la qualité globale du système ».

Dans une majorité des pays européens, l'évaluation externe d'établissements est fondée sur des critères standardisés selon des procédures similaires :: une analyse préalable des données fournies par l'établissement, la visite de l'établissement sur une ou plusieurs journées, le rapport et le retour fait à l'établissement.

On note aussi l'importance croissante de l'autoévaluation : obligatoire dans deux-tiers des pays européens, recommandée dans les autres, selon des modalités très variables selon les pays. Il est intéressant de noter que les évaluations d'établissement réalisées par les inspections locales, qui bénéficiaient jusqu'alors d'une large autonomie, en particulier dans les pays nordiques, ont fait l'objet d'un renforcement de l'encadrement national.

2.1.1.3 Un paysage de l'inspection marqué par l'absence, sauf en France, d'une inspection externe des enseignants

Les systèmes éducatifs qui, s'appuyant sur les corps d'inspection, procédaient à des inspections individuelles d'enseignants, les ont progressivement supprimées au profit des visites d'établissements, comme c'est le cas de la Pologne depuis la réforme de 2009. L'observation d'une séance de cours n'est qu'un élément, parmi d'autres, pour apprécier la qualité de l'enseignement et surtout de l'apprentissage des élèves.

2.1.2. Vers deux modèles d'inspection en Europe

Le premier modèle d'inspection correspond à l'Angleterre de l'*Ofsted*. L'inspection complète d'établissement (dite *school inspection*) se réalise selon un cadre formel, porté notamment par des éléments quantitatifs, dans lequel les établissements doivent s'inscrire. La conformité à ce cadre est vérifiée lors de la visite des inspections, qui donne lieu à une évaluation chiffrée. Il s'agit d'un système *top-down*, indépendant, transparent, respecté, impactant, fondé sur une approche libérale qui demande à l'établissement de rendre compte au public ou au « marché ». Le choix accordé le plus souvent aux parents de l'établissement de scolarisation implique la connaissance de la performance des établissements.

Le deuxième modèle, davantage collaboratif et tourné vers l'amélioration des résultats des établissements et leur accompagnement, a émergé en Écosse et s'est largement diffusé en Europe. Il repose toujours sur l'évaluation externe de l'établissement, mais celle-ci doit être partagée à la fois par l'inspection et par l'établissement. Les indicateurs sont moins nombreux, davantage qualitatifs, et peuvent être discutés entre l'évaluateur et l'évalué. Il s'agit d'autoévaluation même si majoritairement les établissements choisissent d'utiliser les outils proposés par l'inspection.

La place relative accordée à l'évaluation externe et interne permet de distinguer deux logiques principales de politiques éducatives en Europe, et deux modèles théoriques : une logique de marché reposant sur l'évaluation externe ; une logique de service public fondée sur l'évaluation interne. Les variantes demeurent cependant nombreuses.

Le système néerlandais est ainsi assez significatif de ce que l'on pourrait définir comme un modèle mixte. Il s'agit d'un schéma de contrôle de l'établissement de type audit interne avec un système d'inspection fondé sur l'identification de facteurs de risque. Il permet aux établissements n'étant pas considérés comme « à risque » d'être peu évalués. Cette conception évolue cependant : la tendance européenne est d'ailleurs de se préoccuper de tous les établissements, car tous sont perfectibles ou peuvent contribuer, par la diffusion de leur exemple, à l'amélioration du système éducatif. Un changement majeur a été opéré en 2017 pour mettre en place une évaluation externe portant non seulement sur les établissements mais sur les autorités locales, et qui mobilise pour cela l'évaluation interne.

En Finlande enfin, le cadre général national ne fournit pas d'indications ou d'obligations concernant l'établissement et les modalités d'inspection ; il définit seulement l'obligation pour les autorités locales d'évaluer l'éducation qu'elles offrent, libres à elles d'en arrêter les modalités.

2.1.3. La spécificité de l'inspection française

2.1.3.1 Des différences réelles

La France n'est pas aussi isolée dans le concert des inspections européennes qu'on veut bien le penser. D'une certaine manière, elle se rapproche très clairement du modèle écossais, où l'inspection accomplit en tout premier lieu une mission d'amélioration du service public d'éducation (pour une analyse plus précise du système écossais, cf. annexes 4 et 5). Une démarche d'accompagnement des établissements et des équipes, exigeante et bienveillante, est culturellement et historiquement privilégiée par rapport à une approche de strict contrôle de la qualité de l'éducation considérée comme un service rendu à des usagers-clients.

La France présente cependant un certain nombre de spécificités qui concernent tant l'organisation de son système éducatif en général que le fonctionnement de son inspection *stricto sensu*.

L'organisation du système éducatif français, caractérisée par le cumul de deux niveaux d'administration – liés à un double phénomène de déconcentration et de décentralisation partielle –, est unique en Europe et rend la bonne compréhension du système français particulièrement difficile pour ses partenaires étrangers.

La France présente en effet la singularité d'un double système de pilotage où l'échelon déconcentré de l'État et les collectivités territoriales se partagent les compétences en matière d'éducation. L'inspection ne porte pas de regard sur l'action des collectivités, contrairement à ce qui se passe dans les autres pays européens. C'est ainsi que *Education Scotland* a lancé une campagne de contrôle de la qualité de l'action éducative menée par les autorités locales. Les inspections générales françaises ont également, inscrite dans leurs statuts, la possibilité de répondre à des demandes d'évaluation ou de suivi initiées par des collectivités territoriales, possibilité qui n'est pas aujourd'hui exploitée.

La deuxième grande spécificité de la France concerne sa tradition d'inspection individuelle des enseignants comme clé de voûte de l'évaluation. L'approche française est traditionnellement fondée sur « l'effet maître », perçu comme garantie première de la qualité du système éducatif. Elle repose sur l'idée qu'un bon enseignant, à la fois spécialiste de sa discipline et expert dans la transmission de son savoir, formera de bons élèves. Les missions de l'inspection française se sont donc concentrées

sur l'observation des pratiques enseignantes dans la classe, l'amélioration de la compétence de chaque enseignant apparaissant comme la condition et le levier de l'amélioration du système éducatif. La France s'efforce cependant d'évoluer et, de plus en plus, les inspections individuelles s'inscrivent dans un objectif plus large que celui de la gestion de la carrière du professeur inspecté, pour aller vers une évaluation des enseignements, une formation de l'équipe disciplinaire de l'établissement, une contribution au pilotage de l'établissement.

Tous les autres pays européens, à quelques très rares exceptions près (Chypre, Turquie), ont ainsi adopté une approche de l'établissement scolaire comme outil d'assurance qualité du système éducatif. La qualité de l'enseignement est un des éléments importants de la réussite scolaire aux côtés d'autres paramètres : le management des équipes, l'environnement de travail, la prise en compte de l'environnement social, les relations avec les parents notamment.

Le rôle des inspecteurs est donc avant tout d'évaluer, et d'améliorer, la qualité de l'établissement qui est la clef de voûte du système éducatif. Pour des questions de taille, la distinction entre inspections générales et inspections territoriales n'existe pas partout.

La question de la gestion de carrière des enseignants distingue également la France de nombreux autres pays étrangers. En effet, l'inspection individuelle française comporte une composante très importante de gestion des ressources humaines et de pilotage de la carrière des enseignants. Ce n'est pas le cas ailleurs où l'évolution de la carrière des enseignants est distincte de l'inspection et pilotée par un organisme spécifique. L'inspection porte un diagnostic global sur la qualité des enseignements comme élément essentiel de la performance des établissements. La qualité de chaque enseignant est évaluée par le chef d'établissement.

Le système français est également marqué par la séparation entre enseignement disciplinaire et vie scolaire.

Enfin, alors qu'en France comme dans les autres pays européens, l'enseignement supérieur fait l'objet de dispositifs d'évaluation spécifiques, seule l'inspection générale française est également compétente pour l'enseignement supérieur et la recherche, sur les aspects d'organisation, de pilotage, d'adéquation des objectifs aux moyens déployés, d'efficience et de gestion financière et comptable, de gestion de l'offre de formation, des activités de recherche et de valorisation, à l'exclusion de toute intervention dans le cœur scientifique des domaines de la pédagogie ou de la recherche.

2.1.3.2 Les points forts des inspections françaises

La comparaison avec d'autres pays éclaire nécessairement la réflexion sur les évolutions à mener, pour redéfinir ou préciser les objectifs et les moyens d'atteindre une plus grande efficacité. Elle ne devrait pas pour autant conduire à penser que la France doit renoncer à tout ce qui fonde son histoire et sa culture pour être plus performante. Il est important à cet égard de noter que les spécificités françaises ne sont pas toutes perçues, bien au contraire, comme autant de points faibles par les partenaires étrangers. L'inspection générale française est valorisée sur la scène européenne

et internationale pour un certain nombre d'atouts :

- Son positionnement privilégié, à l'articulation entre les équipes éducatives et les dirigeants. Dans le domaine scolaire, elle a la capacité de faire le lien entre la classe et le ministre grâce à sa connaissance de la réalité du terrain, nourrie par l'observation des pratiques pédagogiques et les échanges dans les établissements et avec les acteurs locaux.
- Un champ de compétences très large qui couvre toute la durée de la formation initiale, de la maternelle à l'enseignement supérieur, bien au-delà du champ de la scolarité obligatoire.
- Un périmètre d'actions national qui lui permet de garantir un service public proposant un enseignement équivalent en contenus, en qualité et en exigence à tous les élèves de tous les territoires et n'obéissant pas à une logique de marché ou de concurrence.
- Son expertise disciplinaire qui fonde sa légitimité auprès des enseignants des premier et second degrés, des chefs d'établissements, des parents, de l'administration centrale ou académique. Cette expertise concerne les connaissances mais aussi leurs modes de transmission (didactique et pédagogique). Elle lui confère un rôle précieux dans le pilotage pédagogique du système éducatif. Elle lui permet de porter un regard unique sur l'acte d'enseigner, sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant dans la classe.
- Sa capacité à apporter une analyse comparative fondée sur des points d'observation multiples, nationaux et internationaux. L'influence réelle des rapports thématiques de l'inspection générale française a été soulignée lors du récent séminaire de la SICI (Conférence permanente internationale des inspecteurs) organisé à Paris sur le thème de l'impact de l'inspection.
- La possibilité de s'appuyer sur un réseau de relais académiques (les corps d'inspection territoriaux : IEN, IA-IPR et IEN ET-EG) dans une relation fonctionnelle fondée sur le partage de l'expertise disciplinaire et pédagogique.

À l'heure où de nombreux pays en Europe mènent une réflexion sur les modalités d'évaluation de leur système éducatif, la France a aujourd'hui l'occasion de **prendre une place de référence en définissant un modèle original qui allie un accompagnement au plus proche des équipes et un rôle de conseil du ministre en matière de politique publique d'éducation**.

2.2. Les deux inspections du système éducatif en comparaison avec les autres corps d'inspection et de contrôle en France

2.2.1. Les différents modèles existants

Placés sous l'autorité directe du ministre, les services d'inspection générale sont organisés, selon les ministères, sous trois formes différentes :

- des inspections générales qui constituent à la fois un corps de fonctionnaires de catégorie A et un service de contrôle et d'inspection ;

- des inspections générales dont les membres n'appartiennent pas à un corps d'inspecteurs généraux ;
- des services de contrôle et d'inspection qui sont de simples sections d'une structure plus large.

À noter par ailleurs qu'il existe des inspections générales, telle que l'inspection générale de la police nationale (IGPN), qui ne sont pas à proprement parler des inspections générales dans la mesure où elles sont rattachées à une direction (la direction générale de la police nationale pour l'IGPN) et non pas directement au ministre. De même, il existe des inspections, mais qui ne sont pas qualifiées d'inspections générales, également rattachées à une direction, comme l'inspection de l'enseignement agricole, rattachée à la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) ou encore l'inspection de la danse, rattachée à la direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. Ces inspections ne constituent pas des corps de fonctionnaires.

2.2.1.1 Les inspections générales à la fois service d'inspection et de contrôle et corps de fonctionnaires de catégorie A

Parmi les inspections générales qui constituent à la fois corps et service, on distingue les inspections qui, bien que rattachées à un seul ministère, sont dites interministérielles : l'IGF, l'IGA et l'IGAS[5]. Leur point commun est de recruter en pied de corps des inspecteurs nommés directement à l'issue de leur scolarité à l'ENA[6].

Les autres inspections générales, à la différence des inspections dites interministérielles, ont comme caractéristique de ne pas recruter à la sortie de l'ENA. Il s'agit notamment, outre l'IGEN et l'IGAENR :

- de l'inspection générale de jeunesse et sport (IGJS) ;
- du contrôle général économique et financier (CEGEFI) ;
- de l'inspection générale des affaires culturelles (IGAC) ;
- du contrôle général des armées (CGA).

Organisées, à l'exception de l'IGEN et de l'IGAC[7], en plusieurs grades, elles recrutent des fonctionnaires qui justifient d'une grande expérience administrative. Compte tenu de l'âge moyen auquel les inspecteurs généraux sont recrutés, on parle de corps de débouché. Toutefois, même si elle ne recrute pas à la sortie de l'ENA, l'IGAENR, avec un recrutement par concours externe sur titres et travaux ouvert aux docteurs, constitue également, même si c'est dans une moindre mesure, un corps vivier[8].

---

[5] Les membres de l'IGF, qui constitue en outre un des trois grands corps de l'État avec le Conseil d'État et la Cour des comptes, et l'IGA ont dès l'origine en 1948 été recrutés à la sortie de l'ENA. Ce n'est qu'à partir de 1967 que les membres de l'IGAS nouvellement créée et issue de la fusion de l'inspection générale du ministère de la santé publique et de la population, de l'inspection générale de la sécurité sociale et des inspecteurs généraux du travail et de la main d'œuvre, ont été recrutés à la sortie de l'ENA.

[6] Afin de permettre l'accueil en pied de corps des élèves sortis de l'ENA, ces inspections sont organisées en trois grades.

[7] L'IGEN et l'IGAC ne comportent qu'un seul grade.

[8] Le recrutement d'inspecteurs jeunes implique pour l'administration d'organiser un déroulement de carrière qui alterne la présence dans le service et l'exercice de fonctions en détachement ou en mise à disposition hors de l'inspection générale. Cette gestion du corps se traduit notamment par une obligation de mobilité faite aux inspecteurs recrutés à la sortie de l'ENA.

Les inspections, en particulier les inspections interministérielles, à la fois corps et service se caractérisent par un nombre souvent élevé d'inspecteurs généraux dans des fonctions en dehors du service même de l'inspection, sur des fonctions de niveau élevé, contribuant au rayonnement et à l'influence du corps. En moyenne, la moitié des membres des corps des inspections interministérielles sont en dehors des services d'inspection générale.

2.2.1.2 Les inspections générales dont les membres n'appartiennent pas à un corps d'inspecteurs généraux

Certains ministères, comme celui de la justice, de l'Europe et des affaires étrangères ou encore de la transition écologique et solidaire, disposent de services d'inspection générale constitués de hauts fonctionnaires, de militaires[9] ou de magistrats[10] qui y sont affectés pour une durée limitée. Il s'agit alors d'un simple passage dans une carrière administrative, ce qui ne va pas sans poser de problème quant à l'indépendance effective des membres de ces corps d'inspection qui ont vocation à retrouver, à un moment ou un autre, leur corps d'origine.

2.2.1.3 Les services de contrôle et d'inspection, simples sections d'une structure plus large

Ces services de contrôle et d'inspection, souvent de création récente, portent généralement le nom de conseil général :

- de l'économie, de l'industrie, de l'énergie et des technologies (CGEIET),
- de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux (CGAAER),
- de l'environnement et du développement durable (CGEDD).

Ces conseils généraux, constitués de plusieurs sections, sont composés de hauts fonctionnaires appartenant à différents corps : administrateurs civils, ingénieurs des mines, ingénieurs du génie rural, etc. Il est à noter que parmi ces fonctionnaires, certains peuvent également appartenir à des corps de d'inspection générale qui, pour autant, ne constituent pas un service. Il s'agit, par exemple, des inspecteurs généraux de l'agriculture[11] ou encore des inspecteurs généraux de l'administration du développement durable.

En général, une des sections du conseil général se voit attribuer une mission spécifique d'inspection et de contrôle. Lorsqu'un corps d'inspecteurs généraux existe au sein d'un ministère doté d'un conseil général, ses membres sont généralement affectés dans cette section, sans que cela constitue pour autant une obligation. Ainsi, à titre d'exemple, le CGAAER est organisé en sept sections, dont une seule est chargée des fonctions d'audit et d'inspection.

---

[9] Officiers généraux pour l'IGAM.

[10] Outre les magistrats, les membres des corps de directeurs des services de greffe judiciaires, des services pénitentiaires, des services de la protection judiciaire de la jeunesse et des services pénitentiaires d'insertion et de probation ainsi que des membres des corps recrutés par la voie de l'ENA ou équivalent peuvent être affectés à l'IGJ.

[11] Créé en 2006, le Conseil général de l'agriculture, de l'alimentation et des espaces ruraux a succédé au Conseil général du génie rural, des eaux et des forêts, au Conseil général vétérinaire et à l'inspection générale de l'agriculture qui était alors à la fois un corps et un service.

2.2.1.1. La spécificité du modèle propre au système éducatif

2.2.2. La particularité du système éducatif

Contrairement à d'autres ministères, le ministère de l'éducation nationale ne peut se contenter d'une inspection qui évalue la gestion du système, les types de gouvernance et les performances[12]. Le facteur humain, et intellectuel, longtemps considéré comme essentiel dans la tradition française au point de conduire à favoriser l'évaluation des enseignants plutôt que l'évaluation des enseignements ou des unités, est au cœur des apprentissages. Il conditionne les pratiques enseignantes et détermine le contexte de réception des enseignements par les élèves. L'analyse des performances des élèves passe bien entendu par une observation réfléchie du fonctionnement des établissements, de leur gouvernance, de leur organisation pédagogique mais également par un regard averti posé sur la relation pédagogique elle-même et sur l'acte d'enseigner. Dans l'enseignement scolaire, la manière d'enseigner est aussi influente sur les résultats des apprentissages que le contenu même des enseignements.

Cette spécificité du champ de l'éducation rend nécessaire une spécialisation de l'une des inspections générales, ou d'une partie d'une inspection fusionnée, qui puisse observer, analyser et évaluer ce qui se passe véritablement dans la classe, dans l'échange entre le corps enseignant et les élèves. Ce n'est possible que grâce à une connaissance fine des programmes et des attendus de chaque enseignement, de la didactique de chacune des disciplines enseignées, des ressorts de la démarche pédagogique et plus globalement, des mécanismes d'apprentissage.

Or, ces objets d'étude n'ont pas d'équivalent dans les champs d'investigation des autres inspections générales. Pour évaluer et contrôler l'administration et le pilotage du système éducatif, l'inspection peut adopter des méthodes, des protocoles et des procédures similaires aux inspections générales d'autres champs ministériels, et même si elle peut être amenée à les adapter à la spécificité du champ éducatif, le transfert est possible, voire aisé. L'IGAENR, dont c'est la mission première, se compare ainsi plus aisément avec les autres inspections générales et apporte dans les missions conjointes avec l'IGEN le regard transversal, administratif, économique et financier propre à toutes les évaluations de système.

En revanche, l'évaluation de la qualité de la relation pédagogique, celle de l'efficacité de l'acte d'enseigner demandent des outils inédits, et sans doute en grande partie à formaliser encore, qui passent par l'observation des enseignements et des disciplines, et pour lesquels l'IGEN ne peut s'appuyer sur les procédures existantes dans d'autres champs ministériels, réserve faite du ministère en charge de l'enseignement agricole.

La conjonction de la transversalité de l'IGAENR, prise dans son identité d'inspection de l'administration, et de la spécialité de l'IGEN, entendue comme reflet de la spécificité du système éducatif, permet de combiner un regard expert et outillé sur le contexte administratif et sur la qualité pédagogique, double regard aujourd'hui plus que jamais nécessaire et préconisé par les rapports de l'OCDE pour servir à l'amélioration des résultats des élèves.

---

[12] La question se pose différemment pour l'enseignement supérieur qui dispose d'un dispositif propre d'évaluation, le HCÉRES.

2.2.3. La dualité d'inspections, singularité des ministères en charge des questions d'éducation ?

Si aujourd'hui, chaque département ministériel dispose, sauf exception, d'un service placé directement sous l'autorité du ministre[13] chargé des fonctions d'inspection et d'audit, l'existence de deux inspections au ministère chargé de l'éducation nationale demeure peu lisible même si d'autres ministères ont également, placés directement sous l'autorité du ministre, plusieurs services d'inspection générale.

Ainsi, le ministre de l'économie et des finances a trois services d'inspection placé sous son autorité :

- l'inspection générale des finances (IGF) ;
- le contrôle général économique et financier (CGEFI, issu de la fusion du contrôle d'État, du contrôle financier, de l'inspection générale de l'industrie et du commerce et de l'inspection générale des postes et télécommunications) ;
- le conseil général de l'industrie, de l'énergie et des technologies (CGIET).

De même, le ministre de la transition écologique et solidaire dispose :

- du conseil général de l'environnement et du développement durable (CGEDD) ;
- de l'inspection générale des affaires maritimes (IGAM).

Il serait dès lors tentant de considérer qu'avec deux inspections générales, le ministère de l'éducation nationale, en fin de comptes, ne se distingue pas des ministères précédemment cités. Ce serait toutefois inexact car, lorsqu'il existe plusieurs inspections, chacune de ces inspections a un champ de compétences bien délimité qui ne se confond pas avec les autres[14]. La dualité d'inspection qui caractérise l'éducation nationale est d'autant moins lisible que la distinction apparue progressivement au XIXème et au XXème siècles entre les inspections administrative et pédagogique tend à s'effacer de plus en plus.

3. Les caractéristiques d'une « inspection générale du XXIème siècle »

Indépendamment des scénarios qui seront retenus, un certain nombre d'évolutions semblent nécessaires à la modernisation des inspections générales. Ces évolutions apparaîtront de façon spécifique dans les développements qui suivent.

3.1. Une inspection rénovée pour mieux accompagner les évolutions du système et contribuer à son amélioration

Comme le signale à juste titre Isobel Mc Gregor, la transformation des inspections générales n'a de sens que si elle contribue à l'amélioration du système éducatif, d'enseignement supérieur et de

[13] Le cas échéant, une inspection générale peut également être mise à disposition ou placée sous l'autorité de plusieurs ministres en fonction des périmètres des ministères. Ainsi le ministre de l'éducation nationale a actuellement sous son autorité l'inspection générale de la jeunesse et des sports (IGJS) pour ce qui concerne la jeunesse, l'IGJS étant placée sous l'autorité du ministre des sports pour ce qui relève du sport.

[14] Certaines missions de contrôle peuvent toutefois être exercées indifféremment par l'IGF ou le CGEFI sur le fondement du décret n° 55-733 du 26 mai 1955 modifié relatif au contrôle économique et financier de l'État.

recherche. C'est ce principe cardinal de recherche d'utilité des travaux qui doit guider l'ensemble des missions des inspections générales, qu'il s'agisse de missions d'évaluation, de conseil, d'expertise et de contrôle ou de participation aux opérations de recrutement et de formation des personnels.

3.1.1. Veiller à une réactivité et une opérationnalité de ses travaux pour les ministres et leur cabinet

Les missions d'inspection ont une utilité maximale si elles répondent à deux conditions :

- elles sont effectuées et les rapports qui en résultent sont rendus dans un délai utile pour les décideurs, ministre et cabinet ;
- les propositions doivent être le plus opérationnel possible.

C'est d'ailleurs une conclusion que partagent la quasi-totalité des corps d'inspections générales dont les responsables prônent des rapports courts (autour de 50 pages), avec un nombre limité de propositions n'excédant pas la vingtaine et la recherche de missions débouchant sur des rapports en trois mois, avec des inspecteurs généraux ne se consacrant si possible qu'à une mission à la fois. Ce modèle est rendu nécessaire notamment par la limitation du nombre de membres de cabinets ministériels et l'accélération du temps de la décision publique. Les deux inspections générales doivent s'en rapprocher dans la programmation de leurs travaux. Cette programmation doit d'ailleurs trouver un équilibre entre les différentes formes de mission, qui se sont diversifiées au cours de ces dernières années :

- même si les inspections générales ne sont pas les seuls acteurs de l'évaluation des politiques publiques et si leur action doit être mieux coordonnée avec celle des autres acteurs, elles ne peuvent être absentes du champ de l'évaluation des politiques publiques et doivent trouver leurs modalités spécifiques d'intervention ;
- les inspections générales ont vocation à réaliser des travaux préalables à la prise d'une décision publique, recours qui pourrait être accru, en mobilisant les compétences et l'expertise très variée, présente en leur sein. Cette réalisation de travaux préalable à des décisions s'est développée récemment, avec notamment une formule qui consiste à associer inspecteurs généraux et personnalités qualifiées, formule qui peut valoriser le travail des inspecteurs généraux ;
- les inspections générales, de par leur travail en académie, dans les services déconcentrés et les établissements, ont un rôle irremplaçable d'investigation pour cerner les conditions de mise en place des réformes, ce qui peut permettre d'apporter rapidement, si nécessaire, les inflexions nécessaires. Les investigations, débouchant sur des « synthèses flash » sur le dédoublement des CP, les devoirs faits et l'entrée dans l'enseignement supérieur en sont de bons exemples ;
- le recours à des inspections générales pour des missions spécifiques temporaires de moyenne ou longue durée (de trois à six mois) auprès du cabinet ou d'une direction d'administration centrale pour la conception ou la mise en place d'une politique sur un sujet particulier. Cette formule, qui a vocation à se développer, est utilisée pour la réforme de l'entrée dans l'enseignement supérieur et aurait pu l'être pour a mise en place des réformes du primaire auprès de la DGESCO ;

– l'appel aux inspections générales pour régler des difficultés ou des situations de crise survenues sur le terrain, missions qui ne doivent pas devenir l'activité dominante, présente un caractère opérationnel évident puisqu'elles permettent de régler une situation de crise et de sécuriser d'éventuelles procédures disciplinaires. Ces missions apportent aussi des éléments d'appréciation irremplaçables sur les dysfonctionnements du système et donc conduisent à trouver des solutions générales permettant les régler.

3.1.2. Conforter l'accompagnement et l'évaluation des politiques académiques dans le champ de l'enseignement scolaire

Plus les établissements, les territoires, les académies ont d'autonomie, plus le système a besoin d'évaluation pour garantir une égale mise en œuvre des politiques publiques, des réformes, et, au niveau infra-académique, des politiques éducatives académiques. Il s'agit d'évaluer selon le cercle vertueux qui lie observations *in situ* / diagnostic / rédaction d'un contrat d'objectifs / accompagnement / nouvelle évaluation. Selon la formule d'Isobel Mc Gregor, « *l'évaluation doit produire d'une amélioration de ce qui a été évalué* ».

Pour mener ces missions d'évaluation des politiques publiques d'une part, d'autre part d'accompagnement, de conseil et d'appui auprès des recteurs, les correspondants académiques IGEN et IGAENR ne sauraient suffire. Un nombre conséquent d'inspecteurs généraux doit être mobilisé, comme l'ont été un temps les IGEN dans ce qui s'est appelé « l'axe 2 »[15] du programme annuel de travail (années 2013-2014 et 2014-2015), un ensemble de thèmes étaient alors proposés au choix des recteurs, qui devaient en retenir trois. Une équipe d'IGEN, coordonnée par le COAC, s'associait aux inspecteurs territoriaux premier et second degré pour mener une réflexion prospective sur ces thèmes relatifs à l'enseignement afin de faire progresser la qualité des orientations académiques s'y référant. Parallèlement à cet appui aux académies, le groupe des COAC IGEN faisait remonter au ministre une synthèse de l'ensemble des travaux, nourrissant ainsi l'évaluation et la réflexion au niveau de l'administration centrale.

L'IGAENR a proposé, dans le cadre de la redéfinition des missions des correspondants académiques, de se mettre au service des recteurs qui le souhaiteraient pour conduire dans leur académie des missions d'évaluation et d'appui à leur demande. L'IGEN y a souvent été associée. Les recteurs se sont saisis de cette proposition, soit pour des audits d'organisation de leur service, soit pour évaluer des dispositifs purement académiques, soit pour des études de structuration de la carte scolaire. Certaines de ces missions réalisées à la demande des recteurs sont conjointes aux deux inspections générales et une dizaine de mission est en cours pour l'année 2017-2018[16]. L'intérêt de développer une telle formule, dont l'utilité et les retombées immédiates pour le commanditaire sont réelles en même temps qu'elle pousse les inspecteurs généraux à l'opérationnalité de leurs propositions, est évident.

Par ailleurs, la qualité de la chaine pédagogique, qui va des programmes et examens nationaux à l'enseignement des professeurs dans le quotidien de la classe, ne peut se fonder uniquement sur des circulaires et des ressources pédagogiques. Les inspecteurs généraux animent, dans le domaine disciplinaire, les réseaux des IEN et les IA-IPR placés sous l'autorité des recteurs, réseaux avec lesquels ils entretiennent une communauté intellectuelle et scientifique.

---

[15] Voir rapport n° 014-072 ; l'année suivante un rapport non publié a été présenté lors du séminaire de rentrée de l'IGEN.
[16] Cf. annexe 6.

Les inspecteurs généraux mettent à disposition de l'académie leur connaissance fine du système éducatif à tous les niveaux de granularité. Une partie de cette expertise concerne les disciplines et l'enseignement, et ne relève pas des seuls COAC. La marche de progrès par rapport à l'existant est dans le fait d'assurer une utilisation concrète des informations prélevées en académie, pour en faire une connaissance collective à disposition du ministre et de chaque académie (observation d'une singularité académique rassemblée avec d'autres dans une dimension comparative).

De même qu'il est nécessaire de redonner aux inspecteurs territoriaux du temps pour être présents dans les classes et les établissements, il est nécessaire que les inspecteurs généraux se donnent les moyens d'un travail collégial sur une académie (dans le cadre des groupes territoriaux de l'IGAENR et des collèges académiques de l'IGEN qu'il convient de repenser). Ces moyens passent par la conception d'outils méthodologiques[17] et par une disponibilité permettant une présence effective dans les académies (au contraire des actuelles présences très ponctuelles, d'une à deux journées)[18].

Les missions en académie des inspections générales, notamment des COAC, doivent être repensées pour disposer d'un suivi qualitatif mieux adapté à la nouvelle organisation territoriale de l'État et aux régions académiques. Il est nécessaire que les inspecteurs généraux soient présents sur le terrain, non pour y intervenir, mais comme lieu d'actualisation de leur expertise (ils ne sont pas de simples observateurs venus du dehors, comme étant hors sol). Ils captent les réussites, les difficultés, les doutes, dont ils font l'analyse pour conseiller l'autorité académique comme nationale. Ils sont porteurs des politiques nationales et évaluent les stratégies académiques choisies pour leur mise en œuvre.

Dans une inspection générale repensée, cet appui aux académies et aux territoires *infra* académiques doit être renforcé, ce qui suppose que les inspecteurs généraux puissent répondre à des demandes venant du local aussi bien qu'aux commandes de la lettre de mission annuelle et aux demandes du ministre au fil de l'actualité. Pour cela, il est nécessaire qu'ils soient disponibles, prêts à configurer des groupes de mission en réponse aux besoins, donc qu'ils soient **davantage dédiés à une seule mission** (réalisation d'une mission à plein temps dans un délai court) et, pour les IGEN, **libérés en partie de deux grands domaines de sollicitations : les actions RH et le circuit de conception et de validation des examens**.

Selon la formule d'Isobel Mc Grégor, la mission des inspecteurs généraux en appui aux recteurs consiste à « *stimuler le travail des académies* » en apportant une analyse extérieure de la qualité de l'offre éducative de l'académie et d'éventuelles préconisations pour l'améliorer.

Dans une inspection générale ainsi repensée, les inspecteurs généraux seront suffisamment nombreux et disponibles pour éviter de se trouver en position de juge et partie : porter une politique publique, travailler à son opérationnalisation, accompagner sa mise en œuvre en venant en appui du recteur revenant à des inspecteurs généraux, d'autres étant chargés de son évaluation pour le ministre.

---

[17] Production d'outils méthodologiques : vade-mecum, outils pour évaluer les enseignements, pour procéder à l'audit interne du pilotage pédagogique, pour évaluer les établissements ou les territoires éducatifs, pour évaluer les compétences pédagogiques partagées des académies d'une même région académique.

[18] En ce sens l'expérience des COAC des DOM-COM est à prendre en compte : parce qu'ils sont sur place de façon suivie pendant trois missions d'une semaine chacune, ils ont à la fois le temps de mener à bien leurs missions d'observation, d'évaluation et d'animation pédagogique et d'apporter aux recteurs ou vice recteurs l'appui et le conseil dont ils ont besoin.

3.1.3. Conforter la préparation, le suivi et l'évaluation des politiques universitaires

Le rôle joué par l'IGAENR lors du passage aux responsabilités et compétences élargies des universités a également conduit ces dernières à solliciter, depuis 2010, l'IGAENR pour des missions d'un type nouveau d'accompagnement des établissements et d'appui à leurs équipes dirigeantes. Ces missions ont concerné d'abord la situation financière des universités, l'aide au diagnostic ou à l'établissement d'un plan de retour à l'équilibre. Elles se sont traduites par la production d'outillages méthodologiques (analyse des facteurs d'évolution de la masse salariale, cartographie économique des activités, etc.). Ces missions d'accompagnement ont également concerné des fusions d'établissements ou l'audit de telle fonction support ou soutien de l'université. Si le principe d'accompagnement est inscrit depuis 2010 dans la lettre de mission des inspections générales, le commanditaire et le destinataire du rapport est bien l'université. En 2017, une dizaine de missions d'accompagnement a ainsi été réalisée par l'IGAENR.

L'IGAENR joue également un rôle important dans la préparation de politiques publiques en amont des décisions que le ministre chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche est amené à prendre ainsi que dans le suivi de leurs effets.

Le travail mené avec l'IGF en matière de dévolution du patrimoine immobilier en est une bonne illustration. En définissant les conditions dans lesquelles les universités pourraient bénéficier de la dévolution de leur patrimoine immobilier et en cadrant la procédure d'évaluation de leur capacité à faire face aux obligations du propriétaire, l'IGAENR a apporté une aide à la décision politique et une aide à la mise en œuvre des mesures qui en découlent.

3.2. Explorer de nouveaux champs dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement scolaire

Dans le paysage global de l'évaluation, entre la Cour des comptes, les missions parlementaires, les organismes ou consortiums internationaux (évaluateurs externes), et le CNESCO, la DEPP (évaluateurs internes), **les deux inspections générales doivent mieux affirmer leur rôle d'évaluateur interne**, et pour l'IGEN en particulier eu égard à sa capacité d'analyser *in situ* les enseignements.

Les inspections générales ont des spécificités qui légitiment qu'elles investissent des champs d'évaluation que d'autres ne peuvent faire car, justement, ils n'ont pas cette possibilité d'aller sur le terrain.

Quatre nouveaux grands champs d'évaluation sont donc désormais à développer :

3.2.1. L'évaluation et l'autoévaluation des établissements scolaires

Il existe aujourd'hui une convergence générale (CAP 2022, Cour des comptes, rapports des inspections générales[19], contexte international[20], etc.) pour **mettre en œuvre une politique d'évaluation des établissements scolaires**. Cette évaluation a vocation à être principalement réalisée par les corps d'inspection territoriaux. Les inspections générales apporteront une aide

[19] Dans le rapport conjoint 2017-080, *L'évaluation des établissements par les académies*, figurent des propositions explicitent le rôle que les inspecteurs généraux pourraient jouer dans le cadrage national et le suivi de la mise en œuvre de ce type d'évaluation.

[20] Cf. annexes 8 et 9.

méthodologique aux équipes territoriales et aux établissements en charge de ces évaluations et autoévaluations. Elles s'assureront de la qualité de ces évaluations et accompagneront les académies dans le suivi des évaluations.

3.2.2. L'évaluation de la discipline

Elle relève d'un travail de suivi de la discipline ou de la spécialité par chaque groupe de l'IGEN, lequel porte en particulier sur la mise en œuvre des programmes, l'usage des ressources pédagogiques, le suivi des résultats aux examens, la formation des personnels, les préconisations des inspecteurs ; l'IGEN a déjà fait en partie ce travail[21] mais il faudrait en renforcer la méthodologie pour que les groupes disciplinaires puissent confronter leurs analyses, se nourrir des expériences partagées, produire des outils méthodologique et construire une culture commune, cette culture étant l'un des fondements de l'évaluation des enseignements tel qu'il est présenté au point suivant.

3.2.3. L'évaluation des enseignements[22]

Elle implique les deux inspections générales dans la dimension transversale de la mesure de la performance des apprentissages des élèves. L'analyse de l'impact d'une politique éducative ou la nécessité d'en changer doit reposer sur une mesure de la performance des apprentissages des élèves, sur l'identification d'indicateurs permettant cette mesure et sur des observations *in situ* par des experts des pratiques enseignantes par exemple.

3.2.4. La contribution à l'évaluation des effets de la formation des enseignants

Les inspections générales et les inspections territoriales, notamment à partir des visites en classe d'enseignants néo-titulaires, établissent des constats sur les priorités, les besoins et éventuellement les manques de la formation reçue par les enseignants afin de pouvoir renvoyer vers les ESPÉ ces constats réalisés.

À côté de ces quatre nouveaux champs, un autre champ d'évaluation, voire deux, gagneraient à être réactivés.

3.2.5. Le suivi des académies et, éventuellement, l'évaluation des politiques éducatives dans les territoires (bassins, départements, régions)

Le suivi des académies qui avait été mené dans les années 2000 de manière systématique mais qui n'a pas été reconduit apparaît aujourd'hui comme une piste intéressante pour l'avenir. Contractualisé, récurrent, il permettrait aux inspections de jouer un rôle de régulateur national mais aussi d'apporter aux académies un regard distancié sur leurs propres pratiques et des éléments de comparaison. Cela permettrait d'assurer la cohérence du service public et de contribuer à son

---

[21] En particulier en EPS, en économie-gestion, en mathématiques et en physique-chimie.

[22] Il existe dans ce domaine de précieux acquis : d'une part, le suivi constant et l'animation de la démarche Qualéduc, d'autre part les réflexions consignées dans le rapport 2013-065 (non publié), *L'évaluation de la qualité des enseignements*. Peuvent être envisagées l'évaluation de qualité des enseignements par niveau – maternelle, école primaire, collège, LEGT, LP, post-baccalauréat de lycée –, voire par niveau de classe (classe de sixième, classe de seconde…), la qualité des enseignements par filières de formation ; la qualité du parcours des élèves (selon les territoires éducatifs) ; la qualité des enseignements par catégorie d'enseignants – les néo-titulaires, enseignants expérimentés, seniors - les enseignants d'une discipline dans un territoire... ; la qualité des enseignements par type d'établissement.

efficacité. Un même type d'évaluation serait aussi à imaginer dans un cadre où les collectivités territoriales entreraient dans un rapport de contractualisation et de partenariat plus fort avec l'éducation nationale, à repenser dans un nouveau schéma d'organisation territoriale et notamment autour de la voie professionnelle et de l'apprentissage.

Afin d'investir ces nouveaux champs d'évaluation et, plus globalement, de gagner en légitimité pour remplir la « **mission permanente de contrôle, d'étude, d'information, de conseil et d'évaluation** »[23], les inspections générales devront affirmer et formaliser les fonctions permanentes suivantes, qui toutes doivent prendre appui sur une de ses spécificités, celle de **relier les analyses à la « connaissance du terrain »** :

Fonction de veille permanente sur la réalité du terrain propre à en garantir une connaissance actualisée : observer et analyser ce qui se fait sur le terrain ([24]) afin d'être en capacité de « modéliser la réalité du terrain », de décrire les grandes caractéristiques des pratiques professionnelles, les évolutions perceptibles, ce qui suppose une rigueur méthodologique pour repérer et analyser les tendances de fond qui sont à l'œuvre.

Fonction d'expertise nourrie par les évaluations externes et des travaux du CNESCO : de nombreux rapports ou études (PISA notamment) rendent compte de façon comparative des pratiques ou approches pédagogiques des différents pays participants. Que disent-elles ? Quelles questions soulèvent-elles pour le système éducatif français ? Quelles préconisations faire ? Les inspections générales devront davantage les analyser et les confronter à leurs propres constats « de l'intérieur », de sorte qu'elles puissent produire des notes analysées à l'intention du décideur. Elles pourront travailler ces questions avec la DEPP afin de faire interagir analyse statistique (ce que disent les évaluations, ce qu'elles ne disent pas) et hypothèses explicatives. Les inspections générales devront également évaluer les décalages entre les résultats aux épreuves ou examens certificatifs et les mesures externes des acquis des élèves (par exemple en langues vivantes, ou dans les disciplines faisant l'objet d'une évaluation continue et d'une évaluation ponctuelle) afin de renforcer le pouvoir certificatif des examens.

Fonction d'évaluation des disciplines et enseignements (cf. *supra*) : il s'agit de définir un cadre méthodologique permettant d'apprécier la qualité des enseignements afin d'aider à la décision, par exemple à l'occasion de réformes de programme ou de cycle (réforme du lycée, du collège, des formations professionnelles, du baccalauréat, etc.). Cela suppose d'analyser finement les acquis des élèves (à partir de CEDRE, PISA, TIMMS, PIRLS, de copies du DNB ou du baccalauréat, etc.), d'émettre des hypothèses explicatives (quelles sont les pratiques pédagogiques des professeurs, les préconisations des inspecteurs, les priorités de la formation continue qui peuvent expliquer les constats ?), et de les confronter aux usages ou pratiques professionnelles grâce à un protocole d'observation associant les inspecteurs territoriaux.

Il convient également de mieux connaître les parcours des élèves, de formuler des hypothèses sur les mécanismes à l'œuvre et pour cela de développer la compétence « orientation » et « statistiques ».

---

[23] Articles R. 241-3 et R. 241-6 du code de l'éducation.

[24] Comment les réformes se mettent-elles en place ? Parviennent-elles jusqu'aux professeurs ? Quels messages retiennent-ils ? Quelles sont les préoccupations dominantes des acteurs, les difficultés qu'ils rencontrent, les questions qu'ils se posent ? Pour cela elle doit consacrer plus de temps à l'observation dans les établissements et dans les classes (qu'est-ce qu'un cours de mathématiques aujourd'hui en collège, en LP, en 1ère ST2S ?) ou à des dispositifs pédagogiques (que sait-on aujourd'hui de l'accompagnement personnalisé en lycée, de l'ECJS, des TPE ?), comment fonctionnent les instances pédagogiques ?

Analyser qualitativement les flux (bac – 3 / bac + 3), émettre des hypothèses explicatives, rencontrer les acteurs concernés (universitaires compris), analyser la prise en compte ou non par les autorités académiques des logiques ou spécificités territoriales.

Fonction d'audit du pilotage pédagogique des échelons déconcentrés : l'autonomie pédagogique confiée à l'échelon académique requiert de développer une fonction d'audit du pilotage pédagogique de l'encadrement intermédiaire (inspecteurs, services académiques et chefs d'établissement) sur les moyens et les procédures mis en œuvre pour prendre en compte les disparités territoriales, enjeu majeur aujourd'hui des politiques éducatives. Cette fonction d'audit pourra également porter sur les procédures qui seront mises en place pour l'évaluation à venir des établissements.

Ces nouvelles missions d'évaluation auront une conséquence sur les missions permanentes de l'IGEN impliquant qu'une partie d'entre elles soient revues. Elles impliquent la construction d'outils méthodologiques. En effet, si de tels outils ont été développés dans l'enseignement supérieur, ils ne l'ont pas encore été dans le secteur de l'enseignement scolaire, – sauf pour les procédures disciplinaires –, et ont vocation à l'être, notamment, par exemple, par la production de guides ou de vade-mecum pour l'évaluation des établissements.

3.3. Clarifier le paysage dans le champ de l'enseignement scolaire

L'extension et la formalisation de ces missions d'évaluation supposent une clarification du paysage à la fois pour éviter le recoupement des missions entre les différentes instances (internes ou externes au ministère) et pour permettre à l'IGEN notamment de gagner en disponibilité. Cela suppose un travail de redéfinition du rôle de chacun.

3.3.1. Mieux articuler le lien avec chacune des directions d'administration centrale en repositionnant à un niveau stratégique les interventions de l'IGEN

Il s'agit de redéfinir les besoins qu'ont les directions de l'expertise de l'IGEN ainsi que les fonctions de conseil qu'elle seule peut remplir et de rendre claire les modalités de saisine des inspections générales. La clarification des tâches que l'IGEN effectue pour les directions permettra de les rendre visibles, pour le ministre et pour les acteurs du système, donnant ainsi à l'ensemble une transparence bénéfique.

La réflexion est en cours avec la DGRH pour déterminer, parmi les sollicitations multiples adressées à l'IGEN, celles qui sont indispensables (là où l'expertise de l'IGEN garantit le bon fonctionnement du système) et celles qui ne le sont pas, de faire la part entre ce qui relève d'obligations statutaires et le simple usage et de faire évoluer les textes lorsqu'ils ne positionnent pas l'IGEN au niveau d'intervention qui devrait être le sien (cf. *infra* : annexe 4). Dans toute évolution envisagée, il faudra aussi prendre en compte l'effet induit sur les autres acteurs du système, notamment sur les missions des inspecteurs territoriaux si certaines devaient leur être déléguées.

La cartographie réalisée avec la DGRH différencie les actes dans lesquels un « avis pédagogique » est nécessaire de ceux dans lesquels un « avis de l'inspection générale » est nécessaire. Cette distinction éclaire la réflexion sur les actes qui pourraient être confiés aux inspecteurs territoriaux, ce qui donnerait aux inspecteur généraux la disponibilité dont le système éducatif a besoin. Ce transfert toutefois ne peut être envisagé qu'à une condition : repenser le recrutement des corps d'inspection territoriaux. Les concours de recrutement d'inspecteurs n'attirent pas nécessairement les meilleurs enseignants, les mieux formés, les plus diplômés, en raison de l'obligation de mobilité. Des lauréats renoncent au bénéfice de leur concours quand ils apprennent leur affectation. Dans bien des cas, le recrutement par détachement sur place permet de pallier le déficit de recrutement par concours. Repenser l'affectation des inspecteurs (assouplissement des règles de mobilité, information prévisionnelle, etc.) permettrait d'ouvrir le vivier des candidats. Conséquence d'un recrutement plus sélectif, les opérations liées aux mouvements des directeurs délégués aux formations professionnelles et technologiques, des personnels de direction et des enseignants de CPGE et de STS pourraient être transférées aux inspecteurs territoriaux, comme pourrait l'être la plus grande part de la conception et la validation des sujets d'examens.

La DEPP a formulé huit propositions de nouvelles collaborations avec l'IGEN et est disposée à accueillir de façon temporaire des inspecteurs généraux pour un travail sur le climat scolaire (refonte du champ, préparation d'enquêtes, diffusion des résultats, animation auprès du réseaux des IA-IPR EVS), un travail sur les pratiques d'enseignement dans le premier degré, un travail sur la maîtrise de la langue (PIRLS, CEDRE, SOCLE, etc.), un travail sur les parcours des élèves, un travail d'accompagnement des académies en termes d'analyse de situation (être la voix de la DEPP auprès de la DGESCO pour les contractualisations/dialogues avec les académies), un travail sur les compétences du XXIème siècle, un travail auprès du bureau des statistiques et des études des personnels.

Du côté de la DGESCO, le point essentiel à clarifier est celui du rôle de l'IGEN concernant les sujets d'examens.

Alors que les inspecteurs généraux consacrent une part trop importante de leur temps aux sujets d'examens, il manque un travail d'évaluation et de suivi de ces mêmes sujets. Aucune évaluation n'est conduite aujourd'hui sur la qualité pédagogique des sujets d'examen. Aucune indication (autre que chiffrée) ne remonte à la DGESCO sur la façon dont les candidats ont réussi l'épreuve qu'ils ont passée, et ont réussi telle et telle composante de l'épreuve, sur les raisons qui peuvent expliquer leur réussite comme leur échec (qualité de l'adéquation avec l'enseignement reçu au cours de l'année, du cycle, de la scolarité).

De fait, aucune prescription ne peut être renvoyée ni vers les concepteurs de sujets, ni vers les concepteurs de programmes, ni vers les corps d'inspection.

Pour répondre à ce manque, l'IGEN propose la **création d'une agence des examens**, service à compétence nationale ou établissement public rattaché aux deux ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, dans laquelle seraient détachés pour une durée donnée des inspecteurs généraux, et qui pourrait être chargée de l'évaluation et du suivi des sujets d'examens ainsi que de l'élaboration de ces sujets (cf. annexe 5).

Dans tous les cas, un certain nombre de décisions ne dépendront pas seulement de ces redéfinitions internes mais plus globalement de choix systémiques (recrutement des enseignants, prise en compte

des mouvements spécifiques nationaux, évolution du baccalauréat, politique de territorialisation dans les grandes régions académiques, etc.). Pour les deux inspections générales, il s'agira également de poursuivre le travail de coordination avec les directions d'administrations centrales des deux ministères dans le cadre de la programmation des travaux et des rapports pour lesquels elles devront être consultées. Elles doivent avoir un retour, voire un échange contradictoire avec les inspections générales lorsqu'un rapport met en cause leur pilotage. Des restitutions de rapports devant les directions sont à recommander. Les inspections générales ont aussi tout intérêt à être associées à l'animation des réseaux métiers par les directions d'administration centrale.

3.3.2. Délimiter clairement le périmètre d'intervention des différentes instances internes (conseil scientifique de l'éducation nationale, CSP, CNESCO) et leur articulation avec les inspections générales

Sur le champ de la définition des contenus, programmes, attendus et méthodes d'apprentissage, il s'agit de répartir le rôle de chacun :

- **le conseil scientifique de l'éducation nationale** apporte les résultats de la recherche liés aux apprentissages scolaires et oriente les grandes lignes de la politique éducative, voire vérifie leur application par une étude comparative des manuels ;
- **le CSP** pose le cadre des programmes (choix axiologiques sur les savoirs, compétences à développer, nature et contenu des évaluations) et les valide ;
- **l'IGEN** est associée à la conception des programmes, aide à la création de ressources et assure par son suivi régulier dans les classes et ses liens avec l'inspection territoriale les inflexions et ajustements qui apparaîtraient nécessaires.

Sur le champ de l'évaluation, il s'agit pour les deux inspections générales d'articuler leur rôle (interprétation et analyse des résultats au regard de la connaissance du terrain, de la réalité des enseignements, des enseignants et des élèves et formulation de préconisations en termes de méthodes pédagogiques et de formation) avec ceux :

- du CNESCO, agence indépendante qui pilote des équipes de scientifiques pour évaluer les méthodologies d'évaluation et les résultats des apprentissages ;
- de la DEPP qui conçoit des instruments de mesure et des indicateurs en interne, et analyse les données statistiques.

3.3.3. Définir le rôle des inspections générales dans un système déconcentré

Dans le contexte d'une autonomie accrue des acteurs locaux, et au moment où l'administration centrale a désormais une fonction de « pilotage structurel », le lien fonctionnel entre IGEN et inspecteurs territoriaux doit permettre d'installer une véritable chaîne pédagogique, capable d'aider à la conduite du changement sur tous les territoires.

La demande faite à l'IGEN, dans le décret de 1989, de « *coordonner, en liaison, avec les autorités académiques, l'action de tous les corps d'inspection à compétence pédagogique* » n'est plus adaptée aujourd'hui au positionnement affirmé des corps d'inspection territoriaux comme cadres

académiques sous l'autorité exclusive des recteurs, dans un contexte qui donne un rôle éminemment stratégique aux académies pour la mise en œuvre des politiques éducatives.

Cela n'affaiblit pas pour autant le lien entre les inspecteurs territoriaux et l'inspection générale, mais en modifie la nature. Ce lien est davantage intellectuel qu'opérationnel. Il relève plus du partage d'expertise que de la prescription et, en raison de son expertise et de sa responsabilité nationale, l'inspection générale a toujours toute sa place dans l'animation de la discipline de trois façons :

- **le partage d'expertise disciplinaire** : ce partage d'expertise entre inspecteurs territoriaux et inspecteurs généraux opère dans les deux sens, les uns apportant leur bonne connaissance du terrain et des pratiques de classe, les autres diffusant les réflexions didactiques et pédagogiques remontées à la fois de la recherche et de l'ensemble des territoires ;
- **la régulation** : il peut se produire dans telle ou telle discipline des divergences dans la conception même de l'enseignement ; l'inspection générale régule nationalement ces possibles divergences et garantit sur l'ensemble du territoire une cohérence didactique et pédagogique ;
- **l'accompagnement et l'impulsion** : l'IGEN facilite la traduction des objectifs généraux des politiques nationales dans les disciplines (cf. *supra* : nouveaux champs d'évaluation – l'évaluation des disciplines).

Par ailleurs, l'autonomie accrue donnée aux établissements et aux équipes pédagogiques impose également de renforcer les missions d'évaluation des inspecteurs territoriaux : évaluation des établissements, évaluation de la mise en œuvre des politiques éducatives. C'est sans doute à propos des missions d'évaluation qu'une coordination ou une articulation du travail de l'ensemble des corps d'inspection (IGEN et inspecteurs territoriaux) s'impose et prend tout son sens (cf. *supra* : évaluation des disciplines, évaluation des enseignements).

Ce lien avec les corps d'inspection territoriaux n'a aucunement vocation à redevenir hiérarchique mais mériterait d'être **redéfini comme un lien « fonctionnel » (disparu dans la circulaire de 2015) et concentré sur les champs pédagogiques**. Il devrait permettre aux corps d'inspection de travailler ensemble à l'évaluation des disciplines et des enseignements et de porter ensemble ensuite les préconisations et conseils qui en découleront au plus près des enseignants et par une présence sur le terrain et dans les classes. Cela aurait l'avantage de formaliser vis-à-vis des recteurs le rôle des inspecteurs généraux autres que COAC en académie.

3.3.4. Rendre plus visibles les travaux des inspections et les intégrer au débat public

Les ministres, leur cabinet et les directeurs d'administration centrale sont bien évidemment les destinataires principaux et premiers des rapports des inspections générales et ces rapports doivent avoir avant tout une portée opérationnelle. Mais, en même temps, les inspections générales et leurs travaux ont, d'une manière analogue aux travaux de la DEPP, une fonction essentielle de contribution au débat public sur l'éducation, l'enseignement supérieur ou la recherche. Les rapports ont en effet souvent trois niveaux de lecture : celui des décideurs, celui de publics spécialisés représentant les différents acteurs et métiers de l'éducation et enfin parfois celui du grand public. L'expérience montre que les rapports des inspections générales, même s'ils n'ont pas d'application

opérationnelle immédiate, contribuent à l'élaboration d'une doctrine ou retrouvent une utilité et une actualité quelques années plus tard.

Cela implique de **poser un principe de publication des rapports d'inspection générale**, condition du rayonnement et garantie de l'indépendance d'une inspection générale. Cela suppose de distinguer, parmi les écrits de l'inspection générale, les rapports d'évaluation de politiques publiques ou de dispositifs, qui ont vocation à être publics, et les notes et rapports préalables à une décision qui n'ont pas systématiquement vocation à l'être. Selon les publics auxquels sont destinés les rapports, il conviendra d'adapter la forme et la charte graphique pour que ceux-ci soient le plus lisible possible, gage d'efficacité.

Les inspecteurs généraux doivent par ailleurs avoir comme principe, quand c'est possible, **d'assurer « un service après-vente » de leurs rapports** (intervention dans les réunions d'associations professionnelles, participation à des colloques, articles dans des revues spécialisées) et un renforcement de liens avec les communautés de chercheurs en éducation et plus largement des chercheurs qui s'intéressent au fonctionnement de l'enseignement dans les premier et second degrés, dans l'enseignement supérieur et la recherche, et à l'activité de leurs personnels, des élèves et des étudiants.

Par rapport aux années 2000, il y a eu une certaine régression dans la visibilité des travaux des inspections générales (suppression de la *Revue des inspections générales* et des conférences trimestrielles). **Une manifestation annuelle publique (colloque, séminaire, etc.)**, organisée autour des travaux des inspections générales, une revue en ligne ou des bulletins semestriels, sous forme de sommaires, pourraient être envisagés.

Reste enfin la question non résolue des suites des rapports d'inspections générales. La Cour des comptes, qui effectue le suivi de ses recommandations, reproche aux inspections générales de ne pas le faire. Dans la mesure où les inspections générales ne pratiquent pas l'auto-saisine, et dans la mesure où leurs recommandations n'ont pas été validées par le pouvoir politique, il est difficile de pouvoir se prévaloir d'un rapport et de critiquer le non application des recommandations. Il est cependant un domaine où le suivi des recommandations est systématique et fait partie de la méthodologie, c'est celui de l'audit interne. Mais c'est précisément parce qu'un plan d'action est systématiquement validé. Des pistes peuvent être envisagées pour améliorer cette situation qui n'est pas totalement satisfaisante. La première consisterait à **inscrire explicitement dans le programme de travail deux ou trois thèmes de suivi de rapports**. La seconde consisterait à revisiter systématiquement les établissements ou les services dans lesquels les inspections seraient intervenues pour aider à résoudre des crises ou des difficultés financières. S'agissant des EPLE, Cette visite de rappel, pourrait se faire en liaison avec des corps d'inspection territoriaux.

3.4. Quelle GRH ?

3.4.1. Recruter au meilleur niveau dans les différents métiers de l'éducation

Quel que soit le scénario de rapprochement choisi, cet objectif de recruter au meilleur niveau dans les différents métiers de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est essentiel.

Des améliorations peuvent être encore apportées dans les procédures de recrutement, dans la détection des candidats potentiels grâce à une meilleure articulation avec la mission des personnels de l'encadrement supérieur (MPES) et dans l'information des candidats sur le métier d'inspecteur général. Dans le cadre du rapprochement des deux inspections, la participation croisée de membres des deux inspections aux procédures de recrutement peut d'ores et déjà être envisagée.

Compte tenu de la variété des viviers concernés, qui sera encore plus forte dans l'hypothèse d'une inspection générale unique, une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences débouchant sur une programmation collégiale et concertée des recrutements est essentielle. Les deux inspections générales recrutent à la fois des spécialistes reconnus d'un domaine (discipline d'enseignement, juriste, droit public, gestion financière et comptable, gestion des organisations, management etc.) et des profils professionnels variés (à l'IGEN, des IA-IPR, des universitaires, des professeurs de CPGE ; à l'IGAENR des SGA, des directeurs généraux des services, etc.). L'enjeu du recrutement est de détecter des potentiels capables de construire et de développer des compétences professionnelles nouvelles qui participent de la polyvalence individuelle et collective d'une inspection générale d'un grand domaine ministériel de l'éducation et de la formation.

Une gestion prévisionnelle des emplois doit être envisagée sans caractère d'automaticité entre le profil du candidat et le besoin détecté. Une définition trop contrainte et trop précise du poste conduirait à se priver de candidats qui n'auraient pas à leur arrivée dans le corps la spécialisation attendue mais se montrent capables de la développer ensuite.

Il faut aussi avoir dans l'idée que les inspections générales ne pourront pas toujours avoir en leur sein toutes les compétences dont elles ont besoin pour exercer leurs missions, notamment lorsqu'il s'agit de compétences rares et pointues. Au vu de la pratique d'autres inspections générales, il est souhaitable d'avoir recours, selon différentes formules, à des ressources permanentes non pérennes :

- **recours au détachement avant un recrutement définitif**, possibilité qui est utilisée par l'IGAENR mais pas à l'IGEN. Cette possibilité permet de tester la capacité et l'intérêt du métier pour des nouveaux recrutés. Elle peut aussi convenir à l'accueil de hauts fonctionnaires ou d'enseignants, comme les professeurs d'université par exemple, qui ne souhaitent pas ou n'ont pas intérêt à quitter de manière irréversible leur corps[25] ;

- **possibilité d'avoir des inspecteurs généraux en service extraordinaire** comme dans les inspections interministérielles (IGF, IGA et IGAS) qui l'utilisent pour augmenter la présence de certains profils tels que, à l'IGAS, des médecins hospitalo-universitaires, des directeurs d'hôpitaux, etc. Ces inspecteurs généraux en service extraordinaire restent dans leur corps d'origine. Une telle mesure, d'ordre statutaire, conviendrait à l'accueil de recteurs en fin de fonctions, de professeurs d'université ou de directeurs de recherche et contribuerait à renforcer le potentiel scientifique et le rayonnement des inspections générales ;

- **développement de chargés de missions à temps partiel** (disciplines ou compétences rares) enseignants, enseignants chercheurs et chercheurs déchargés[26] ;

[25] Ces détachements pourraient également être utilisés comme temps de formation de futurs recteurs.

[26] La situation de ces personnels déchargés devra être sécurisée par l'attribution d'une décharge et un régime indemnitaire *ad hoc* (cf. décret sur les collaborateurs extérieurs).

- **recours à des experts**, aux côtés d'inspecteurs généraux, sur des sujets où des compétences pointues sont nécessaires ;
- **possibilité d'accueillir des stagiaires**, comme le fait l'IGF, de longue durée, étudiants de grande école ou de master au sein de missions, notamment pour les traitements de données.

Il faudrait par ailleurs avoir, notamment sur cet aspect de traitement des données, quelques emplois de haut niveau sur les fonctions supports.

Les deux inspections générales se sont engagées dans une politique de rajeunissement de leurs recrutements. Ainsi, l'IGAENR a ouvert un concours réservé aux docteurs ; l'IGEN, pour sa part ces dernières années, a multiplié les recrutements de candidats âgés entre quarante et cinquante ans.

Pour accentuer ce rajeunissement, dans le scénario d'une inspection générale unique, quelques emplois pourront être offerts à la sortie de l'ENA pour les spécialités administratives seulement. Pour l'IGAENR une telle possibilité serait profitable au corps à la fois pour des raisons de comparaison avec les inspections générales interministérielles et pour l'intérêt d'avoir des « jeunes » dans les missions d'inspection. En outre, ce serait un des moyens d'irriguer l'encadrement supérieur de notre ministère et de renforcer l'attractivité du corps en le transformant en corps de débouché mais également en corps vivier.

3.4.2. Renforcer la professionnalisation de la formation en la mutualisant

Les deux inspections générales ont, dans les années récentes, sensiblement développé la formation des inspecteurs généraux, tant initiale que continue, mais en renonçant largement aux sessions communes qui prévalaient auparavant pour l'accueil des nouveaux. Ce développement de la formation initiale et continue des inspecteurs généraux passe notamment :

- par les séminaires mensuels (enseignement scolaire et enseignement supérieur et recherche) pour l'IGAENR et les journées magistère pour l'IGEN, qui sont de grande qualité et ont une véritable dimension de formation mais qui gagneraient à être en partie communs ou ouverts à l'autre inspection en l'absence de fusion. C'est également vrai pour les ateliers propres à l'IGAENR ou les groupes d'étude et d'expertise de l'IGEN ;
- par les séminaires de formation d'accueil des nouveaux entrants pour lesquels il faudrait rétablir une partie commune de formation. Il faudrait aussi sans doute aller vers une certaine individualisation de la formation en tenant compte du parcours antérieur et donc des lacunes de certains dans la connaissance des systèmes d'éducation et de recherche. Des projets, comme ceux de l'IGEN sur une période d'immersion dans les directions ou les services déconcentrés, sont tout à fait intéressants et pourraient être développés[27] ;
- par le développement d'une formation continue qui va au-delà des regroupements mensuels ;
- par le développement d'outils méthodologiques comme le vadémécum sur les enquêtes administratives et prédisciplinaires, autour duquel s'est organisée une formation,

[27] Une expérimentation en ce sens est en cours auprès de la DGESCO (janvier-février 2018).

ouverte à tous les corps d'inspection générale (IGEN mais également IGAS, IGAC, IGJS, etc.).

La formation des inspecteurs généraux est certainement un des domaines où un travail plus coordonné des deux inspections générales est à la fois nécessaire et relativement facile à mettre en œuvre.

3.4.3. Développer la mobilité en organisant une alternance entre fonctions à et hors de l'inspection générale

3.4.3.1 La mobilité sur emploi fonctionnel (directeur, recteur, chef de service, expert de haut niveau, etc.)

Les grandes inspections générales interministérielles (IGF, IGA et IGAS) ont comme caractéristiques commune de compter un pourcentage important d'inspecteurs généraux en dehors des services d'inspection, dans des fonctions purement opérationnelles. Ce pourcentage atteint en moyenne 50 % dans ces inspections générales alors qu'il n'est que d'environ 5 % à l'IGEN et 10 % à l'IGAENR, avec une tendance à la hausse pour cette dernière, favorisée par des incitations prévues par le statut[28]. Sans fixer d'objectifs chiffrés, une proportion notable des inspecteurs généraux en dehors des services d'inspection serait souhaitable à moyen terme. Ce développement de la mobilité ne diminuerait pas le potentiel d'inspecteurs généraux puisque les personnels détachés libèrent leur emploi et peuvent donc être remplacés soit par un IG soit par un chargé de mission temporaire[29].

Il est souhaitable de passer progressivement d'inspections générales purement corps de débouché à des inspections générales de carrière intégrant une alternance entre fonctions opérationnelles et fonctions à l'IG. Des inspecteurs généraux recrutés aujourd'hui à 40 ans ont une perspective de 25 ans de carrière : des possibilités de mobilité fonctionnelle permettraient de tirer le meilleur parti dans un corps sinon de carrière, au moins de demi-carrière. L'expertise reconnue des inspecteurs généraux ne peut que gagner à être renouvelée par un retour à des fonctions opérationnelles et la manière d'exercer des fonctions opérationnelles être enrichie par des fonctions en inspection générale. De tels allers-retours ne sauront qu'être bénéfiques à l'administration et au fonctionnement du système éducatif (mobilité externe). La revalorisation indiciaire comme indemnitaire des emplois fonctionnels, des services déconcentrés et des opérateurs pousse vers cette logique d'alternance[30].

Il faut réfléchir notamment à la possibilité d'utiliser des inspecteurs généraux dans les nouveaux grands rectorats, après la réforme territoriale, y compris dans des postes de pilotage pédagogique sous l'autorité fonctionnelle des recteurs, logiquement sous la forme de détachement. Ces fonctions trouveraient tout leur sens dans une logique de renforcement de l'évaluation des établissements scolaires et aussi du renforcement du rôle de l'employeur dans la formation des enseignants.

---

[28] Le statut prévoit en particulier que les inspecteurs généraux en détachement hors du corps peuvent être promus hors-tour.

[29] Cette dernière possibilité est préférable dans le cas de discipline ou de spécialité rare ou si l'on sait d'avance que le détachement sera de courte durée.

[30] À l'inverse, la loi n° 2009-972 sur la mobilité garantit le maintien de la rémunération au cas où l'emploi de détachement a un régime indiciaire inférieur au corps d'origine.

3.4.3.2 La mobilité fonctionnelle (chargé de mission, mise à disposition du cabinet ou d'une direction, etc.)

Une forme de mobilité, de plus courte durée, peut aussi se développer. Il s'agirait de missions temporaires, de six mois à un an, renouvelable une fois, auprès d'une direction ou des cabinets sur des fonctions d'aide à la conception ou de mise en œuvre d'une réforme, à l'instar de ce qui se fait pour la réforme de l'entrée dans l'enseignement supérieur ou pour l'enseignement des mathématiques. Cette formule pourrait être aussi utilisée vis à vis d'une instance comme le CSP. Dans ce cas, les inspecteurs généraux, même s'ils demeurent dans leurs corps d'origine, seraient sous l'autorité fonctionnelle de la structure pour qui ils travaillent. Cette formule serait un des éléments de clarification vis-à-vis des directions.

Ces experts pourraient rester inscrits dans leur groupe de référence et participer aux regroupements mensuels afin de nourrir de leurs réflexions l'ensemble du corps et réciproquement. Ils ne pourraient pas participer à la fin de leur mission à l'évaluation d'un dispositif ou d'une réforme auxquels ils auraient été associés.

L'ensemble de ces mesures permettrait de donner à l'inspection rénovée un statut conforme à l'inspection générale du champ ministériel le plus important de l'État.

4. Différents scénarios possibles pour assurer le rapprochement des deux inspections

Ces trois scénarios s'inscrivent tous dans l'hypothèse de missions renouvelées, notamment en matière d'évaluation, et d'une GRH améliorée, proposées précédemment. Ils ont des délais de mise en œuvre différents et peuvent être envisagés de manière successive. Ils impliquent des modifications statutaires et des transformations dans l'organisation plus ou moins importantes.

4.1. Coopération renforcée

Ce premier scénario de « coopération renforcée » n'implique *a priori* aucune modification du statut des inspections générales. Il est donc à effet immédiat et, en tout cas, il peut être largement mis en œuvre dès le début de l'année scolaire 2019. Il s'agit avant tout de favoriser, sinon l'émergence d'une culture commune, du moins un rapprochement réel des cultures professionnelles des deux corps, qui sont parfois éloignées. Certaines de ces mesures peuvent apparaître comme symboliques mais elles peuvent contribuer effectivement à cette culture commune.

Ainsi, serait créée une instance commune de pilotage, de type COMEX ou COPIL, réunie sur un rythme mensuel, constituée des membres des deux équipes de direction (adjoints, responsables de secteurs particuliers, de type : responsable enseignement scolaire et responsable enseignement supérieur pour l'IGAENR, pilotes COAC, responsables formation et assesseurs du côté IGEN).

De même, seraient créés des ateliers transversaux copilotés, accueillant des IGEN et des IGAENR, sur le modèle des deux groupes transversaux existants, le groupe QEC (questions éducatives comparées) et le groupe QEN (questions éducatives numériques), qui fonctionnent depuis plusieurs années avec efficacité. Ainsi, pourraient par exemple être créés des ateliers sur la formation des enseignants,

bac – 3 / bac + 3, la voie professionnelle et l'apprentissage, les élèves à besoin particuliers, l'éducation prioritaire, l'évaluation des établissements, etc.

Continueront par ailleurs à exister à l'IGAENR les groupes territoriaux ainsi que les groupes enseignement scolaire et enseignement supérieur et recherche et, à l'IGEN, les groupes de disciplines ou de spécialités, chargés de l'évaluation de la discipline ou de la spécialité.

Un pilotage unique (soit IGEN soit IGAENR) sera expérimenté pour certaines missions conjointes dans le domaine scolaire, et un pilotage unique, IGAENR, pour les missions conjointes dans l'enseignement supérieur et la recherche, ce qui permettra d'associer des IGEN à de telles missions.

Les correspondants académiques, IGEN et IGAENR, formeront un seul réseau, copiloté par un IGEN et un IGAENR.

Seront désormais communs :

- la charte et le collège de déontologie ;
- le rapport annuel d'activité ;
- la formation initiale (nouveaux inspecteurs généraux) et continue (ensemble des corps) ;
- une partie des séminaires mensuels avec une ouverture systématique aux membres de l'autre inspection générale ;
- des outils d'évaluation et de pilotage (type cartographie des compétences ou vade-mecum d'aide à la rédaction des rapports).

Sera offerte la possibilité d'une mobilité temporaire croisée (IGEN affectés pendant un an à l'IGAENR et travaillant avec les protocoles IGAENR et vice versa) afin de favoriser l'acquisition d'une culture professionnelle commune.

Seront possibles des recrutements de chargés de missions spécialisées permettant d'apporter, de manière temporaire, des ressources supplémentaires pointues aux deux inspections comme évoqués précédemment.

Sera encouragée dans l'une et l'autre inspection générale une mobilité externe ou temporaire.

Il pourrait être envisagé d'aller plus loin en prévoyant une participation croisée dans les procédures de recrutement (chef de service ou son représentant dans les procédures de recrutement de l'IGEN et doyen ou assesseur dans les procédures de recrutement de l'IGAENR) ; une telle mesure implique toutefois une modification limitée des décrets relatifs au statut de l'IGEN et de l'IGAENR[31].

[31] L'article 7 du décret n° 89-833 du 9 novembre 1989 relatif au statut particulier des inspecteurs généraux de l'éducation nationale dispose que la commission consultative qui émet un avis sur les candidatures est présidée par le doyen de l'inspection générale et comprend sept inspecteurs généraux de l'éducation nationale, sept directeurs de l'administration centrale ou des établissements publics sous tutelle et sept professeurs des universités. L'article 7 du décret n° 99-878 du 13 octobre 1999 relatif au statut du corps de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche prévoit, pour sa part, que le comité de sélection, présidé par un conseiller d'État ou un conseiller maître à la Cour des comptes, comprend quatre directeurs d'administration centrale, le directeur général de l'administration et de la fonction publique ou son représentant et deux membres désignés par les ministres chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

4.2. Création d'une inspection unique du système éducatif

En prolongement des propositions faites pour un rapprochement des deux inspections et une meilleure collaboration entre elles, la création d'une seule grande inspection générale spécifique du système éducatif, qu'il existe un ou deux ministères comme actuellement, peut aussi représenter un projet possible, voire souhaitable, à échéance de quelques mois ou de quelques années et après une période de transition pour permettre les modifications statutaires nécessaires. Cette période de transition peut permettre de tester des modalités d'organisation, de les adapter aux évolutions de systèmes qui se profilent et d'éviter de fusionner brutalement les deux corps existants. Plus que de transition, cette étape serait donc une phase de préfiguration.

La création d'une seule inspection générale du système éducatif, qui couvrirait tous les champs des deux actuels ministères, éviterait la partition actuelle préjudiciable à une bonne prise en compte du segment bac – 3 / bac + 3 et de la formation enseignante notamment. Elle se justifie en termes de visibilité et de représentativité par la place occupée par le système éducatif dans les champs ministériels et la part significative de la fonction publique qu'il représente.

La création de cette inspection générale suppose des changements statutaires majeurs. Aussi, avant de constituer cette inspection, qui serait à la fois un corps et un service, une première étape transitoire pourrait consister en la création d'un seul service des inspections générales qui soit commun aux deux ministères et rattaché directement aux ministres, mais qui maintienne les deux corps, avec la nomination d'un responsable unique[32]. Cela suppose de modifier à la marge les décrets portant statut de l'IGEN et de l'IGAENR[33]. Une direction collégiale avec un équilibre entre ex-IGEN et ex-IGAENR sur le modèle du scénario 1 serait mise en place et continuerait à affiner le projet d'inspection unique pendant la phase transitoire. Ces premières dispositions pourraient être mises en place dès l'année 2018-2019.

La création d'un seul service d'inspection générale, qui pourrait prendre le nom d'IGENESR (inspection générale de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) ou d'IGAE (inspection générale de l'action éducative), supposerait déjà des transformations d'organisation prolongeant celles du scénario 1 si l'on souhaite que la nouvelle organisation ne soit pas la simple juxtaposition de l'organisation actuelle de chaque corps tout en garantissant la capacité d'expertise disciplinaire de l'IGEN et la visibilité de l'activité enseignement supérieur de l'IGAENR. Il est prématuré à ce stade de la réflexion, de vouloir définir précisément cette future organisation, même si une organisation en collèges comme à l'IGAS est envisageable[34].

---

[32] Sur le modèle de ce qui a été fait avec la création de l'IGAS par le décret n° 67-390 du 11 mai 1967 portant regroupement des services d'inspection générale du ministère des affaires sociale au sein de l'inspection générale des affaires sociales.

[33] L'article 3 du décret n° 89-833 du 9 novembre 1989 relatif au statut particulier des inspecteurs généraux de l'éducation nationale précise que : « *Les activités du corps sont dirigées par le doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale, nommé par le ministre parmi les inspecteurs généraux de l'éducation nationale pour une durée de cinq ans renouvelable* ». L'article 3 du décret n° 99-878 du 13 octobre 1999 relatif au statut du corps de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche prévoit pour sa part que « *Sur proposition du ministre chargé de l'éducation nationale, un inspecteur général de première classe est nommé par arrêté des ministres chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche pour une durée de cinq années renouvelable pour exercer les fonctions de chef du service de l'inspection générale. […] Il est détaché dans l'emploi de chef de mission de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche conformément aux dispositions de l'article 5 du décret du 18 mai 2016 portant statut d'emploi de chef de mission de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche* ».

[34] Ces collèges auront vocation à réunir des IG issus des deux corps actuels.

Un des collèges réunirait les groupes disciplinaires, éventuellement réorganisés en pôles, un autre serait consacré à l'enseignement supérieur et à la recherche (50 % des rapports de l'IGAENR aujourd'hui et probablement 30 % de la nouvelle inspection unifiée). Dans cet esprit de maintien de la lisibilité sur l'ESR, **la présence inscrite dans les statuts, d'un adjoint dédié à l'ESR, apparaît nécessaire**. Au-delà de ces impératifs, **une organisation commune plus souple, qui relèverait d'un arrêté, devra être repensée.**

L'affectation des inspecteurs généraux sur le mode majeure / mineure aura le mérite de décloisonner l'actuelle organisation en *silos* et de permettre la construction d'une expertise collective et d'outils méthodologiques, l'organisation d'un travail continu de prospective et d'analyse, une culture commune. Cette double affectation permettra ainsi de proposer des viviers d'experts identifiés pour les missions du programme de travail dans les champs que celles-ci recouvrent, où seront puisés les experts invités à former les groupes de mission. **Cette affectation pourra être temporaire sur le modèle de l'inspection générale écossaise, sur des mandats de deux à quatre ans, créant une mobilité interne au sein du corps.** Cela maintiendra le caractère général de l'activité des inspecteurs et évitera de « spécialiser » un inspecteur dans un seul domaine. Cela permettra surtout d'éviter tout conflit d'intérêt entre les fonctions d'expertise et d'évaluation. L'affectation pourra devenir à temps plein, ponctuellement et pour certains, pour répondre aux besoins de la lettre de mission.

Cette nouvelle organisation permettrait de donner à cette inspection générale la *disponibilité* nécessaire (réactivité aux commandes des ministres), davantage de *souplesse* (plasticité en fonction des besoins de la lettre de mission), une plus grande *professionnalité* qui suppose du temps de formation et de réflexion partagée au sein du corps (penser et outiller les nouvelles évaluations à mener, établissements, enseignements, disciplines, territoires, formation des enseignants, assurer l'appui et le conseil aux académies et aux territoires). Pour cela, certaines de leurs missions statutaires devront être revues, en particulier pour l'IGEN.

La formation initiale, offerte à tous les nouveaux inspecteurs généraux, serait aussi revue immédiatement. Elle tiendrait compte des profils professionnels antérieurs (individualisation de la formation) et permettrait de construire de nouvelles compétences professionnelles, aussi bien lors d'ateliers internes, de conférences accueillant des intervenants extérieurs (directions du ministère de l'éducation nationale, opérateurs, autres inspections générales) que lors de périodes d'immersion courtes dans un rectorat, une DSDEN ou un établissement d'enseignement supérieur. La formation continue serait renforcée, sur le mode de ce que les deux corps mettent en place progressivement depuis plusieurs années ou sous des formes nouvelles (périodes de formation massées, immersion dans les services ou en académie, etc.).

Cette inspection générale unique, dans sa phase transitoire comme dans son évolution complète, ne se limitera pas à être un service d'évaluation et de contrôle. Comme dans l'inspection générale écossaise, elle assurera une fonction d'appui et de conseil auprès des instances évaluées (établissements, territoires infra académiques, académies) et des directions, opérateurs, recteurs sollicitant cet appui et ce conseil, selon le cercle vertueux « évaluation diagnostique - contrat d'objectifs - accompagnement - nouvelle évaluation ». Elle continuera d'assurer les missions d'expertise actuelles que le système ne peut transférer sur d'autres acteurs du système dans l'état actuel de celui-ci mais répondra aux besoins affirmés de décloisonnement, de modernisation de

l'évaluation et d'adaptation des missions de l'inspection générale. Elle pourra, ou non, être une étape vers une inspection générale interministérielle[35] telle que la dessine le scénario 3.

4.3. Vers une quatrième inspection générale interministérielle ?

Actuellement, parmi les inspections générales qui constituent à la fois un corps et un service, il existe trois inspections qui, bien que rattachées à un seul ministère, sont dites « interministérielles » : l'inspection générale des finances (IGF)[36], l'inspection générale de l'administration (IGA) et, la plus récente, l'inspection générale des affaire sociales (IGAS)[37]. Leur point commun est de recruter en pied de corps des inspecteurs nommés directement à l'issue de leur scolarité à l'ENA[38].

Ces inspections interministérielles peuvent en outre accueillir des inspecteurs généraux et inspecteurs en service extraordinaire, recrutés parmi des fonctionnaires occupant des fonctions définies par décret[39] et nommés pour une durée de cinq années[40]. Ce mode de recrutement permet, pour une période limitée, de faire appel à des spécialistes qui n'ont pas par ailleurs vocation à intégrer de manière définitive un corps d'inspection.

Compte tenu du poids que représentent au sein de l'État les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, auquel il convient d'ajouter la jeunesse et la vie associative qui sont régulièrement rattachées à l'éducation nationale, il ne serait pas illogique que, au-delà du simple regroupement de l'IGEN et de l'IGAENR, soit créée une quatrième inspection dite « interministérielle » qui regrouperait, outre les deux premières citées, l'inspection générale des bibliothèques (IGB) et l'inspection générale de la jeunesse et des sports (IGJS)[41]. Il pourrait également être envisagé que la future inspection inclue l'inspection générale des affaires culturelles (IGAC) avec laquelle les adhérences sont fortes[42].

En fusionnant quatre, voire cinq, inspections générales existantes, la future inspection s'inscrirait dans la même logique que celle qui a prévalu en 1967 quand l'IGAS a été créée à partir de la fusion de deux inspections générales (l'inspection générale du ministère de la santé publique et de la

---

[35] Il s'est écoulé 23 ans entre la création d'une inspection générale unique regroupant les trois corps d'inspection du ministère des affaires sociales en 1967 et la création d'un corps unique des inspecteurs généraux des affaires sociales en 1990.

[36] L'IGF constitue en outre un des trois grands corps de l'État avec le Conseil d'État et la Cour des comptes.

[37] Les membres de l'IGF et l'IGA ont, dès l'origine en 1948, été recrutés à la sortie de l'ENA. Ce n'est qu'à partir de 1967 que les membres de l'IGAS, nouvellement créée, ont également été recrutés à la sortie de l'ENA.

[38] Afin de permettre l'accueil en pied de corps des élèves sortis de l'ENA, ces inspections sont organisées en deux grades : inspecteur et inspecteur général, le grade d'inspecteur comportant deux classes, inspecteur de 1ère classe et inspecteur de 2nde classe, ce dernier étant réservé aux élèves sortis de l'ENA.

[39] Décret n° 95-860 du 27 juillet 1995 instituant les fonctions d'inspecteur et d'inspecteur général en service extraordinaire à l'inspection générale des finances, à l'inspection générale de l'administration et à l'inspection générale des affaires sociales.

[40] Pour les inspecteurs généraux en service extraordinaire, cette durée peut être renouvelée une fois si elle permet aux intéressés de liquider leur droit à pension durant la période de renouvellement.

[41] Il convient de rappeler que le sport scolaire et universitaire, qui dépend des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, constitue une part essentielle du sport en France. Le ministère des sports aurait naturellement, pour ce qui le concerne, aussi autorité sur cette nouvelle inspection générale.

[42] L'éducation artistique et culturelle constitue un des éléments importants du socle de connaissances et de compétences et, dans l'enseignement supérieur, de nombreuses écoles sont sous la cotutelle des ministères de l'enseignement supérieur et de la culture. Une inspection interministérielle intégrant l'IGAC favoriserait les synergies entre éducation et culture, à l'image de la synergie favorisée par l'interministérialité de l'IGAS compétente pour le ministère des solidarités et de la santé et le ministère du travail.

population et l'inspection générale de la sécurité sociale) et du corps des inspecteurs généraux du travail et de la main d'œuvre (cf. annexe 7).

Les avantages d'une telle création sont évidents : à l'image des trois inspections générales interministérielles existantes, cette quatrième inspection bénéficierait, au sein de l'administration comme dans le public, d'une reconnaissance particulière qui profiterait également aux ministères auxquels elle serait rattachée. De par son recrutement en partie à la sortie de l'ENA (cf. *supra* : « Recruter au meilleur niveau dans les différents métiers de l'éducation ») elle deviendrait à la fois un corps de débouché – ce qu'elle est aujourd'hui – mais également un corps vivier se caractérisant, à l'image des autres inspections interministérielles, par un nombre élevé d'inspecteurs généraux en fonction en dehors du service même de l'inspection[43], sur des fonctions de niveau élevé, contribuant ainsi au rayonnement et à l'influence au sein de l'État[44] tant des ministères chargés de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche[45], que du corps[46].

La nouvelle inspection intègrerait 290 inspecteurs généraux[47] à raison de 152 membres de l'IGEN, 103 membres de l'IGAENR, 25 membres de l'IGJS et 10 membres de l'IGB[48]. Cela ferait de la nouvelle inspection générale la première inspection interministérielle, en nombre, assez loin devant l'IGF (203 membres), l'IGAS (183 membres) et l'IGA (88 membres). Il est donc probable qu'une partie des inspecteurs intégrés dans le nouveau corps et partant à la retraite ne sera pas remplacée pour atteindre un objectif cible plus proche de deux-cents[49], ce qui, dans le contexte actuel, est un argument en faveur de la création d'une nouvelle inspection qui, à terme, serait source de réduction de la dépense publique.

Si le recrutement à la sortie de l'ENA et, d'une manière plus générale, en cours de carrière ne soulève pas de difficulté pour ce qui concerne la partie du nouveau service correspondant aux anciennes IGAENR et IGJS, il n'en est pas de même pour les anciennes IGEN et IGB qui doivent pouvoir conserver un recrutement propre garantissant, pour la première, l'excellence disciplinaire et, pour la seconde, la spécificité liée à l'inspection des bibliothèques. À l'image de l'IGAS, dont le statut prévoit des conditions particulières de recrutement pour les médecins, pharmaciens, directeurs d'hôpital ou d'un organisme de sécurité sociale et inspecteurs du travail[50], il conviendra que le statut de la future inspection prévoie un recrutement spécifique pour les enseignants et les conservateurs de bibliothèque. Il pourra également être envisagé qu'un pourcentage minimum des membres du corps

---

[43] Les deux-cinquième des membres de l'IGA et la moitié des membres de l'IGAS sont en fonctions en dehors du service de l'inspection.

[45] Illustrant la situation actuelle, il convient de rappeler que dans le cadre de l'opération de modernisation CAP2022, il a été possible de constater que malheureusement nos inspections générales avaient un poids et une visibilité inférieure à celles des trois grandes inspections générales interministérielles. En effet, c'est à l'IGAS qu'a été confié le soin de préparer les propositions pour les ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ainsi que de la culture, Une telle situation est clairement dommageable pour nos ministères.

[46] Il est raisonnable de penser que, à l'image des autres inspections interministérielles, la possibilité d'accéder directement à l'issue de la scolarité à l'ENA à un corps d'inspection contribuera à rendre plus attractifs les ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur qu'ils ne le sont aujourd'hui.

[47] L'effectif serait de 314 inspecteurs généraux si l'IGAC était également intégrée au nouveau corps.

[48] Depuis la création du corps de conservateur général et la disparition d'un corps spécifique d'inspection (décret n° 92-26 du 9 janvier 1992), les inspecteurs des bibliothèques sont des conservateurs généraux et conservateurs en chef chargés de mission d'inspection générale, nommés pour une durée actuellement fixée à 3 ans renouvelable. Les membres de l'IGB, quoique n'appartenant pas à un corps d'inspection générale, seraient intégrés dans le nouveau corps.

[49] Cet objectif paraît d'autant plus raisonnable que la moitié environ des membres des corps d'inspection interministériels est en dehors du service de l'inspection, soit une proportion beaucoup plus importante que celle constatée à l'IGEN, à l'IGAENR et à l'IGJS.

[50] Décret n° 2011-931 du 1er août 2011 portant statut particulier du corps de l'inspection générale des affaires sociales, articles 7 à 12.

soit recruté parmi les enseignants ou les conservateurs de bibliothèque, à l'image de ce qui existe à l'IGAS[51].

Des principes déontologiques très stricts devront naturellement permettre de prévenir tout conflit d'intérêt entre les fonctions d'expertise, qui pourront conduire des inspecteurs généraux à participer à l'élaboration de politiques ministérielles (définition de programmes scolaires, modalités d'examen ou de contrôle, participation à la gestion de carrière des enseignants, etc.), et le rôle dévolu aux inspections générales dans le cadre de leurs missions de contrôle, d'évaluation ou d'audit.

Quelle que soit la solution retenue par les deux ministres, les éléments d'une coopération renforcée pourront être proposés dès la rentrée 2018 pour accentuer encore un travail conjoint entre les deux inspections qui est apprécié de tous les acteurs de terrain, – recteurs, chefs d'établissement, corps d'inspection territoriaux et enseignants –, et qui est mené en très bonne intelligence par les inspecteurs généraux eux-mêmes pour un pilotage efficace du système.

Anne Armand
IGEN

Isobel Mc Gregor
Inspectrice générale honoraire (Écosse)

Jean-Richard Cyterman
IGAENR

Caroline Pascal
IGEN

Patrick Allal
IGAENR

[51] L'article 10 du décret du 1er août 2011 dispose que la proportion de médecin ou de pharmacien ne peut être inférieure à 10 % du nombre total des membres du corps et celle des inspecteurs du travail à 4 %.

Annexes

Annexe 1 : Lettres de saisine et de désignation 41

Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées 43

Annexe 3 : L'évolution des inspections du système éducatif depuis leur origine 44

Annexe 4 : Cartographie des opérations de la DGRH impliquant l'IGEN ou l'IGAENR 46

Annexe 5 : Pour une agence des examens 56

Annexe 6 : Missions effectuées à la demande des recteurs au cours des trois dernières années 58

Annexe 7 : Décret n°67-390 du 11 mai 1967 portant regroupement des services d'inspection générale du ministère des affaires sociales au sein de l'inspection générale des affaires sociales..... 60

Annexe 8 : Note concernant l'évaluation des établissements, l'auto-évaluation, et le rôle potentiel des inspections générales au regard du modèle écossais 61

Annexe 9 : Cadre des indicateurs de qualité utilisés dans le contexte de l'évaluation par les inspecteurs et l'auto-évaluation faite par les établissements scolaires en Écosse..... 68

Annexe 10 : Liste des sigles et abréviations..... 70

Annexe 1

Lettre de saisine

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Le Ministre de l'Education nationale *La Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation*

Paris, le 28 AOUT 2017

A l'attention de

Madame Isobel Mc GREGOR,
Doyenne honoraire des inspecteurs de langues vivantes, Édimbourg, Ecosse
Madame Anne ARMAND,
Doyenne de l'inspection générale de l'Éducation nationale
Monsieur Jean-Richard CYTERMANN,
Chef du service de l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche

Le système éducatif français compte aujourd'hui deux inspections générales : l'Inspection générale de l'éducation nationale d'une part et l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, d'autre part.

Fruit de l'histoire, cette organisation a longtemps permis d'accompagner le développement du système éducatif français, tant en matière d'enseignement scolaire, qu'en matière d'enseignement supérieur et de recherche.

Comme tout choix d'organisation, la différenciation des deux inspections générales mérite d'être interrogée régulièrement, afin de vérifier qu'elle répond toujours efficacement aux besoins de notre système éducatif dans son ensemble et d'envisager, le cas d'échéant, des pistes d'évolution permettant d'infléchir les pratiques et les modes de structuration.

Les changements organisationnels des dernières décennies, la complexité et la technicité croissante qui y sont associées, mais aussi la montée en puissance des enjeux liés à l'évaluation de l'action publique, dans toutes ses dimensions, comme l'exigence démocratique accrue de transparence et d'efficacité de l'action publique imposent en effet de conduire une réflexion approfondie sur la fonction d'inspection au sein du système éducatif français.

Dans ce contexte, il apparaît plus que jamais nécessaire de veiller à distinguer très nettement les fonctions d'inspection, d'évaluation et de contrôle d'une part, des missions de gestion directe du système éducatif d'autre part.

.../...

Aussi, nous souhaitons aujourd'hui vous confier une mission de réflexion destinée à définir des modalités d'exercice renouvelées de la mission d'inspection générale qui permettent de répondre aux défis que notre système éducatif doit relever au XXIe siècle, tant du côté de l'enseignement scolaire que de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Pour ce faire, vous voudrez bien formuler toutes les hypothèses et propositions qui vous paraîtront pertinentes, sans exclusion aucune, en vous intéressant notamment aux missions comme à l'organisation, au fonctionnement et aux modalités de recrutement des deux inspections générales.

Il conviendra naturellement de vous interroger à cette occasion sur les interactions existantes entre elles et de faire toute proposition de nature à garantir qu'elles soient pleinement efficaces.

Votre réflexion devra bien entendu couvrir pleinement le champ des deux inspections et des deux ministères (MEN et MESRI). Vous vous attacherez à tirer toutes les conséquences des mutations de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche au cours des dernières décennies, tout en veillant à bien centrer ces missions renouvelées sur les fonctions d'inspection, d'évaluation et de contrôle.

Dans le cadre de cette réflexion, vous vous attacherez aussi à identifier l'impact de toute évolution du schéma organisationnel proposé sur les fonctions d'inspection territorialisées, ainsi que sur le fonctionnement de l'administration centrale, des opérateurs ou établissements autonomes, dans une logique de clarification des rôles de chacun au service de la pertinence et de l'efficacité de l'action publique.

Pour mener cette mission à bien, vous veillerez à vous nourrir des expériences européennes et internationales, en particulier sur les processus de réforme qui ont permis de moderniser les dispositifs d'inspection. Vous vous attacherez également à vous appuyer sur les cas des différentes inspections générales françaises au sein de la sphère publique.

Vous voudrez bien nous remettre vos propositions définitives à la fin du mois de décembre 2017.

Tout au long de cette mission, vous pourrez bénéficier, en tant que de besoin, du concours des différents services de nos deux ministères et du soutien constant de nos deux cabinets.

En vous remerciant pour votre engagement au service de la réussite des élèves et des étudiants de notre pays, nous vous prions de croire en l'assurance de nos salutations les meilleures.

Jean-Michel BLANQUER

Frédérique VIDAL

Annexe 2

Liste des personnes auditionnées

- M. Bernard BETANT (APIGAENR)
- M. Alain BOISSINOT (ancien recteur)
- M. Thierry BOSSART (ancien chef du service de l'IGAENR)
- M. Khaled BOUABDALLAH (CPU)
- M. Laurent BRISSET (APIGEN)
- Mme Anne BURBAN (APIGEN)
- M. Éric CHARBONNIER (maître de conférences)
- Mme Florence DUBO (DGRH)
- M. Frédéric FOREST (DGESIP)
- M. Marc FOUCAULT (IGAENR membre de la SICI)
- M. Édouard GEFFRAY (directeur de la DGRH)
- Mme Béatrice GILLE (conférence des recteurs)
- M. Michel HAGNERELLE (APIGEN)
- M. Franck JARNO (DGESIP)
- M. Jean-Marc HUART (directeur de la DGESCO)
- M. Luc JOHANN (conférence des recteurs)
- M. Christophe LAVIALLE (SGEN-CFDT)
- Mme Véronique LE GLEUT (DGRH)
- Mme Chantal MANES-BONNISSEAU (IGEN présidente de la SICI)
- M. William MAROIS (conférence des recteurs)
- Mme Nathalie MONS (présidente du CNESCO)
- Mme Françoise MOULIN-CIVIL (conférence des recteurs)
- M. Jean-Marie PANAZOL (directeur de l'ESEN)
- M. François PERRET (ancien doyen de l'inspection générale)
- M. Jean-François PIERRE (DGRH)
- M. Gilles PECOUT (conférence des recteurs)
- M. Xavier PONS (maître de conférences à l'université Paris-Est Créteil - UPEC)
- Mme Fabienne ROSENWALD (directrice de la DEPP)
- M. Érick ROSER (ancien doyen de l'IGEN)
- M. Gilles ROUSSEL (président de la CPU)
- M. François TERRET (conférence des recteurs)

Annexe 3

L'évolution des inspections du système éducatif depuis leur origine

- **Une histoire commune jusqu'en 1882**

À l'échelle du temps administratif, les inspections générales constituent des administrations de création récente. En effet, c'est seulement en 1781 qu'apparaissent des inspecteurs généraux des hôpitaux civils et des maisons de force du Royaume et en 1797 que sont créés les inspecteurs généraux de la Trésorerie, placés directement à la disposition du ministre des Finances et sans affectation géographique.

Une troisième inspection générale est créée le 11 Floréal an X (1er mai 1802), dont les inspecteurs généraux des études sont chargés de « [visiter] une fois au moins l'année, les lycées, [d'en arrêter] définitivement la comptabilité, [d'examiner] toutes les parties de l'enseignement et de l'administration, et [d'en rendre] compte au gouvernement ». Cette nouvelle inspection générale exerce donc aussi bien des compétences pédagogiques, qui seront par la suite celles de l'IGEN, que des compétences plus centrées sur l'administration des établissements, dévolues à l'IGAENR.

Le 17 mars 1808, le décret qui fonde l'Université impériale, qui comprend tout l'enseignement scolaire et supérieur, installe les inspecteurs généraux de l'Université en lieu et place des inspecteurs généraux des études.

En 1852, est créée l'inspection générale de l'instruction publique (IGIP), compétente aussi bien pour l'administration que l'enseignement, dans les écoles élémentaires, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur.

- **Une séparation progressive des missions pédagogiques et administratives sous la IIIème République**

Par la suite, le nombre croissant des établissements d'enseignement et l'intérêt limité des inspecteurs généraux de l'instruction publique pour les questions administratives et financières auront pour conséquence que l'activité de l'IGIP, qui devient l'IGEN en 1980, se tournera essentiellement vers la pédagogie et l'inspection des personnels enseignants . Le contrôle du fonctionnement administratif des établissements sera pour sa part pris en charge par les inspecteurs généraux des services administratifs (IGSA) jusqu'à la création de l'IGAEN en 1965. Il convient de rappeler que les inspecteurs généraux, IGIP comme IGSA, dépendaient des directions des enseignements (directions des écoles, collèges et lycées). C'est en devenant corps et service que les inspections générales ont été rattachées directement du ministre.

- **L'émergence de l'idée d'un rapprochement à partir des années 2000**

En 2002-2004, Luc Ferry lance l'idée dans un contexte de décentralisation, de développement de l'autonomie des établissements et des nouvelles procédures budgétaires liées à la LOLF. Outre la volonté de mettre fin à la distinction entre pilotages administratif et pédagogique, il s'agit de valoriser l'évaluation de l'enseignement en académie et la contractualisation, de transférer certaines tâches d'administration directe pour renforcer le caractère « général » de l'inspection et de favoriser la mobilité des carrières.

Une nouvelle organisation est prévue, avec trois regroupements : spécialités, politiques nationales (devenues groupes thématiques) et action territoriale. Des fonctions supports communes sont envisagées. Un bilan dressé en mai 2004 fait état d'un intérêt des inspecteurs généraux à travailler ensemble, mais aussi de difficultés organisationnelles qui limitent leur disponibilité. Se pose la question du choix d'un rapprochement par les structures ou par le fonctionnement et apparaissent

l'importance de maintenir une spécificité des métiers tout en favorisant l'émergence d'outils et de méthodes communs, la nécessité d'un programme de travail établi et la pertinence d'une organisation souple, par projet.

Entre spécialités et territoires, lien aux directions centrales, intervention sur toute la chaîne de l'action pédagogique et risque de confusion des genres, la voie est à la fois étroite et révélatrice d'une nécessité de souplesse dans le périmètre des missions.

C'est sans doute la complexité perçue de l'organisation mise en place et quelques dérives d'auto-saisine qui ont justifié la fin du processus.

En 2012-2013, Vincent Peillon, Geneviève Fioraso et George Pau-Langevin invitent les inspections générales à « conduire une réflexion sur les évolutions nécessaires des missions des inspections générales et de leur organisation au regard des grandes priorités définies par le pays ». La demande semble de fait plutôt s'adresser à l'IGEN. En février et mai 2013, deux synthèses sont réalisées et, si elles ne sont pas suivies de résultats, elles ont le mérite de définir les attentes du moment, qui n'ont pas fondamentalement changé depuis 2004. Pour l'IGEN, on note la tension entre disciplinaire et gestion (LOLF), entre national et local, entre niveaux micro et macro, à laquelle s'ajoutent l'accès au supérieur, les relations avec les directions centrales ou la publicité autour des rapports. S'agissant de l'organisation du corps, il s'agit de combiner une structure disciplinaire et une forme de mobilité interne, le tout dans le cadre d'une complémentarité avec l'IGAENR ; L'IGAENR de son côté rappelle d'une part son attachement à distinguer les responsabilités opérationnelles et les fonctions d'évaluation ou de contrôle, d'autre part son statut d'inspection du système, de ses coûts et résultats et non des contenus d'enseignement ou des personnes. Parmi les pistes d'évolution, outre une révision statutaire, peuvent être améliorées la mobilité, la formation, les protocoles d'évaluation et les modes d'organisation, notamment en ce qui concerne les missions et leur attribution.

Annexe 4

Cartographie des contributions de l'IGEN et de l'IGAENR aux missions de la DGHR

Cartographie des opérations de la DGRH impliquant l'IGEN ou l'IGAENR

Cette cartographie rassemble les opérations pilotées par la DGRH pour lesquelles l'expertise de l'IGEN ou de l'IGAENR est requise ou constatée.
Le fondement réglementaire de chaque opération est indiqué ; en l'absence de texte réglementaire, figure la seule mention « Saisine DGRH » ou « Néant » lorsqu'il s'agit d'un usage.
Le nombre d'étoiles, d'une étoile (*) à quatre étoiles (****) donne une indication du temps consacré par l'IGEN ou par l'IGAENR à l'opération considérée.
La dernière colonne indique celles des opérations pour lesquelles l'implication de l'IGEN et/ou de l'IGAENR est jugée indispensable.

Service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire – DGRH B					
IGEN / IGAENR	Descriptif de l'opération	Fondement réglementaire / Saisine DGRH	Périodicité opération	Temps consacré par l'IG	Avis DGRH : indispensable ou non
IGEN	Titularisation des agrégés, l'IGEN formule un avis sur l'aptitude du professeur agrégé stagiaire à être titularisé.	Arrêté du 22 août 2014 fixant les modalités de stage, d'évaluation et de titularisation des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré stagiaires	Récurrent	*	Non
IGEN	CAPN de refus de titularisation des agrégés, les IGEN sont présents en CAPN en qualité d'experts.	Saisine DGRH	Récurrent	*	Oui
IGEN	Appréciation finale de la valeur professionnelle des agrégés dans le cadre des rendez-vous de carrière, arrêtée par le ministre après avis du collège des inspecteurs généraux de la discipline du professeur.	Décret n° 2017-786 du 5 mai 2017 modifiant divers décrets portant statut particulier des personnels enseignants et d'éducation du ministère chargé de l'éducation nationale	Récurrent	**	Oui
IGEN	Rendez-vous de carrière des professeurs de CPGE (agrégés et chaires supérieures), menés par des IGEN.	Néant	Continu	****	Non

IGEN	Accès par liste d'aptitude au corps des agrégés. L'avis du groupe des inspecteurs généraux de la discipline concernée est requis.	Décret n°72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré	Récurrent	**	Oui
IGEN	CAPN accès par liste d'aptitude au corps des agrégés, les IGEN sont présents en CAPN en qualité d'experts.	Saisine DGRH	Récurrent	*	Oui
IGEN	Mouvements spécifiques nationaux. L'IGEN instruit les candidatures au mouvement spécifique national du second degré (STS, CPGE, SI…) et propose les affectations sur postes. En 2017, près de 6 000 candidatures ont été étudiées pour plus de 1 300 postes pourvus.	Saisine DGRH Note de service annuelle publiée au BOEN	Récurrent	***	Oui
IGEN	FPMN et CAPN des mouvements spécifiques nationaux. Les IGEN interviennent en FPMN et en CAPN en qualité d'experts, ils explicitent les propositions et informent les représentants des personnels des raisons qui ont conduit aux choix.	Saisine DGRH	Récurrent	**	Oui
IGEN	CAPN de retrait de fonctions CPGE. Les IGEN interviennent en CAPN en qualité d'experts.	Saisine DGRH	Ponctuel	*	Oui
IGEN	Sanctions disciplinaires et licenciements pour insuffisance professionnelle pour les agrégés et les chaires supérieures. L'IGEN peut être sollicitée pour effectuer les inspections permettant de caractériser l'insuffisance	Saisine DGRH	Ponctuel	*	Oui

	professionnelle.				
IGEN	Commission d'accès par liste d'aptitude au corps des chaires supérieures. Les listes d'aptitude sont arrêtées par le ministre de l'éducation sur les propositions d'une commission d'accès dans laquelle siège l'IGEN.	Décret n°68-503 du 30 mai 1968 portant statut particulier des professeurs de chaires supérieures des établissements classiques, modernes et techniques.	Récurrent	*	Oui
IGEN	Accès par liste d'aptitude au corps des chaires supérieures. La commission d'accès arrête ses propositions après examen des dossiers des candidats et au vu des rapports établis à cet effet par l'IGEN.	Décret n°68-503 du 30 mai 1968 portant statut particulier des professeurs de chaires supérieures des établissements classiques, modernes et techniques.	Récurrent	**	Oui
IGEN	Accompagnement des professeurs de chaire supérieure. Les professeurs de chaire supérieure doivent bénéficier d'un accompagnement continu, individuel ou collectif, faisant notamment intervenir l'IGEN.	Décret n° 2017-957 du 10 mai 2017 relatif aux professeurs de chaires supérieures des établissements classiques, modernes et techniques	Continu	En cours	Non
IGEN	Accès par liste d'aptitude à la classe exceptionnelle des professeurs de chaire supérieure. Les nominations sont prononcées par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale après avis de l'IGEN.	Décret n° 2017-957 du 10 mai 2017 relatif aux professeurs de chaires supérieures des établissements classiques, modernes et techniques	En cours	En cours	En cours
IGEN	Recrutement par la procédure du L4139.2 du code de la défense. L'IGEN est sollicitée pour l'audition et la sélection des candidats, après instruction du dossier par la DGRH. En moyenne, une trentaine de	Saisine DGRH	Récurrent	**	Non

	candidats sont auditionnés pour une dizaine de postes à pourvoir (agrégés, certifiés et PLP).				

Sous-direction du recrutement – DGRH D					
IGEN / IGAENR	Descriptif de l'opération	Fondement réglementaire / Saisine DGRH	Périodicité opération	Temps consacré par l'IG	Avis DGRH : indispensable ou non
IGEN & IGAENR	Désignation des présidents des concours de recrutement enseignants et administratifs. Les IG sont sollicitées chaque année par la DGRH-D pour désigner les présidents de jurys : pour l'IGAENR le concours de recrutement des CPE, pour l'IGEN l'ensemble des autres concours de recrutement (plusieurs dizaines de concours).	Saisine DGRH	Récurrent	*	Oui
IGEN & IGAENR	Jury des concours de recrutement enseignants et administratifs Un inspecteur général (IGAENR pour le concours de recrutement de CPE, IGEN pour l'ensemble des autres concours) peut se voir confier la tâche de présider un concours de recrutement ou d'être membre du directoire d'un tel concours, dans ce cas il seconde la présidence dans ses	Arrêté du 28 décembre 2009 modifié fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. Arrêté du 19 avril 2013 modifiés en ce qui concerne les concours du CRPE, CAPES, CAPET, CAPEPS, CAPLP et CPE. Arrêté du 3 février 2017 fixant les modalités d'organisation des concours de recrutement des	Récurrent	IGEN **** IGAENR *	Oui

	responsabilités : – établissement de la liste des membres des jurys ; – organisation de la correction des écrits et des oraux du concours en collaboration avec la DGRH-D et les académies (calendrier, lieu d'implantation des épreuves orales, besoins humains et matériels) ; – pilotage des corrections, interrogations et délibérations des jurys ; – validation de la liste définitive des candidats admissibles puis la liste des lauréats admis au concours (liste co-signée par le président du concours et le sous-directeur du recrutement) ; – rédaction du rapport annuel du jury.	psychologues de l'éducation nationale.			
IGEN	Expertise disciplinaire. Participation à la création ou à la modification des épreuves et du programme du concours (expertise disciplinaire et pédagogique), création de sujets d'épreuves écrites et orales, expertise pédagogique ad hoc.	Saisine DGRH	Ponctuel	*	Oui

Service de l'encadrement – DGRH E					
IGEN / IGAENR	Descriptif de l'opération	Fondement réglementaire / Saisine DGRH	Périodicité opération	Temps consacré par l'IG	Avis DGRH : indispensable ou non
IGEN & IGAENR	Désignation des présidents des concours de recrutement des personnels d'encadrement. Les deux inspections générales sont sollicitées chaque année par la DGRH-E pour désigner les présidents de jurys.	Saisine DGRH	Récurrent	*	Oui
IGEN & IGAENR	Jurys de concours des personnels d'encadrement : IEN, IA-IPR, personnels de direction. Les arrêtés prévoient que les IGEN et les IGAENR puissent être membres des jurys. Les IG sont notamment désignés pour assurer la présidence et la vice-présidence des jurys	Arrêté du 22 juin 2010 modifié relatif à l'organisation générale des concours de recrutement des IEN et des IA-IPR. Arrêté du 21 août 2006 modifié fixant les modalités d'organisation et la nature des épreuves des concours de recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale.	Récurrent	***	Oui
IGEN & IGAENR	Validation par les IG de modifications des arrêtés d'organisation des concours des personnels d'encadrement : épreuves, libellés de disciplines ou spécialités par exemple.	Saisine DGRH	Ponctuel	*	Oui

IGEN	Avis sur la titularisation des IEN. La titularisation intervient après avis de la CAPN, sur proposition du recteur concerné qui recueille au préalable l'avis du doyen de l'IGEN.	Décret 90-675 du 18 juillet 1990 portant statuts particuliers des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale	Récurrent	***	Oui
IGEN	Avis sur la titularisation des IA-IPR. La titularisation intervient après avis de la CAPN, au vu (entre autres) d'un rapport établi par le doyen de l'IGEN.	Décret 90-675 du 18 juillet 1990 **portant statuts particuliers des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale**	Récurrent	***	Oui
IGEN	Recensement des circonscriptions du premier degré pour le corps des IEN faisant l'objet d'un redécoupage Détermination de la répartition territoriale des IEN relevant de la spécialité 1er degré dans les académies et DSDEN dans le cadre de la préparation du mouvement des IEN de cette spécialité.	Saisine DGRH La DGRH mène ces travaux également en lien avec la DGESCO B1.	Ponctuel	*	Oui
IGEN	Mouvement des personnels de direction. Ces travaux sont menés avec le groupe « établissements et vie scolaire » ou, pour ce qui concerne les lycées du secteur hôtellerie-restauration, le groupe économie-gestion. En lien avec les recteurs est établie une liste d'établissements à	Saisine de l'IGEN par la DGRH	Récurrent	**	Non

	profil spécifique (dite « liste restreinte ») et des auditions sont menées par les IG de certains des candidats aux postes de direction correspondants. Les avis des IG sur les candidats sont ensuite envoyés au bureau DGRH E2-3 préalablement à la confection du mouvement.				
IGEN	Gestion prévisionnelle des IA-IPR et des IEN. Détermination des besoins en personnels d'inspection par corps et par spécialité pour fixer le calibrage du recrutement (concours, liste d'aptitude) et préparer le mouvement dans chacun des corps d'inspection (IA-IPR et IEN)	Saisine de l'IGEN par la DGRH La DGRH mène ces travaux également en lien avec la DGESCO B1.	Récurrent	*	Oui
IGEN	Mouvement des IEN. L'avis de l'IGEN est demandé pour les candidats à la mobilité relevant des spécialités information et orientation, enseignement général, enseignement technique.	Saisine de l'IGEN par la DGRH	Récurrent	**	Non
IGEN	Accès par liste d'aptitude au corps des IEN. Les candidatures sont transmises au ministre accompagnées (entre autres) d'un avis	Décret n°90-675 du 18 juillet 1990 portant statuts particuliers des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation	Récurrent	**	Oui

	motivé formulé par le doyen de l'IGEN.	nationale, article 7.			
IGEN	Détachement dans le corps des IEN : l'avis de l'IGEN est demandé pour tous les candidats.	Saisine DGRH	Récurrent	**	Oui
IGEN	Propositions d'inscription au tableau d'avancement à la hors classe des IEN : l'avis de l'IGEN est demandé pour les personnels d'inspection se voyant confier des missions nationales.	Saisine DGRH	Récurrent	**	Non
IGEN	Mouvement des titulaires du corps des IA-IPR soumis à la CAPN des IA-IPR lors de trois réunions (avril, juin et juillet) : l'avis de l'IGEN est demandé pour tous les candidats.	Saisine DGRH	Récurrent	**	Non
IGEN	Détachement dans le corps des IA-IPR : l'avis de l'IGEN est demandé pour tous les candidats.	Saisine DGRH	Récurrent	**	Oui
IGEN	Intégration directe dans le corps des IA-IPR : l'avis de l'IGEN est demandé pour tous les candidats.	Saisine DGRH	Récurrent	**	Oui
IGEN	Propositions d'inscription au tableau d'avancement à la hors classe des IA-IPR : l'avis de l'IGEN est demandé pour les personnels d'inspection se voyant	Saisine DGRH	Récurrent	**	Non

	confier des missions nationales.				

Annexe 5

Pour une agence des examens

La validation des sujets d'examen par les inspecteurs généraux leur demande un temps considérable qui les mobilise sur une grande partie du premier semestre.

Le rôle de l'IGEN est dans ce cadre essentiellement de nature scientifique (corrections d'erreurs, d'imprécisions ou d'approximations) et pédagogique (conformité aux objectifs et au format de l'épreuve). Il porte aussi sur la clarté des énoncés, la qualité de l'expression, la correction orthographique. À ce titre, il s'agit d'un acte technique (maîtrise d'œuvre déléguée), sans risque vis-à-vis de la mission d'évaluation des politiques éducatives.

Cependant, il est aussi stratégique et participe du pilotage pédagogique de la discipline, l'examen (surtout le baccalauréat) constituant en France un levier important pour faire évoluer les pratiques (les sujets d'examen permettent en effet d'illustrer les attendus de formation).

L'IGEN propose la **création d'une agence des examens**, dans laquelle seraient détachés pour une durée donnée des inspecteurs généraux, et qui pourrait être chargée de :

- l'analyse des sujets donnés et des résultats obtenus par des candidats,
- l'élaboration de recommandations en termes de programmes et de formations au vu de ces analyses,
- la prise d'information sur le terrain (observation des classes, entretiens avec les professeurs, les inspecteurs territoriaux) pour évaluer :
    - la préparation aux examens (nature, qualité, efficacité, conformité aux programmes et aux épreuves),
    - l'appropriation par les enseignants et les inspecteurs territoriaux des attentes et des contraintes des sujets d'examens,
    - la réception par les élèves des attentes et contraintes des sujets d'examen (appropriées ou non au niveau « moyen » des élèves, en cohérence avec les poursuites d'études).

Cette agence pourrait également être chargée de l'élaboration les sujets d'examens :

- soit les propositions de sujets, élaborées en académies comme aujourd'hui, remonteraient pour validation vers l'agence, qui disposerait, en interne, d'experts dédiés (inspecteurs généraux, universitaires, chercheurs) ;
- soit les IGEN en poste à l'agence piloteraient directement des groupes de travail chargés de la fabrication des sujets (les membres des groupes de travail viendraient travailler ponctuellement à l'agence, comme pour les groupes de travail de la DGESCO).

Le système y gagnerait en efficacité par rapport à l'actuel gâchis en académie. Des sujets validés et signés restent dans les coffres forts et ne sont jamais mutualisés entre académies. Quand on sait le temps que demande un sujet, on mesure la déperdition du fait de l'organisation actuelle qui pré-affecte les destinations des sujets avant leur conception. Il vaudrait mieux rassembler toutes les productions de sujets et les affecter dans un second temps en fonction des besoins.

Il y gagnerait aussi en matière de pilotage pédagogique, l'examen pilotant par l'amont l'enseignement tout autant que les programmes. Il y gagnerait également en matière de sécurisation des sujets d'examens (disponibilité accrue des IGEN en charge de leur signature avec la suppression des multiples déplacements vers les centres d'examens).

Annexe 6

Missions effectuées à la demande des recteurs au cours des trois dernières années

2015	**2015-004**	Analyse de l'application PAPET, un outil de pilotage des établissements de l'académie d'Aix-Marseille - Appui aux services académiques - Note	IGAENR IGEN	Aix-Marseille
	2015-006	Situation des lycées de la ville d'Amiens - Appui aux services académiques - Note	IGAENR	Amiens
	2015-017	Améliorer l'affectation des enseignants du premier et second degré dans l'académie de Toulouse - Appui aux services académiques - Note	IGAENR	Toulouse
	pas de rapport enregistré	Élaboration du projet académique 2015-2018 de l'académie de Créteil	IGAENR IGEN DEPP	Créteil
	pas de rapport enregistré	Conventions EPLE / EPSCP dans l'académie d'Orléans-Tours	IGAENR	Orléans-Tours
2016	**2016-035**	Audit d'organisation et financier du GIP de l'académie de Corse	IGAENR	Corse
	2016-083	Fonctionnement de la division des personnels du premier degré de l'académie de Paris - Mission d'appui aux académies	IGAENR	Paris
	2016-100	Évaluation de l'expérimentation des réseaux Eclore (Ecoles, Collèges et lycée pour l'orientation et la réussite des élèves) dans l'académie de Poitiers	IGAENR IGEN	Poitiers
2017	**2017-005**	Le remplacement du premier degré dans le département du Lot - académie de Toulouse	IGAENR	Toulouse
	2017-028	Mission d'appui à l'harmonisation académique en direction des personnels exerçant leurs missions dans le premier degré - académie d'Aix-Marseille	IGAENR	Aix-Marseille
	2017-045	Suivi des établissements privés hors contrat et de l'instruction à domicile dans l'académie de Paris	IGAENR	Paris
	2017-089	Académie de Paris : dispositif de remplacement des personnels administratifs dans les EPLE	IGAENR	Paris
	2017-100	Diagnostic sur l'accueil et les parcours des bacheliers professionnels en BTS dans l'académie de Versailles	IGAENR	Versailles
	2017-116	Remplacement dans le premier degré dans le département des Bouches du Rhône - académie d'Aix-Marseille Mission d'appui COAC	IGAENR	Aix-Marseille
	en cours	Évaluation des dispositifs académiques de formation mis en œuvre au bénéfice des personnels enseignants du 1er et 2nd degré dans l'académie de Paris	IGAENR	Paris
	en cours	Réussite des bacheliers dans l'enseignement supérieur - Académie de Lille	IGAENR	Lille
	en cours	Mutualisation des projets financés par les FSE - Région académique Nouvelle Aquitaine Mission d'appui COAC	IGAENR	Nouvelle Aquitaine
	en cours	Accompagnement du vice-rectorat de Mayotte	IGAENR	Mayotte

	en cours	Remplacement dans le premier degré dans l'académie de Limoges Mission d'appui COAC	IGAENR	Limoges
	en cours	Situation des collèges d'Amiens et sectorisation Mission d'appui COAC	IGAENR	Amiens
	en cours	Ruralité : Écoles éloignées en réseau - académie de Clermont-Ferrand Mission d'appui COAC	IGAENR	Clermont-Ferrand
	en cours	Création d'une cité scolaire internationale à Marseille	IGAENR	Aix-Marseille
	Pas de rapport enregistré	Fonctionnement du service interdépartemental de gestion des enseignants des écoles publiques de l'académie de Nantes	IGAENR	Nantes

Décret n° 67-390 du 11 mai 1967

MINISTERE DES AFFAIRES SOCIALES

Décret n° 67-390 du 11 mai 1967 portant regroupement des services d'inspection générale du ministère des affaires sociales au sein de l'inspection générale des affaires sociales.

Le Président de la République,

Sur le rapport du Premier ministre, du ministre des affaires sociales, du ministre d'Etat chargé de la fonction publique et du ministre de l'économie et des finances,

Vu la loi n° 45-01 du 24 novembre 1945 modifiée relative aux attributions des ministres et à l'organisation des ministères ;

Vu l'ordonnance n° 59-244 du 4 février 1959 relative au statut général des fonctionnaires ;

Vu le décret n° 50-1304 du 20 octobre 1950 modifié relatif au statut particulier du corps de l'inspection du travail et de la main-d'œuvre ;

Vu le décret n° 60-452 du 12 mai 1960 relatif à l'organisation de la sécurité sociale ;

Vu le décret n° 61-20 du 11 janvier 1961 relatif aux attributions de l'inspection générale de la sécurité sociale ;

Vu le décret n° 61-21 du 11 janvier 1961 modifié relatif au statut du corps de l'inspection générale de la sécurité sociale ;

Vu le décret n° 61-406 du 20 avril 1961 modifié relatif au statut particulier du corps des inspecteurs généraux du ministère de la santé publique et de la population ;

Vu le décret n° 66-62 du 20 janvier 1966 relatif aux attributions du ministre des affaires sociales,

Décrète :

Art. 1er. — Les services d'inspection générale du ministère des affaires sociales sont regroupés en une inspection générale des affaires sociales relevant directement du ministre.

Art. 2. — A titre transitoire, les attributions de l'inspection générale des affaires sociales sont exercées par les membres du corps de l'inspection générale de la sécurité sociale, les membres du corps de l'inspection générale de la santé et de la population et les inspecteurs généraux du travail et de la main-d'œuvre.

Art. 3. — Un arrêté du ministre des affaires sociales désigne parmi les inspecteurs généraux des corps énumérés à l'article 2 du présent décret un inspecteur général chargé de diriger et de coordonner les travaux de l'inspection générale des affaires sociales.

Art. 4. — Le Premier ministre, le ministre des affaires sociales, le ministre d'Etat chargé de la fonction publique, le ministre de l'économie et des finances et le secrétaire d'Etat à l'économie et aux finances sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 11 mai 1967.

C. DE GAULLE.

Par le Président de la Republique :

Le Premier ministre,
GEORGES POMPIDOU.

Le ministre des affaires sociales,
JEAN-MARCEL JEANNENEY.

Le ministre d'Etat chargé de la fonction publique,
EDMOND MICHELET.

Le ministre de l'économie et des finances,
MICHEL DEBRÉ.

Le secrétaire d'Etat à l'économie et aux finances,
ROBERT BOULIN.

Annexe 8

Note concernant l'évaluation des établissements, l'autoévaluation, et le rôle potentiel des inspections générales au regard du modèle écossais

Les remarques qui suivent doivent être lues dans le contexte d'une introduction potentielle de l'évaluation des établissements et de l'auto-évaluation des établissements en France. L'intention est d'offrir quelque chose de concret pour éclairer un sujet compliqué et peut-être pour guider les premiers pas d'une évolution. Il faut constater que l'on ne part pas de zéro en France – il y a eu des efforts dans le passé qui ont échoué pour une raison ou une autre. Le rapport IGEN / IGAENR 2017-080 *L'évaluation des établissements par les Académies* (novembre 2017) est un excellent point de départ pour traiter de ce que serait les fondations solides pour un nouvel essai.

L'Écosse est longtemps apparue comme un modèle en termes d'évaluation et est connue pour cela de par le monde dans les cercles de l'éducation qui réfléchissent à l'amélioration de la qualité des systèmes. Il serait peut-être intéressant pour le lecteur d'avoir une idée générale de quelques éléments de cette approche, sur cinq aspects :

1. Des remarques générales sur l'évaluation et l'auto-évaluation des établissements
2. Le cadre national de référence pour l'évaluation / l'auto-évaluation utilisé en Écosse
3. Une explication d'indicateurs de qualité et quelques exemples
4. Des rôles potentiels pour les inspecteurs généraux en France dans un système d'évaluation des établissements
5. Post Scriptum concernant l'évaluation des enseignants

1. L'évaluation et l'auto-évaluation

En Écosse, le système d'évaluation des établissements scolaires existe depuis plus de 30 ans. Pendant cette période, les principes fondamentaux, dont le plus saillant est que le but de cette évaluation devrait être l'amélioration de l'offre éducative, n'ont pas changé. Les évaluations sont transparentes, aussi bienveillantes que possible, justes et respectées. L'auto-évaluation coexiste à côté de l'évaluation externe, l'Écosse étant convaincue que ce qui garantit au maximum une amélioration dans le processus et les réussites de l'éducation c'est le principe que l'établissement en accepte lui-même la responsabilité. L'auto-évaluation sert à mieux comprendre les évolutions de l'assurance-qualité et de la gestion des performances. Le système écossais amène les élèves et leurs enseignants à s'autogérer et à mobiliser leurs connaissances au service de l'amélioration de l'ensemble du système.

Il ne s'agit pas, en ce qui concerne l'évaluation externe et l'auto-évaluation, de procédures simples ou mécanistiques. En Écosse, on a développé un cadre d'indicateurs et des conseils pour leur application, qui sont devenus les outils des deux formes de l'évaluation. Le processus d'évaluation exige des établissements et des inspecteurs qu'ils évaluent la performance en termes d'impact et de résultats. La publication *How Good is our School* ('*Que vaut notre école ?*') définit un ensemble d'indicateurs de qualité (sous forme de descriptions) qui guident ce processus et qui sont également utilisés dans l'évaluation externe de l'établissement (l'inspection). Le « langage de qualité partagé » qui résulte de ces textes écrits aide à rendre compréhensible ce qu'est que « l'auto-évaluation » et

offre une possible définition de « qualité », compréhensible pour tous les acteurs. En plus, il donne une transparence à l'évaluation externe et promeut des possibilités de collaboration et de coopération entre inspecteurs et personnels dans l'établissement plutôt que de sembler offrir des jugements *ex cathedra*.

2. Un cadre de référence

Un établissement scolaire est un organisme compliqué, toujours changeant, presque vivant. L'évaluer n'est pas chose simple. Les inspecteurs au niveau national ont commencé (en 1989) par une considération de ce que c'est que « bonne école », basant tout sur des exemples d'établissements inspectés. De là, pour rendre la tâche de l'évaluation plus accessible, ils ont publié *How Good is our School* qui offre un cadre de référence où sont indiqués les aspects qui semblaient être les plus importants. Dans l'édition Numéro 3, de 2006, qui est pour nos objectifs ici la plus utile à mon avis (la quatrième date de 2016), ces aspects sont classés dans trois catégories générales – succès et réussites, travail et vie de l'établissement, prospective et leadership. A chaque aspect sont donnés un numéro de référence et une description de bonne qualité, connue comme un « indicateur de qualité ».
Le cadre de référence utilisé en Écosse est présenté à la fin de cette annexe.

Et la France ?

Les inspections générales viennent de publier le rapport 2107-080 – *L'évaluation des établissements par les Académies* (novembre 2017). Cet excellent rapport présente le paysage actuel de l'évaluation des établissements au niveau académique et offre des pistes à suivre pour l'introduction d'un cadrage national. Deux citations en sont des exemples :
« D'autre part, même si une large marge d'action est laissée aux académies, un cadrage national ou au moins un cahier des charges de référence semble indispensable. (p.49, 4.2 »)
et
« Gage d'acceptabilité et d'appropriation de la démarche d'évaluation par l'ensemble des acteurs, la définition de ce cadre de référence suppose de

- *clarifier les objectifs de l'évaluation ;*
- *établir un protocole académique d'évaluation des établissements, largement diffusé et connu de tous dans l'académie ;*
- *développer une pédagogie de l'évaluation des établissements. (p.49 4.2.1 »)*

Le cadre écossais pourrait servir, non pas de modèle, mais de base de discussion pendant les premières étapes de la construction d'un cadre français.

3. Les indicateurs de qualité et leur usage dans l'évaluation

3.1 Utiliser et produire des données (des « preuves ») pour une évaluation de qualité

Pour faire une évaluation solide, on recommande que les preuves viennent de trois catégories, que l'on peut articuler pour en voir la validité :

Données Quantitatives	Le point de vue des membres de la communauté	L'observation directe
- Les résultats aux examens - Les tests en cours de scolarité - Les mesures de la valeur ajoutée - Les progrès des élèves au regard la réussite passée - Les progrès des élèves au regard des cibles fixées - Les progrès d'ensemble réalisées au regard des cibles fixées - Les données collectées au niveau national et local - L'analyse des données clé de performance : finance, présence des élèves, taux d'exclusion, taux de passage et destination des abandons scolaires	- Entretiens individuels avec des membres de l'équipe pédagogique - Entretiens individuels avec les parents - Groupes de discussion - Forum de discussion avec les élèves - Groupes ad hoc et groupes de travail - Questionnaires et enquêtes pour juger de la satisfaction et trouver des pistes d'amélioration - Réponses écrites et commentées - Rencontre des équipes à tous les niveaux	- Suivre quelques élèves - Suivre une classe - Observer des cours (ou des parties de cours) - Enregistrer son enseignement en vidéo - Développer une évaluation entre pairs - Travailler avec d'autres enseignants - Suivre les travaux des élèves et échanger sur leurs contenus avec les parents - Tenir un journal de bord

3.2 Une échelle de qualité pour chaque indicateur

Excellent - Hors du commun ou leader dans le secteur
Très bien – des atouts majeurs
Bien – Des atouts importants avec des marges d'amélioration
Adapté – Des atouts qui équilibrent les faiblesses
Faible – D'importantes faiblesses
Insatisfaisant – Des faiblesses majeures
A noter que dans les premières quinze années de l'utilisation des indicateurs, on ne comptait que quatre niveaux de qualité – très bien, bien, faible et insatisfaisant.

3.3 Ce qui en résulte

Ayant ramassé et considéré les « preuves », le tout est comparé avec la description écrite de l'indicateur pertinent et évalué contre le niveau Très bien (au début et pour vingt ans, on avait aussi décrit le niveau Faible).
Il en résulte un profil, montrant normalement les niveaux de qualité pour les indicateurs choisis. Par exemple : qualité des acquis et du progrès des élèves – bien ; qualité de l'enseignement – bien ; satisfaction des besoins d'apprentissage des élèves – adapté ; qualité de l'auto-évaluation – adapté ; qualité de leadership – bien. Il n'est jamais question de décrire un établissement utilisant un seul mot évaluatif (comme c'est le cas en Angleterre).
Et les indicateurs donnent des pistes à suivre pour améliorer l'aspect pertinent.

3.4 Cinq exemples d'indicateurs de qualité utilisés en Écosse

(N.B. Les numéros correspondent aux numéros dans le cadre de référence)

1.4.1 (3.1) L'engagement de l'équipe pédagogique dans le travail et la vie de l'établissement

Nous avons une compréhension claire et partagée d'une offre d'éducation de haute qualité pour les élèves. Nous sommes motivés et impliqués de manière significative dans l'amélioration de la qualité de l'établissement. Nous sommes engagés constamment dans un développement professionnel continu qui améliore la réussite des élèves et leurs résultats. Nous contribuons efficacement à la vie de l'établissement et nous travaillons ensemble aussi bien en équipe qu'avec des agences partenaires. Nous reconnaissons notre responsabilité personnelle et professionnelle pour le développement social et l'éducation à la santé de tous les élèves. Dans notre établissement, nous savons que nous sommes valorisés, consultés et soutenus, que nos conceptions et nos compétences individuelles ou collectives influencent l'amélioration de la qualité de l'école et la réussite des élèves. Nous avons une vision positive des conditions de travail, des équipements et des services, des possibilités de carrière et de développement professionnel. Nous nous sentons soutenus et capable d'offrir une éducation de haute qualité.

1.4.2 (5.2) L'efficacité de l'enseignement

Basé sur nos valeurs partagées, nous établissons un climat stimulant pour l'apprentissage, utilisant des approches de pédagogie habiles et bien rythmées. Les expériences des apprenants correspondent à leurs besoins et soutiennent leur motivation et leur attention. Nous développons chez les apprenants les capacités à être curieux et créateurs et les aidons à penser d'une manière critique. Les tâches et les activités dans nos cours sont bien planifiées et engagent les apprenants à travailler d'une manière indépendante et coopérative pour résoudre des problèmes. Nous utilisons les outils TICE d'une manière appropriée. Nous partageons avec les apprenants les objectifs des cours. Les apprenants savent ce qu'il faut faire pour s'améliorer et réussir. Nos explications et nos instructions sont claires et sont basées sur ce qui a déjà été appris. Nous nous assurons que les apprenants ont des occasions dans lesquelles ils peuvent prendre de la responsabilité pour leur propre apprentissage et leurs rapports avec des autres apprenants. Les apprenants prennent plaisir dans leurs activités et font des progrès dans leurs capacités et savoirs. Ils participent consciemment au processus de l'apprentissage et sont conscients d'eux-mêmes comme apprenants. Nous utilisons bien des moyens de 'feedback' pour stimuler l'apprentissage. Notre pédagogie encourage les apprenants à exprimer des idées et des opinions et de poser des questions. Nous utilisons des méthodes de questionnement effectives pour stimuler les apprenants penser et à développer leur confiance. Nous apprécions leurs réponses comme plateforme de progrès. Pendant les cours, nous réagissons vite pour nous assurer que notre enseignement réponde aux besoins d'individus et offre un soutien et un challenge appropriés. Nous identifions et adressons des faiblesses dans les savoirs et les capacités de nos apprenants.

1.4.3 (5.8) L'accompagnement (care), le bien-être (welfare), et le développement des élèves

Notre politique de vie scolaire et d'aide sociale est claire, adaptée et mise en œuvre. L'ensemble de la communauté participe activement à la promotion de la protection des élèves et de

l'aide sociale. Nous comprenons nos rôles et nos responsabilités respectives dans le maintien de la santé et de la sécurité. Nous avons été formés pour cela et nous sommes confiants dans les questions concernant la protection de l'enfance. Nous nous occupons de manière sensible et efficace des besoins des élèves et de leurs problèmes, et nos élèves ont accès à des procédures de plainte. Nous créons des conditions de vie saine et promouvons la santé dans la culture de l'établissement. Notre établissement possède des procédures claires pour contrôler les adultes qui travaillent avec des enfants. Nous sommes à l'écoute des besoins affectifs, physiques et sociaux des élèves et nous reconnaissons et valorisons leur développement personnel et social dans l'ensemble de leur travail. Nous leur accordons une attention particulière lors des moments de transition. Les élèves sont activement encouragés à développer leur réussite au-delà des résultats scolaires, à prêter attention aux autres et à développer leur citoyenneté. Notre établissement a un climat de confiance et de respect mutuel. L'équipe pédagogique et les services partenaires, y compris les ressources dans la communauté contribue à soutenir les élèves et leurs familles. Nous faisons un usage précautionneux de l'information concernant les individus. Les élèves sont actifs dans le développement d'idées sur leur devenir et ils ont acquis les compétences et la connaissance pour planifier leur orientation de manière efficace en récupérant l'expérience du monde du travail. Notre orientation professionnelle est financée et basée sur une information et des conseils pertinents.

1.4.4 (5.9) L'amélioration des résultats par l'autoévaluation

En tant que praticiens réflexifs, nous évaluons nos pratiques de classe seuls et avec nos collègues et cherchons à apporter des améliorations constantes. L'ensemble de la communauté éducative et de nos partenaires évalue la qualité de l'offre éducative afin de garantir un fonctionnement optimal, y compris par des changements en profondeur lorsque la situation l'exige. Nous disposons de systèmes très efficaces pour recueillir le point de vue du personnel, des parents, des élèves et des partenaires sur la qualité de notre travail. Nous travaillons en étroite collaboration avec d'autres services à l'enfance pour garantir les progrès de tous. Notre vision, nos valeurs et objectifs forment la base de l'évaluation de notre travail. L'autoévaluation porte sur des aspects fondamentaux des réussites et des réalisations des élèves. Elle s'appuie sur un large éventail de conseils et de preuves ; elle est rigoureuse, systématique et transparente. L'ensemble des équipes réfléchit aux pratiques actuelles et évalue toute nouvelle initiative, idée et changement. Nous identifions clairement nos forces et les domaines à améliorer. Lorsqu'il le faut, nous avons recours à des dispositifs de certification pour nous perfectionner. Nous partageons les bonnes pratiques. C'est par une approche concertée que notre communauté scolaire s'engage à perfectionner l'ensemble de ses pratiques. Nous sommes résolus à agir sur la base des résultats de l'autoévaluation et pouvons justifier les améliorations apportées suite aux initiatives prises dans ce cadre. Nous portons une attention toute particulière à l'amélioration continue des apprentissages et de l'enseignement et à la réussite de tous les élèves.

3.4.5 (6.3) Les plans prévus pour améliorer la réussite des élèves

(À noter – pourrait renvoyer au projet d'établissement)

Nous sommes d'accord sur un cycle clair et bien compris pour nos plans d'amélioration. Nous consultons les personnes-clés ('stakeholders') vers le commencement de notre plan pour qu'ils puissent influencer nos projets. Le personnel (enseignants et non-enseignants) joue un rôle dans le

développement du projet pour l'amélioration et dans son implémentation. Nous utilisons des approches bien établies en ce qui concerne la gestion des risques. Nous évaluons de près l'impact du plan sur les acquis des élèves. Notre projet reflète pleinement notre vision partagée, autant que les priorités nationales et locales. Nous le présentons d'une manière qui le rende accessible à tous et à toutes. Le projet contient des objectifs qui représentent des challenges mais qui sont réalisables. Il indique clairement comment nous allons resourcer nos développements, qui en sera responsable, quand ils seront réalisés, leur impact sur les apprenants et comment ils seront évalués et appréciés. Pendant la production du plan nous utilisons consciemment les résultats de nos auto-évaluations et ce que nous avons appris par l'analyse englobant des revues des enseignants individuels. Tout particulièrement, nous utilisons les preuves et les données concernant la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement et les acquis et autres réussites des élèves. Nous trouvons très important de nous engager aussi dans un processus de planning partagé avec des établissements scolaires associés, les organisations en partenariat et les services pour les jeunes. Tous sont impliqués dans l'effort d'assurer que les apprenants sont protégés, jouissent d'une bonne santé et qu'on veille bien sur eux afin qu'ils puissent réussir leur potentiel dans des contextes variés et devenir de bons citoyens qui contribuent positivement à leur environnement et à la communauté dans laquelle ils vivent.

4. Le rôle potentiel des inspecteurs généraux dans la formation et le développement d'un système national d'évaluation des établissements scolaires

Comme déjà mentionné, le rapport IGEN / IGAENR 2017-080 *L'évaluation des établissements par les Académies* offre des pistes à suivre dans la formation et le développement d'un système national. Le rôle potentiel des inspecteurs généraux ne peut pas être sous-estimé. La liste offerte dans le rapport est le suivant :

À ce titre, les inspections générales pourraient contribuer au cadrage national et au suivi de la mise en œuvre de ce type d'évaluation. Elles pourraient ainsi être chargées :

- *de participer à la définition des critères de qualité*
- *de participer à l'élaboration d'un cadrage national de la méthodologie de ces évaluations ;*
- *de coordonner la rédaction d'une charte de déontologie servant de référence ;*
- *de contribuer à la formation à l'évaluation des personnels d'encadrement ;*
- *de s'assurer du respect du cahier des charges, de la rigueur méthodologique et de la qualité des évaluations conduites par les académies et par les établissements ;*
- *de poursuivre, notamment à travers leur participation à la SICI, le travail de veille sur l'évolution que connaît cette question de l'évaluation des établissements dans les différents systèmes scolaires européens ;*
- *de rédiger un rapport annuel sur l'entrée progressive dans le paysage éducatif français de l'évaluation des établissements et sur l'amélioration de la qualité du système scolaire qu'elle engendre. (p.55 4.2.2.5)*

À mon avis, sont à ajouter les rôles :

- de mener la tâche de définir ce qu'on entend par une bonne école / bon collège / bon lycée / bon lycée professionnel ;

- de participer à la définition de haute qualité dans l'enseignement et l'apprentissage dans chaque discipline / dans la vie scolaire / dans l'ambiance de l'établissement / dans la gestion et leadership, qui serviraient comme base pour les critères de qualité ;
- de participer à la production de ressources pour la formation en ce qui concerne l'évaluation et l'auto-évaluation ;
- de participer à l'application du nouveau système dans de bons établissements et…
- …de sonder les opinions de personnels des académies et des chefs d'établissement pour assurer un développement participatif et itératif du nouveau système ;
- de mener une politique de communication pour les acteurs différents, pour faire un travail d'explicitation ;
- d'établir un système de suivi pour l'évaluation des établissements.

Il y en a d'autres. Il ne faut surtout pas imaginer qu'un système national d'évaluation des établissements peut se faire vite. Il faudrait envisager au moins quatre ans pour tout le travail de préparation, y compris les tests initiaux. Il est d'une importance cruciale que les acteurs dans l'éducation – chefs, enseignants, personnels académiques, chercheurs, parents etc. – se sentent engagés dans le développement, sinon l'idée de l'évaluation ne sera pas acceptée.

5. Postscriptum concernant l'évaluation des enseignants

Le monde de l'éducation est d'accord sur le fait que la qualité de l'enseignement est la chose la plus importante pour assurer une éducation réussie. Le système national et académique de l'évaluation des enseignants en France est un point fort. Cependant, il n'est guère possible de faire plus que « gratter la surface » concernant l'évaluation de chaque enseignant d'une façon régulière et efficace.

Peut-être donc serait-il intéressant d'encourager les enseignants à devenir des participants plus actifs dans leur propre évolution, comme des professionnels réflexifs. Le nouveau système du PPCR contient déjà des outils très utiles pour une évaluation personnelle. Un encouragement de la réflexion personnelle, de dialogue avec les pairs, de discussions en groupes, et de travail collectif visant une amélioration des standards de l'enseignement ne semble pas impossible. Pour une réussite dans ce contexte, il faudrait pouvoir offrir un système de formation continue taillée sur mesure pour chaque individu, avec des éléments de recherche active, peut-être en ligne et aboutissant à une profession enseignante active, consciente, et responsable. Le tout pourrait se passer dans le contexte général de l'auto-évaluation de l'établissement.

Annexe 9

Cadre des indicateurs de qualité utilisés dans le contexte de l'évaluation par les inspecteurs et l'autoévaluation faite par les établissements scolaires en Écosse

Succès et réussites		**Travail et vie de l'établissement**		**Prospective et leadership**
Quels résultats avons-nous atteint ?	**Arrivons-nous à bien satisfaire les besoins de notre communauté scolaire ?**	**Notre offre d'éducation est-elle satisfaisante ?**	**Notre management est-il satisfaisant ?**	**Notre leadership est-il satisfaisant ?**
1. Les performances-clé 1.1 L'amélioration des performances 1.2. La réalisation de nos obligations statutaires	**2. L'impact sur les élèves, les parents, les travailleurs sociaux, les familles** 2.1. Les expériences des élèves 2.2. La réussite de l'école dans l'implication des parents, des travailleurs sociaux, et des familles **3.Impact sur l'équipe**	**5. L'offre d'éducation** 5.1 Les savoirs scolaires *5.2 L'efficacité de l'enseignement* 5.3. La satisfaction des besoins d'apprentissage des élèves 5.4 L'évaluation pour apprendre 5.5. Les attentes et la promotion de la réussite	**6. La politique de l'établissement** 6.1. L'évaluation de la politique passée de l'établissement 6.2. La participation à la politique de l'établissement *6.3 Les plans prévus pour améliorer la réussite des élèves* **7. Management et soutien des équipes pédagogiques** 7.1 Le recrutement et le maintien de l'équipe pédagogique	**9. Le leadership** 9.1. La prospective, les valeurs et les buts 9.2. Le leadership et la direction de l'établissement 9.3. Le développement des partenariats 9.4. Le leadership pour s'améliorer et changer

	pédagogique *3.1 L'engagement de l'équipe pédagogique dans le travail et la vie de l'établissement* **4. L'impact sur la communauté** 4.1 La réussite de l'école dans son engagement et son travail avec la communauté locale 4.2. La réussite de l'école dans son engagement et son travail au-delà de la communauté	5.6 L'égalité et la justice 5.7 Le partenariat avec les élèves et les parents *5.8 L'accompagnement, le bien-être, et le développement des élèves* *5.9 L'amélioration des résultats par l'auto-évaluation*	7.2. L'engagement des enseignants et le travail en équipes 7.3. Le développement professionnel et l'évaluation des enseignants **8. Le partenariat et les ressources** 8.1. Le partenariat avec la communauté, l'institution éducative, les agences et les employeurs 8.2. Le management des financements pour l'apprentissage 8.3. Le management et l'utilisation des ressources (espace, équipement) pour les apprentissages 8.4 Le management de l'information	

Source : How Good is Our School 3 (2006, HMIE / Education Scotland)

En italique : les cinq indicateurs dont une partie du contenu a été citée dans l'annexe 8.

Annexe 10

Liste des sigles et abréviations

- BTS : brevet de technicien supérieur
- CIEP Centre international d'études pédagogiques
- CNESCO Conseil national d'évaluation du système scolaire
- COAC Correspondant académique
- CPGE classe préparatoire aux grandes écoles
- CSP Conseil supérieur des programmes
- DEPP direction de l'évaluation et de la prospective
- DGESCO direction générale de l'enseignement scolaire
- DGESIP direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle
- DGRH direction générale des ressources humaines
- DGS directeur général des services
- DNB diplôme national du brevet
- DNE direction du numérique éducatif
- DREIC délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération
- ENA École nationale d'administration
- EPLE établissement public local d'enseignement
- ESENESR École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- ESPÉ école supérieur du professorat et de l'éducation
- GRH gestion des ressources humaine
- Hcéres Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
- IA-DASEN inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale
- IA-IPR inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional
- IEN inspecteur de l'éducation nationale
- IEN ET-EG inspecteur de l'éducation nationale enseignement technique-enseignement général
- OCDE Organisation de coopération et de développement économiques
- PIRLS Programme international de recherche en lecture scolaire (Progress in International Reading Literacy)
- PISA : programme international pour le suivi des acquis des élèves
- SGA : secrétaire général d'académie
- SICI : Standing international conference of inspectorates
- STS : section de techniciens supérieurs
- TIMMS Trends in International Mathematics and Science Study