

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE,
DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE**

**LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE
DES INSPECTEURS TERRITORIAUX**

Jean FERRIER

André MENAGER

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Juillet 1999

RECOMMANDATIONS

FORMATION INITIALE

Fondements

1. Préciser la commande institutionnelle
2. Revoir le statut juridique du centre de formation
3. Confirmer le rôle de pilote et l'autonomie du centre de formation
4. Définir ce qu'on entend par culture commune
5. Maintenir les principes actuels de la formation mais revoir leur mise en œuvre
6. Faire preuve de réalisme dans les ambitions compte tenu du temps disponible
7. Améliorer les modalités de recrutement par l'introduction d'une épreuve écrite et l'utiliser pour donner aux futurs stagiaires les premiers éléments d'une culture commune
8. Améliorer les modalités de l'évaluation des stagiaires aux fins de titularisation
9. Améliorer la communication au sein du dispositif et le pilotage

Encadrement

10. Renforcer l'encadrement au centre de formation
11. Associer plus étroitement les acteurs de la formation à l'élaboration du plan de formation
12. Sélectionner soigneusement les intervenants
13. Renforcer la collaboration des chefs d'établissement
14. Evaluer l'activité des acteurs de la formation et en tirer les conséquences pour les années suivantes

Modalités de la formation

15. Décloisonner la formation au centre de formation
16. Individualiser la formation de manière effective mais réaliste.
17. Rythmer l'alternance autour des temps forts de la vie en académie
18. Donner priorité à la professionnalisation en renvoyant les stages en milieu socio-économique ou à l'étranger hors temps scolaire
19. Développer l'utilisation des nouvelles technologie de l'information et de la communication
20. Limiter les modes de transmission magistraux ; les accompagner en amont et en aval
21. Eviter de transformer les rapports d'ateliers territoriaux en mémoires et leur présentation au recteur en soutenance

FORMATION CONTINUE.

22. Mettre en place une véritable formation continue
23. Faire de la formation continue une obligation professionnelle
24. Confier au niveau national la formation par spécialité, au niveau académique ou inter académique ce qui relève de l'interdisciplinarité et de l'intercatégorialité
25. Tirer profit des possibilités offertes par les TIC
26. Eviter les périodes d'intense activité sur le terrain pour les périodes de regroupement

RESUME

Une formation relativement récente, novatrice et encore à la recherche de son équilibre.

Des différentes catégories d'inspecteurs concernés par la présente enquête, seuls les inspecteurs départementaux de l'éducation nationale (IDEN), devenus inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) premier degré, et les inspecteurs de l'enseignement technique (IET), désormais IEN de l'enseignement général (EG) ou de l'enseignement technique (ET), bénéficiaient depuis 1974 d'une véritable formation postérieure au concours de recrutement. C'est à la rentrée 1991 qu'a été organisée pour la première fois une formation à l'intention de tous les inspecteurs territoriaux. La nouveauté de la formation réside surtout dans la volonté de rapprocher les diverses catégories d'inspecteurs territoriaux, entre elles d'abord, avec les autres cadres du système ensuite. Une modification des modalités de recrutement, par l'adjonction d'une épreuve écrite, pourrait permettre en même temps de mieux sélectionner les candidats et de commencer à construire une culture commune.

Cette volonté affirmée "*d'établir les bases d'une nécessaire cohésion de l'encadrement*", garante d'une meilleure efficacité du système éducatif, n'est remise en cause par personne. Elle donne son trait le plus marquant à la formation actuelle : tous les stagiaires sont rassemblés dans un même centre pour y suivre une formation en partie commune.

La courte histoire du centre de formation des inspecteurs territoriaux a été marquée par une instabilité chronique : diversité des appellations successives, fréquence des changements de directeur et nomadisme. Sans doute peut-on regretter qu'une institution ayant vocation à former des cadres connaissent de telles vicissitudes mais sa relative jeunesse, ses réussites dans certains secteurs et ses réactions aux crises qui l'ont secouée, témoignent d'une vigueur de bon augure. Toutefois, son statut juridique, qui en fait explicitement une sous-direction, n'est, ni pour l'image, ni pour la gestion, le mieux adapté à la situation.

Une entreprise confrontée à de réelles difficultés

Des attentes convergentes

La création d'un centre unique répond aussi bien aux critiques formulées à l'égard des inspecteurs territoriaux qu'aux attentes des différents acteurs concernés. Ainsi, des recteurs, par exemple, regrettent l'individualisme des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), et les délégués académiques à l'enseignement technique (DAET) celle des IEN EG/ET. Ils souhaitent davantage de travail interdisciplinaire et intercatégoriel, un goût plus développé pour le travail en équipe et une vision plus globale du métier. Le centre prend en compte ces préoccupations.

Les enquêtes conduites auprès des inspecteurs ex-stagiaires, des recteurs et de leurs collaborateurs et des inspecteurs généraux de l'éducation nationale (IGEN) permettent de conclure à une grande convergence des attentes respectives. Elles mettent l'accent, d'une part, sur les techniques professionnelles (inspection, suivi, audit, gestion des ressources humaines, examens et concours), d'autre part, sur la connaissance du système administratif qui va de pair avec les connaissances juridiques et réglementaires, deux domaines qui renvoient globalement aux concepts de *professionnalisation* et de *culture commune*.

Une commande institutionnelle floue

Plusieurs décrets, arrêtés, notes de service, dont la parution s'est échelonnée dans le temps, traitent du statut des personnes et du centre de formation, des missions, des modalités et des contenus de la formation des inspecteurs territoriaux. Cette succession de textes témoigne d'une sorte d'interrogation identitaire accentuée par l'absence de cadrage précis sur les finalités de la formation.

Un public hétérogène

La volonté simplificatrice du législateur qui a regroupé les inspecteurs territoriaux en deux catégories, IA-IPR et IEN, n'a pas fait disparaître pour autant la spécificité des métiers qu'ils exercent. A titre d'exemple, les IEN se déclinent en IEN du premier degré, IEN de l'information et de l'orientation (IO), IEN EG et IEN ET. A cette diversité il convient d'ajouter celle des origines professionnelles. Ainsi, les IEN du premier degré sont recrutés parmi les instituteurs ou professeurs des écoles, les conseillers pédagogiques auprès des IEN, les maîtres formateurs, les instituteurs spécialisés mais aussi les enseignants du second degré, chacun d'eux, ceux du premier degré surtout, ayant pu faire fonction d'inspecteur.

Les problèmes de formation sont donc différents d'un groupe à l'autre et, à l'intérieur de ceux-ci, les besoins individuels sont très variables. Une telle hétérogénéité d'origine et de vocation constitue pour les responsables de formation un obstacle de taille.

Principes et modalités de la formation n'échappent pas toujours à une certaine ambiguïté

Professionnalisation et culture commune, même si ce dernier concept a besoin d'être défini avec précision, constituent les deux principes de base de la formation. Du premier découlent :

- l'organisation en filières métiers dirigées chacune par un responsable de formation,
- l'élaboration du plan de formation autour de six axes communs à tous les métiers,
- l'alternance qui met les stagiaires sur le terrain au contact de leurs pairs,
- les ateliers de professionnalisation.

Au second il faut attribuer :

- l'idée de la création d'un centre unique regroupant les divers inspecteurs territoriaux,
- tous les dispositifs destinés à apporter à l'ensemble des stagiaires des connaissances sur le système éducatif, l'administration et des notions juridiques minimales,
- l'intercatégorialité, dont les ateliers territoriaux qui, sur un projet commun, mobilisent les diverses catégories d'inspecteurs, sont la meilleure et la plus convaincante illustration.

Même si la frontière entre ces deux principes n'est pas aussi nette que l'énumération qui précède pourrait le laisser croire, la formation, tant dans sa conception que dans la perception qu'en ont les différents personnels concernés, se trouve parfois tiraillée entre ces deux pôles. Indépendamment des difficultés de mise en œuvre, qui seront évoquées plus loin, les principes sur lesquels repose la formation sont accueillis de manière très positive par les stagiaires comme par leur encadrement et leurs "employeurs".

A ces principes de base se combine celui d'*individualisation* qui trouve des points d'application dans tous les domaines. Des tensions peuvent apparaître entre ces trois principes qui fondent la formation. Elles s'expriment par une compétition entre trois logiques de formation :

- une logique qui prend la formation dispensée au centre comme point de départ et point d'appui.
- une logique d'articulation entre le terrain et le centre et dans laquelle le terrain devient l'essentiel, le centre apportant seulement des compléments théoriques.
- une logique d'individualisation dans laquelle on s'efforce de répondre aux besoins de chaque stagiaire.

Aucune n'est totalement satisfaisante, la première conduisant à se couper du terrain et les deux autres entraînant une atomisation contraire à toute idée de formation organisée et cohérente. A condition de s'articuler sur les temps forts du terrain, une logique qui se nourrit d'observations, ciblées autour de grands thèmes, avant exploitation au centre paraît la plus fructueuse.

Les regroupements au centre de formation suscitent des réactions contrastées et parfois très négatives de la part de stagiaires

Les inspecteurs interrogés ont fréquenté le centre entre 1991 et 1998. Les efforts entrepris récemment (avec un certain succès tout particulièrement pour les IEN EG/ET) pour améliorer l'image de la formation dispensée lors des regroupements, n'avaient pas encore porté leurs fruits et n'apparaissent donc pas dans leurs propos. Ceux-ci mettent en évidence un contraste très net entre les IEN du premier degré, satisfaits pour l'essentiel, et les IA-IPR qui expriment des critiques radicales. Les IEN IO se rapprochent plutôt des premiers et les IEN EG/ET des seconds, au moins les inspecteurs qui font partie des dernières générations formées à Paris.

D'une manière générale, les stagiaires soulignent l'inadéquation entre la durée et la densité des regroupements ; ils font état de leur déception et, dans toutes les catégories, se plaignent d'être "*infantilisés*". Les deux seuls points qui trouvent grâce aux yeux de tous sont les contacts et les échanges avec les collègues et l'initiation à l'informatique. Sur ce dernier point, les évolutions en cours et la politique volontariste du ministère, rendent nécessaire une redéfinition des objectifs en vue d'améliorer la maîtrise des outils de gestion et des supports d'enseignement.

Pour s'en tenir aux extrêmes, les conférences suscitent de vigoureuses réactions de rejet de la part des IA-IPR qui les interprètent comme une juxtaposition d'apports mal coordonnés, alors qu'elles sont appréciées des IEN du premier degré. C'est que la densité, la teneur, la préparation et l'exploitation de ces conférences sont très différentes entre les deux groupes.

Le même clivage apparaît à propos de la professionnalisation ce qui ne saurait totalement surprendre. Outre les choix opérés dans l'utilisation du temps disponible, intervient la plus ou moins grande homogénéité des métiers préparés : IEN du premier degré et IEN IO ne connaissent pas les mêmes problèmes de dispersion disciplinaire et fonctionnelle que les IEN EG/ET et les IA-IPR.

Les stagiaires et anciens stagiaires partagent le même avis et le même regret concernant l'intercatégorialité et l'individualisation des parcours de formation : ces deux principes de base de la formation ne reçoivent qu'une traduction concrète très limitée ou inexistante au centre. Ce déficit va à l'encontre du développement d'une véritable culture commune et contribue à creuser des différences que le centre a vocation à atténuer, entre les inspecteurs territoriaux.

La formation en académie n'échappe pas aux critiques mais est mieux perçue

Les clivages constatés à propos des regroupements se retrouvent lorsqu'il est question du travail en académie. Les IEN du premier degré se plaignent souvent de ce que les correspondants territoriaux ne prennent suffisamment en compte, ni l'expérience antérieure des stagiaires, ni la finalité de la formation. Pour nombre d'entre eux, les regroupements au rectorat prennent trop de temps et se font aux dépens de celui qu'ils souhaiteraient passer à l'inspection académique ou en circonscription où, par ailleurs, certains se disent confinés dans un rôle de spectateur. A l'autre extrémité du spectre les IA-IPR estiment que seules les périodes passées en académie ont un sens et sont utiles. Ces positions diamétralement opposées se rapprochent à propos des ateliers territoriaux perçus comme un exemple d'intercatégorialité authentique et fructueuse. Cela valide l'option d'un centre de formation commun et prouve qu'il n'y a pas de fatalité de l'échec dans cette voie.

La diversité des points de vue exprimés à propos des regroupements au centre d'une part, et des séjours en académie de l'autre, pose la question de la mise en œuvre de l'alternance qui, selon les textes "*repose sur la complémentarité entre les différents temps et lieux de formation*". Cette

mise en œuvre est rarement satisfaisante. Pour l'améliorer, il apparaît nécessaire de choisir clairement une logique de formation et de promouvoir une collaboration plus étroite entre les différents acteurs du système dont le nombre, la diversité fonctionnelle et la dispersion géographique constituent autant de ferments de division. A cet égard, un recours aux technologies de l'information et de la communication pour réduire ce déficit de communication, outre sa valeur exemplaire, devrait permettre de mieux irriguer le réseau et de renforcer sa cohérence.

Un bilan nuancé selon les catégories de stagiaires

A l'évidence, la formation des IEN du premier degré peut être considérée comme une réussite. Les quelques réserves formulées par les intéressés portent moins sur le contenu de la formation au centre que sur le travail en académie. Au total, ils portent une appréciation très positive sur la formation qu'ils ont reçue et le point de vue des IGEN qui les évaluent est tout à fait convergent. Même si elle est perfectible, la formation des IEN premier degré est bien perçue et efficace.

A l'exception de l'ancienneté de la formation, l'essentiel de ce qui vient d'être dit vaut pour les IEN IO mais les stagiaires sont peu nombreux et cela facilite leur encadrement et leur cohésion.

Depuis que les IA-IPR suivent une année de formation on n'a pas observé de chute de leur efficacité. Affirmer pour autant que leur formation est une réussite irait à l'encontre du sentiment général. Depuis des années, les regroupements au centre suscitent un malaise profond. Parmi les causes plausibles de cette situation, figurent sans doute l'hétérogénéité des stagiaires (formation et vocation disciplinaire) aggravée par leur nombre, le recours excessif aux apports magistraux insuffisamment préparés en amont et exploités en aval ou encore le confinement des stagiaires dans une attitude passive peu stimulante. Même si tout n'est pas transférable, les réussites d'autres groupes peuvent inspirer des réajustements.

Le groupe des IEN EG/ET présente de nombreuses similitudes avec celui des IA-IPR : diversité des origines, éclatement disciplinaire et, dans certains secteurs comme les sciences et techniques industrielles, les fonctions sont pour l'essentiel identiques. Il est significatif que l'aisance que les inspecteurs ont pu ressentir en prenant leurs fonctions est le plus souvent attribuée à des facteurs extérieurs au centre. Cependant, ces remarques seraient incomplètes si l'on n'y ajoutait les résultats des évaluations systématiques conduites au début de la présente année scolaire qui mettent en évidence un très net redressement de la situation avec des taux de satisfaction rejoignant ceux des autres IEN, résultat d'un travail de fond du nouveau responsable de formation.

Observations d'ordre général sur la formation initiale

Le principe d'une année de formation, organisée au niveau national, n'est jamais récusé. En dépit des imperfections critiquées avec plus ou moins de vigueur, cette période est perçue comme un temps de rupture, comme une période nécessaire de prise de recul et d'élargissement de la vision. A ce titre, elle fait l'objet d'une approbation unanime de la part des stagiaires, toutes catégories confondues. Elle n'est jamais remise en cause par les responsables interrogés – IGEN, recteurs, IA DSDEN, DAET, chefs du service académique de l'information et de l'orientation (CSAIO)... Au moment où la déconcentration s'accroît, on peut interpréter ce consensus comme la marque d'un attachement profond au caractère national de l'éducation en France.

Les principes autour desquels le centre annonce bâtir la formation : professionnalisation, intercatégorialité, alternance, individualisation, culture commune, recueillent un assentiment général. Sur tous ces points, l'adhésion des inspecteurs interrogés est totale. Celle de leurs "employeurs" ne l'est pas moins mais, si le projet retient l'attention, sa concrétisation suscite parfois de très fortes réserves qui peuvent s'expliquer par l'inadaptation de certaines modalités de mise en œuvre et par un déficit de communication.

Au centre de formation, le cloisonnement excessif des groupes avec comme corollaire le caractère théorique et virtuel de l'intercatégorialité, l'insuffisante individualisation de la formation et le recours parfois excessif au mode de transmission magistral posent problème. Les responsables de formation partagent ce constat. Une réflexion est engagée et il a déjà été procédé à des réajustements significatifs.

Compte tenu de la multiplicité des lieux où elle se construit et du grand nombre d'acteurs qui apportent leur contribution, la cohérence de la formation ne peut être assurée que si l'information circule bien, qu'il s'agisse de la communication entre les filières de formation, entre les responsables et les stagiaires, entre le centre et le terrain par l'intermédiaire des correspondants territoriaux et des tuteurs principalement. L'indispensable coordination de ce dispositif est à ce prix.

Une formation continue nécessaire, insuffisante, qui devra être développée et améliorée

L'évolution des connaissances, des technologies, de la législation ou de la réglementation et des politiques ministérielles est telle qu'il faut former et informer les cadres du système éducatif de façon permanente. Dans l'immédiat, l'offre de formation continue aux inspecteurs territoriaux par le biais des universités d'été ou des actions du PNF est faible et aléatoire. Elle ne met pas les inspecteurs en situation de participer dans de bonnes conditions à l'adaptation du système éducatif conformément à la politique ministérielle.

La demande de formation continue pourrait être satisfaite par une organisation combinant des actions complémentaires aux niveaux national et académique, les premières étant centrées sur les métiers, les secondes, intercatégorielles et construites autour des politiques académiques. Par le biais des technologies de l'information et de la communication, plusieurs sites fonctionnant en parallèle pourraient bénéficier d'apports ponctuels d'intervenants de haut niveau.

RAPPORT

C'est à la rentrée 1991 qu'a été organisée, pour la première fois, la formation des inspecteurs territoriaux conformément au décret statutaire du 18 juillet 1990 et à l'arrêté pris en application de ce décret le 3 décembre 1990. Au terme de six années d'application, les ministres ont demandé à l'inspection générale de l'éducation nationale de procéder à l'évaluation de cette formation.

Les investigations ont été conduites tout au long des premier et deuxième trimestres de l'année scolaire 1998-1999. Elles ont pris la forme, d'une part, d'auditions conduites au sein de l'administration centrale et dans les académies, d'autre part de questionnaires.

A l'administration centrale, la mission d'inspection a entendu la directrice des personnels administratifs, techniques et d'encadrement et le directeur de l'enseignement scolaire. Les responsables de la sous-direction de la formation des personnels de la DPATE ont été auditionnés à plusieurs reprises à Poitiers : le sous-directeur, l'adjoint du sous-directeur, les responsables des formations.

La mission a également rencontré les inspecteurs en formation, spécialité par spécialité.

Des entretiens approfondis ont été conduits dans cinq académies, Grenoble, Créteil, Dijon, Amiens et Nancy-Metz, avec :

- le recteur,
- les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN),
- les correspondants territoriaux,
- le doyen des IA-IPR,
- les conseillers techniques du recteur (CSAIO et DAET),
- les tuteurs des stagiaires,
- les stagiaires sortis de formation depuis six ans au plus, spécialité par spécialité.

Des questionnaires ont été adressés :

- aux doyens de chaque groupe de l'inspection générale de l'éducation nationale,
- à des recteurs,
- à des IA-DSDEN,
- à des inspecteurs titulaires sortis de formation depuis moins de six ans,
- aux stagiaires de deuxième année,
- aux stagiaires de première année.

Cet ensemble d'auditions et de réponses aux questionnaires a fourni un corpus riche et d'autant plus intéressant qu'il s'adressait aux acteurs de la formation, aux stagiaires et, si l'on peut dire, aux employeurs. Il faut souligner à ce sujet que les observations portent sur six années de formation et

qu'un certain nombre d'observations effectuées par les responsables de formation, de critiques formulées par les stagiaires ou les autres acteurs de la formation ont été prises en compte et que des améliorations, souvent importantes, ont été apportées au dispositif de formation et continuent de l'être.

1 LES CARACTERES GENERAUX DE LA FORMATION INITIALE

1.1 MISE EN PLACE

1.1.1 Cadre réglementaire de la formation

1.1.1.1 Rappel historique

Les premiers inspecteurs pour lesquels une formation fut organisée sont les inspecteurs départementaux de l'éducation nationale (IDEN) : le décret statutaire du corps de 1972 institue en effet, pour la première fois, une formation postérieure au concours. Elle fut mise en place en 1974 sur la base de l'arrêté du 17 juin 1974, relatif à la formation initiale des IDEN. En fait, dans ce texte, quatorze lignes seulement sur quatre-vingts lui sont consacrées. Visiblement, on comptait sur la certification, à laquelle il est accordé cinquante-huit lignes, pour piloter la formation par l'aval. Conformément au décret statutaire, les futurs inspecteurs "*reçoivent une formation d'un an et suivent pendant une seconde année un stage professionnel*". La première année, consacrée à la formation théorique, comprenait quelques semaines d'observation sur le terrain auprès d'un inspecteur titulaire. La deuxième année, les stagiaires avaient en charge une "mini circonscription" et participaient à des regroupements au centre de formation d'une durée globale égale à celle qu'ils avaient passée sur le terrain l'année précédente. Une lettre de mission signée de l'inspecteur d'académie donnait une base réglementaire à leur action dans cette mini circonscription. Ils la géraient sous la responsabilité de l'inspecteur titulaire qui jouait auprès d'eux le rôle de tuteur. Leur titularisation était prononcée à la fin de la deuxième année à l'issue d'un examen de qualification particulièrement lourd et sévère.

La structure de la formation était identique pour les inspecteurs de l'enseignement technique (IET) et se déroulait dans un centre de formation annexé à l'école normale supérieure de l'enseignement technique (ENSET) à Cachan. En revanche, la situation était totalement différente pour les inspecteurs de l'information et de l'orientation (IIO) d'une part, les diverses catégories d'inspecteurs d'académie d'autre part. Les inspecteurs de l'information et de l'orientation admis au concours étaient directement affectés dans une académie auprès d'un inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, et leur formation se limitait à deux

semaines de regroupements organisés à l'intérieur des services d'orientation. Sauf avis contraire de leur hiérarchie, ils étaient titularisés à l'issue de leur année de stage.

Chez les inspecteurs de niveau académique il y avait trois spécialités : celle des inspecteurs d'académie, futurs directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) et celle des inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs d'académie (IPR-IA) et celle des inspecteurs principaux de l'enseignement technique (IPET). Les premiers étaient nommés sur des postes d'adjoints auprès des IA-DSDEN des gros départements ou, pour des cas très exceptionnels, directement dans des petits départements et participaient à des regroupements de quelques jours à une semaine à Paris. Ils étaient titularisés à l'issue de leur stage. Les autres étaient affectés dans une académie où ils exerçaient les fonctions d'inspecteurs pédagogiques régionaux ou, pour ce qui concernait les IPET, des fonctions de conseiller technique du recteur : inspecteur principal de l'enseignement technique (IPET futur DAET), chef du service académique de l'information et de l'orientation (CSAIO) ou délégué académique à la formation continue (DAFCO). Les uns et les autres étaient titularisés à l'issue de leurs deux années de stage, sauf avis contraire de leur hiérarchie.

1.1.1.2 Les textes réglementaires sur la formation

Les corps d'inspection, comme les chefs d'établissement, ne sont pas mentionnés dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Un an après la promulgation de la loi, le 18 juillet 1990, est publié un décret qui définit un nouveau statut pour l'ensemble de ces personnels. Il crée deux corps, d'une part, celui des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) qui regroupe les anciens inspecteurs départementaux de l'éducation nationale (IDEN), inspecteurs de l'enseignement technique (IET) et inspecteurs de l'information et de l'orientation (IIO), d'autre part, celui des IPR-IA, devenus depuis IA-IPR, qui accueille les inspecteurs d'académie DSDEN, les conseillers techniques des recteurs et les inspecteurs pédagogiques régionaux.

La définition des missions est commune aux deux corps, chacun d'eux faisant l'objet de dispositions propres. C'est dans le cadre de ces dispositions que les articles 8 et 25 définissent les modalités de la formation qui sont rédigées dans les mêmes termes pour les deux corps :

"Au cours des stages, dont la durée est de deux ans, [les stagiaires] reçoivent une formation d'une année dont les modalités d'organisation sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation."

L'arrêté pris en application de ce décret le 3 décembre 1990¹ est beaucoup plus riche que celui de 1974 consacré aux inspecteurs départementaux de l'éducation nationale. La logique du discours comme des textes pousse à gommer la spécificité des corps, mais on n'a pas su, pas pu ou pas osé aller au bout de cette logique. En conséquence, le problème permanent des responsables de la formation a été la recherche d'un difficile équilibre entre culture commune de "cadres" et préparation à des métiers qui restent bien spécifiques. Toute la formation, depuis bientôt dix ans, en supporte les conséquences.

La durée de la formation est de deux ans avec une alternance "terrain-centre". L'un des objectifs est l'acquisition d'une culture commune d'inspecteur. En toute logique, cette formation devrait donc, à certaines périodes, rassembler IEN, IA-IPR. C'est en tout cas ce que prévoit le texte :

"La formation au centre national comprend des modules communs, des modules spécialisés et des modules complémentaires optionnels".

Les contenus de formation sont annexés à l'arrêté. Le texte se présente comme un catalogue peu explicite et dont la logique n'est pas très évidente. En particulier, on voit mal pourquoi une partie au moins des contenus concernant le *"renforcement des bases fondamentales pour l'exercice des fonctions d'inspecteur"* n'est pas incluse dans *"l'acquisition d'une culture commune"*. Par ailleurs, *"l'organisation de l'administration française, la décentralisation et les compétences partagées dans le domaine de l'éducation, la déconcentration... les finalités de l'organisation de l'école"* auraient sans doute mérité également de fonder la culture commune souhaitée ainsi que l'évaluation, pour partie au moins. En revanche, l'audit, l'animation et le suivi, sont de nature assez différente selon le niveau d'enseignement pour que le premier degré d'un côté, l'enseignement secondaire de l'autre, fassent l'objet d'une formation spécifique, étant entendu que dans le second degré il paraît difficilement concevable de faire travailler séparément les IA-IPR et les IEN de l'enseignement technique et ceux de l'information et de l'orientation.

1.1.2 Cadre géographique et statut juridique du centre de formation

1.1.2.1 Le cadre géographique

Le centre de formation des inspecteurs départementaux de l'éducation nationale, après une errance dans Paris et sa banlieue, avait fini par être installé boulevard Bessières à Paris en 1987 sous l'appellation *"Centre de formation des cadres"* puis, en 1991 *"Centre national de formation des*

¹ Formation initiale des inspecteurs de l'éducation nationale et des inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie.

personnels d'inspection et de direction" (CNFPID) qui suggère une fonction plus globale que celle qui se limitait à la formation des IDEN. Sa vocation était, désormais, d'assurer la formation initiale et continue de tous les inspecteurs territoriaux - auxquels on a ajouté les conseillers d'administration scolaire et universitaire (CASU) - selon les modalités définies par le décret et l'arrêté de 1990. Celle des chefs d'établissement est déconcentrée mais "pilotee" par le centre qui a pu regrouper jusqu'à 200 stagiaires.

En 1997, le centre a été transféré sur le site du Futuroscope de Poitiers². Il est évident que le cadre de la formation est d'une qualité qui n'a rien à voir avec ce que pouvaient offrir les locaux du boulevard Bessières. En particulier, l'amélioration est manifeste en ce qui concerne les frais et les conditions d'hébergement, même si les chambres sont de dimensions plutôt réduites. Une analyse du degré de satisfaction des stagiaires effectuée en 1998 le montre clairement. On y dispose également de bonnes conditions de travail pour les formateurs comme pour les stagiaires, notamment en ce qui concerne l'équipement audiovisuel, la reprographie et l'informatique, même si, dans ce dernier domaine, le nombre de postes de travail et de formateurs est un peu limité pour 200 stagiaires qui en ont aujourd'hui une utilisation quotidienne. Le centre de ressources est vaste et agréable. On y trouve des quotidiens, des hebdomadaires et des périodiques assez variés et en nombre suffisant. C'est un palliatif heureux à l'éloignement des centres de diffusion de la presse. En revanche, les collections qui, pour l'essentiel, proviennent du centre précédent commencent à dater et mériteraient d'être actualisées. Il semble d'ailleurs, à ce sujet, que le centre ait choisi un classement qui lui est propre et l'on peut se demander pourquoi n'a pas été utilisée ici la classification habituelle des bibliothèques.

Les bureaux des formateurs sont corrects dans l'ensemble, mais peu fonctionnels et de petite taille. Quant aux salles de travail, elles sont en nombre tout juste suffisant lorsque se côtoient formation initiale et formation continue (il faut parfois travailler, alors, dans la bibliothèque) et sont assez mal adaptées au travail en grand groupe comme au travail en groupes restreints. Les grandes salles comme les petites souffrent du même inconvénient : elles sont un peu exigües. Enfin, il existe plusieurs amphithéâtres, trop peut-être, dont certains ont été installés dans les salles de dimensions moyennes qui auraient été bien adaptées au travail de groupes. Or, cette structure fige les sièges et impose un mode de travail frontal, de type conférence, qui n'est pas toujours adapté aux modalités souhaitées par les intervenants ou les formateurs.

L'installation à Poitiers de ce que l'on continuera à appeler par commodité "centre de formation" pose néanmoins un certain nombre de problèmes. Paris offrait aux stagiaires des

² Ce transfert, sans l'expliquer en totalité, est largement responsable du changement de tous les responsables de formation.

possibilités culturelles qui leur permettraient de mieux accepter la situation de retour en apprentissage et ses inévitables imperfections. Le mode de vie qui leur est pratiquement imposé par la localisation sur le site du Futuroscope induit une sorte de régression : quasi-internat, éloignement des lieux de culture dans un domaine peu hospitalier, surtout le soir, journées longues et lourdes. Ceux qui ne disposent pas de véhicule personnel se sentent totalement isolés. Cette situation est mal vécue et, si elle ne semble pas être à l'origine du malaise profond qu'ont exprimé un certain nombre d'entre eux, elle en exacerbe les manifestations.

1.1.2.2 Le statut juridique

Sur le plan réglementaire, et quelle que soit son appellation, le centre de formation a toujours dépendu directement de la direction qui gérait les personnels d'inspection concernés, IDEN d'un côté, IET d'un autre côté dans un premier temps, puis personnels d'inspection et de direction lorsque la direction de gestion de ces personnels fut créée en 1987 (DPID). Ce fut ensuite la direction des personnels de l'encadrement (DPDE), elle-même remplacée par la direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement (DPATE) lors de la réforme de l'administration centrale en décembre 1997. Mais, jusqu'à cette date, la dépendance du centre vis-à-vis de la direction de tutelle n'était pas clairement exprimée : symboliquement, on parlait du centre de formation. Il est devenu explicitement sous-direction dans le nouvel organigramme du ministère. Cette affirmation n'est neutre ni pour l'image du centre de formation qui apparaît comme le bras séculier du ministère, notamment vis-à-vis de l'extérieur, ni pour la gestion. La répartition intégrale des tâches entre maîtrise d'ouvrage, maîtrise d'œuvre et réalisation n'est pas claire. Cette intégration du centre dans l'administration centrale, qui semble être une situation unique dans l'administration française, est sans doute aussi source de difficultés en matière de gestion et de lourdeur administrative.

La question du statut du centre de formation est une vraie question de fond. On ne s'y attardera pas puisque un rapport a été élaboré sur le sujet à la demande du Ministre mais, si au-delà des qualités individuelles des personnes, on souhaite mettre à la tête de cet établissement un directeur de niveau hiérarchique élevé - à l'image de ce qui se fait dans d'autres établissements publics placés sous la tutelle du ministère (INRP, CNDP, CNED par exemple) - et qui, de ce fait, bénéficie d'une haute autorité reconnue, le statut actuel est inadapté.

La raison avancée pour justifier cette situation est qu'il faut que la formation des personnels soit liée à leur gestion. On voit mal le lien qui peut exister entre ces deux questions et il peut prendre d'autres formes. Par ailleurs, cette position est étonnante alors même que la formation initiale des personnels enseignants a été enlevée aux services gestionnaires avec la création des

IUFM en 1990. Cette séparation des fonctions a été symboliquement accentuée au cours de l'année scolaire 1998-1999 avec la décision du ministre de transférer aux IUFM la maîtrise d'œuvre de la formation continue, même si la maîtrise d'ouvrage de la formation de l'ensemble des personnels enseignants de l'académie reste de la responsabilité du recteur qui, d'ailleurs, ne gère pas les personnels du premier degré.

On soulignera par ailleurs que cette localisation semble avoir pesé sur le recrutement d'un certain nombre des personnels d'encadrement du centre.

1.1.3 La durée de la formation

La formation est actuellement organisée sur deux années. De fait, l'essentiel est effectué au cours de la première année qui suit l'admission au concours et qui peut être qualifiée d'année de l'alternance, puisque les stagiaires partagent leur temps entre les regroupements au centre et des périodes en académie. La seconde année est, en réalité, une année de pleine responsabilité exercée sous le statut de stagiaire. Nombre d'entre eux ont soulevé cette question qui les préoccupe à juste titre puisque leur titularisation est décidée à partir d'une année d'entrée en fonction effectuée sans grande aide effective, même s'il existe quelques regroupements au centre de formation et si, dans le premier degré, les inspecteurs généraux passent une journée complète d'aide et de conseil auprès de chaque stagiaire vers la fin du premier trimestre de l'année scolaire. Peut-on encore parler véritablement d'année de formation prévue par l'arrêté ? Il conviendrait sans doute de rappeler aux responsables territoriaux (notamment recteurs et IA – DSDEN) qu'il s'agit bien d'une année de stage et que cela leur crée des obligations de suivi et de conseil auprès des stagiaires.

L'année 1997-1998 a été marquée par des difficultés internes au centre de formation, en raison du comportement de quelques stagiaires, principalement IA – IPR. Sans doute attendrait-on une autre attitude de la part de futurs responsables du système éducatif et l'institution a la possibilité de prendre les mesures nécessaires pour y mettre un terme. Mais il convient aussi de resituer ces problèmes dans le contexte : c'était la première année de fonctionnement du centre et il y a eu des dysfonctionnements qui étaient sans doute inévitables. Mais il est vrai aussi que ces réactions, pour condamnables qu'elles soient, trahissaient une insatisfaction liée à la fois aux conditions de vie faites à ces adultes et aux problèmes rencontrés dans leur formation à l'égard de laquelle les IA – IPR sont particulièrement critiques dans leur ensemble.

Afin de régler des problèmes de cette nature et éviter le sentiment d'enfermement qui est mal supporté, on pourrait imaginer d'organiser la formation de façon différente, par exemple de nommer les stagiaires en pleine responsabilité dans les académies dès leur réussite au concours et de procéder périodiquement à des regroupements beaucoup moins longs et contraignants que ceux qui

existent actuellement. Cette mesure permettrait en outre de diminuer le nombre des postes vacants, notamment dans les circonscriptions du premier degré. Cependant, cette solution aurait probablement pour conséquence première de mettre un terme à une véritable formation des personnels d'encadrement. C'est sur ce principe qu'était organisée, il y a une dizaine d'années, la formation des inspecteurs d'académie, adjoints aux IA – DSDEN. Ce ne fut pas un franc succès et le nombre des absences était très élevé parce que ces responsables avaient à résoudre des problèmes dans leur département ou qu'ils étaient requis par leurs supérieurs hiérarchiques.

Tous les interlocuteurs rencontrés, quel que soit leur niveau de responsabilité dans le système éducatif, ont indiqué aux rapporteurs les inconvénients majeurs qui découleraient d'une telle structure de la formation. On voit mal, par exemple, comment les IEN chargés d'une circonscription du premier degré pourraient quitter périodiquement et pour des durées assez longues leur circonscription. On ne voit pas mieux les IA-IPR, les IEN-IO ou les IEN ET/EG abandonner un dossier important – la préparation des sujets des examens ou l'affectation des élèves par exemple, par exemple – en cours d'élaboration pour répondre à une obligation qui, dans tous les cas, paraîtra secondaire par rapport au travail qui est à faire sur le terrain. Enfin, même si elle est l'objet de critiques comme on le verra plus loin, notamment de la part des IA – IPR, la formation est dans l'ensemble plutôt bien perçue par les stagiaires.

On peut se demander enfin comment certains stagiaires, issus de milieux professionnels qui peuvent être totalement étrangers au métier qu'ils souhaitent exercer pourraient, du jour au lendemain, efficacement remplir les missions qui leur sont confiées. Cela est particulièrement vrai dans le premier degré, pour les stagiaires issus du second degré. Il suffit d'écouter les inspecteurs titulaires originaires de ce niveau d'enseignement qui exercent aujourd'hui en circonscription évoquer la difficulté qu'ils ont eu à entrer dans la culture du premier degré pour en être totalement convaincu. Cela est vrai également pour les IEN – ET, qui ont à découvrir des champs qui débordent très largement la discipline qu'ils enseignaient avant leur recrutement.

Il semble donc indispensable de conserver à la formation sa structure actuelle. Mais, les aménagements apportés, en particulier pour répondre à la demande des stagiaires, font que la situation présente n'est pas satisfaisante non plus. L'arrêté du 3 décembre 1990 indique, dans son article 5 :

"Au total, les séquences nationales ne peuvent être inférieures à une durée de vingt-deux semaines, le temps d'observation et d'application dans une circonscription territoriale représentant au moins quinze semaines."

Ce texte est appliqué dans sa lettre : il y a dix-huit semaines de regroupement en première année et quatre en deuxième année mais, en raison des contraintes liées à l'implantation, la semaine

commence actuellement le lundi en début d'après-midi et se termine le jeudi vers 15 heures. De ce fait, le temps consacré à la formation est passé de 582 à 469 heures entre 1993-1994 et 1997-1998. Il peut être évalué à 450 heures pour l'année scolaire 1998-1999. Afin de compenser cette réduction de la présence hebdomadaire des stagiaires, les journées de travail durent au moins de 8 heures 30 à 17 heures, avec une pause d'une heure trente pour le repas et, dans certaines spécialités, l'activité peut se prolonger jusqu'à 19 heures 30. Cela n'empêche pas les stagiaires, qui ont par ailleurs des obligations familiales, de trouver certains regroupements très longs. Outre le séminaire d'accueil, ces regroupements se répartissent de la façon suivante :

- un regroupement de quatre semaines en septembre - octobre,
- un regroupement de deux semaines en novembre - décembre,
- un regroupement de trois semaines en janvier - février,
- un regroupement de quatre semaines en mars,
- un regroupement de quatre semaines en mai – juin.

Afin de répondre au sentiment de lassitude exprimé par les stagiaires, notamment en ce qui concerne la longueur des regroupements, l'année scolaire 1999-2000 sera réorganisée. Le séminaire d'accueil se tiendra en juillet et il y aura six regroupements au centre de formation. Le plus long, qui ne durera que quatre semaines, sera le premier de l'année, c'est-à-dire à une période où il a des chances d'être mieux accepté. Les autres ne dépasseront pas trois semaines. Il est prévu de travailler jusqu'au jeudi 17 heures. La pression exercée par les stagiaires permettra-elle de tenir jusqu'à cette heure relativement tardive de départ ? De toute façon, cela n'allongera guère le temps de travail sur la semaine.

Il faut savoir d'ailleurs que toute modification de la structure actuelle des regroupements a un coût pour l'institution. Le regroupement supplémentaire organisé en 1999-2000 reviendra à 200 000 F car il faudra payer un voyage supplémentaire aux stagiaires qui, actuellement, sont affectés dans une académie. Si l'on souhaite faire travailler les stagiaires jusqu'au vendredi à 15 heures 30, au lieu du jeudi, ce qui pourrait très bien se concevoir, il en coûterait encore 200 000 F supplémentaires (une nuit supplémentaire d'hôtel pour les stagiaires qui y sont logés, faute de chambres en nombre suffisant dans le centre de formation). Augmenter le temps de présence en académie conduit à accroître les indemnités de 1 160 F en moyenne par semaine supplémentaire et par stagiaire (versement des indemnités spécifiques à chaque corps).

Il y a sans doute davantage à attendre de réajustements qualitatifs que de réaménagements quantitatifs.

1.1.4 L'encadrement de la formation

L'encadrement de la formation est fondé sur le trinôme *responsables de formation métier* au centre de formation – *correspondants et tuteurs*, sur le terrain.

1.1.4.1 L'encadrement au centre de formation

❖ Les responsables de formation

Si l'on s'en tient strictement aux personnels affectés à l'organisation et à la conduite de la formation initiale, on constate que chaque groupe d'inspecteurs stagiaires est encadré, en fonction de sa spécialité : IA-IPR, IEN du premier degré, IEN ET/EG, IEN-IO, par un formateur et un seul, qui est inspecteur titulaire dans la même spécialité. La lourdeur de ces groupes est très différente : moins de dix IEN-IO, une trentaine d'IEN ET/EG, mais plus de soixante IA-IPR et IEN du premier degré. Ces effectifs pèsent donc de façon très inégale sur les formateurs sans que les tâches qui leur sont demandées par ailleurs soient différentes pour autant.

Il est évidemment très difficile d'établir des comparaisons avec d'autres centres de formation, parce que les statuts des responsables concernés, leurs missions, la nature des formations sont différents. Il est cependant possible de tenter une comparaison avec les centres de formation des autres services de l'Etat qui semblent permettre le meilleur rapprochement possible³. En première analyse, l'encadrement de la formation des inspecteurs territoriaux apparaît très limité en nombre, sauf pour les IEN-IO. Ainsi, l'école nationale supérieure de la police a un responsable de formation et sept formateurs pour quatre-vingt-dix inspecteurs en formation initiale. A l'institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (INTEFP), deux responsables de formation encadrent environ vingt inspecteurs en formation initiale.

Cette somme de travail est d'autant plus lourde à Poitiers, que les formateurs sont chargés non seulement de la formation initiale mais aussi de l'encadrement de la formation continue alors que dans le centre de formation de la police, il y a deux formateurs spécifiques pour environ deux mille journées - stagiaires de formation continue. A l'INTEFP, quatre responsables de projet organisent et encadrent environ trente mille journées - stagiaires. Cette situation a été en partie corrigée cette année, les formateurs dont le groupe comprend le plus grand nombre de stagiaires ayant vu leur charge de travail allégée en matière d'organisation et de mise en œuvre de stages de formation continue.

³ Compte tenu du thème d'étude arrêté par le ministre, les rapporteurs ont limité leur investigation aux responsables du centre et aux formateurs. Si l'on veut établir une comparaison exhaustive avec la situation de centres de formation d'autres départements ministériels, il faut analyser le nombre et les fonctions de tous les personnels qui y travaillent et les comparer à ceux des autres ministères d'une part, effectuer une analyse détaillée des tâches que chacun accomplit, d'autre part.

❖ Les formateurs associés

Ce sont des inspecteurs dont la mission est définie par la directrice de la DPATE qui demande à chaque recteur d'intégrer la charge de travail correspondante (10 à 12 journées par an, auxquelles il faut ajouter les temps de préparation) dans leur programme de travail. Depuis cette année, les formateurs associés suivent, en principe, le déroulement des parcours personnels pour un groupe de 8 à 10 stagiaires, animent des ateliers de professionnalisation, participent à l'évaluation et à la régulation de la formation.

❖ Les intervenants ponctuels

Ils interviennent principalement sous forme de conférences ou pour animer des ateliers dans lesquels ils approfondissent des témoignages et sont choisis en fonction de la connaissance plus particulière qu'ils ont de tel ou tel sujet ou de la place qu'ils occupent dans l'institution.

1.1.4.2 L'encadrement en académie

❖ Le correspondant territorial

En 1998-1999 il est selon les cas :

- inspecteur d'académie DSDEN ou adjoint (9)
- secrétaire général d'académie ou adjoint (4)
- secrétaire général d'inspection académique (1)
- chef, ou ex-chef, de MAFPEN (3)
- IA – IPR (5)
- responsable de CAFA (1)
- proviseur vie scolaire (1)

Il est (ou devrait être) choisi par le responsable du centre national de formation (article 7 de l'arrêté du 3 décembre 1980). Il est, sur le terrain, le représentant du centre. Son rôle est donc essentiel dans la formation initiale des inspecteurs, en particulier pour ce qui concerne une bonne articulation du travail réalisé au centre et celui effectué en académie. Il organise et coordonne le dispositif de formation en académie et doit veiller à la prise en compte des demandes formulées par les formateurs du centre. En liaison avec le centre, il met en place des activités communes à l'ensemble des stagiaires (inspecteurs, CASU, personnels de direction). Il assure l'accueil des stagiaires, la mise en œuvre des activités, le pilotage de l'atelier territorial, la coordination du réseau des tuteurs. Il prépare et suit le stage en milieu socio-économique, s'attache à la mise en œuvre, à la régulation et à l'évaluation de parcours personnalisés de formation.

❖ Le tuteur

C'est un inspecteur en fonction dans l'académie où le stagiaire est affecté. Parmi les attributions qui lui sont dévolues, on peut retenir :

- l'information sur la déontologie du métier,
- l'insertion dans les structures institutionnelles,
- la construction de situations de formation,
- l'organisation progressive de la mise en situation d'exercice de responsabilités compatibles avec le statut de stagiaire,
- la contribution à l'évaluation des productions et le bilan du parcours à la fin de chaque période.

Le tuteur du stagiaire devrait être choisi par le recteur après consultation de l'inspection générale. Ce dispositif a assez bien fonctionné jusqu'en 1997. Pour l'année 1998-1999, en revanche, les recteurs ont, pour la plupart, choisi seuls les tuteurs. Il ne semble pas y avoir eu d'instruction ministérielle rappelant les modalités de désignation des tuteurs. Or ce choix est suffisamment important pour que l'on s'entoure effectivement de l'avis de tous ceux qui connaissent bien les personnels.

1.1.5 La commande institutionnelle

Il va de soi que la formation des inspecteurs territoriaux découle du statut de chacun des deux corps et notamment des missions qui leur sont dévolues par l'article 2 du décret statutaire. Ce décret est complété par l'arrêté du 3 décembre 1990 qui définit les modalités et les contenus de la formation. Il l'est également par la note de service du 4 juillet 1990, qui le précède d'ailleurs d'une quinzaine de jours, et qui *détermine "les domaines d'intervention des différents corps de l'inspection"*. Enfin, un arrêté du 9 mai 1995 définit *"les missions, organisation et fonctionnement de l'école nationale supérieure des personnels d'encadrement du ministère de l'éducation nationale"* (ESPEMEN).

Cette succession de textes, d'appellations du centre (centre Condorcet, ESPEMEN ensuite, sous-direction aujourd'hui), de directeurs (on en est au cinquième en moins de dix ans) manifeste une sorte d'interrogation identitaire qui est accentuée d'ailleurs par l'absence d'un texte de cadrage précis sur les finalités de la formation. En effet, le centre de formation semble n'avoir jamais reçu de directives explicites de la part de la direction de tutelle. En tout cas, les responsables de formation n'en ont pas été informés. Ils n'ont donc disposé d'aucune orientation politique sur la formation. Au moins l'institution aurait-elle pu préciser ce qu'elle entend par "culture d'encadrement" et leur indiquer où doivent se situer leurs priorités dans une période de formation

très courte. C'est donc le centre qui a dû faire les choix et structurer l'action des formateurs. En somme, il lui a fallu définir une sorte de doctrine de la formation par tâtonnements, sans qu'on ne lui ait jamais dit si ses choix étaient pertinents, pour le moins conformes à ce qu'on attend de lui. Il n'est pas étonnant alors que l'équipe des formateurs ait centré sa réflexion davantage sur les questions de méthodes que sur les questions de contenus parce qu'elles seules, de manière évidente, lui semblaient relever de sa compétence. En fonction de l'efficacité de telle ou telle disposition, elle a ensuite procédé aux corrections qu'elle jugeait nécessaires.

Une politique et une culture d'encadrement restent à définir par l'institution.

Les inspections générales ont été sollicitées par le centre. Les différents groupes ont fourni un cahier des charges en 1995 mais ces documents ne sont pas toujours cohérents avec les textes réglementaires et mériteraient une mise à jour. L'équipe du centre a dû articuler du mieux qu'elle a pu les uns et les autres : chaque responsable de formation s'est livré à l'exercice pour le groupe dont il avait la charge, après un travail collectif préalable sur les principes ou méthodes de formation.

1.2 LES ATTENTES A L'EGARD DE LA FORMATION DES INSPECTEURS TERRITORIAUX

1.2.1 Les attentes des inspecteurs

A partir des divers documents d'orientation annexés aux textes fondateurs, les rapporteurs ont élaboré une liste de domaines susceptibles de figurer dans le programme de formation. Les inspecteurs consultés ont été invités à préciser, sur une échelle allant de 1 à 4, l'importance qu'ils accordent à chacun de ces thèmes. Le dépouillement met d'abord en évidence une curiosité de bon aloi, très encourageante puisque la plupart des *items* suscitent l'intérêt et obtiennent un score élevé. Cependant, compte tenu de la durée limitée de la formation, l'exercice consistait surtout à hiérarchiser des choix.

Le premier ensemble de priorités concerne les techniques professionnelles (inspection, suivi, audit, gestion des ressources humaines, examens et concours). Vient ensuite une demande de formation sur le système administratif, qui va de pair avec les connaissances juridiques et réglementaires. Le fonctionnement du système éducatif dans son entier, ainsi que les techniques de communication, d'animation et de négociation retiennent plus particulièrement l'attention des IEN ET/EG mais sont des pôles d'intérêt pour tous les inspecteurs. La connaissance des partenariats utiles à l'école, celle des systèmes éducatifs étrangers ainsi que les observations et entretiens conduits à d'autres niveaux d'enseignement arrivent en dernière position. On ne peut pour autant parler de désintérêt ou de repliement sur soi dans la mesure où les scores cumulés de Très important (4) et Important (3) se situent autour de 50 %.

Un large consensus se dégage donc sur ce que pourraient être en partie les contenus de la formation. Il est d'autant plus digne d'intérêt qu'il prend en compte l'avis d'un échantillon d'inspecteurs consultés à un double titre : d'une part en tant qu'ex-stagiaires au centre, d'autre part en tant que professionnels disposant d'une expérience professionnelle de un à six ans qui permet un certain recul et une appréciation plus objective car fondée sur les réalités de l'exercice du métier. Visions rétrospective et prospective se complètent ici.

1.2.2 Les attentes des doyens des groupes de l'inspection générale de l'éducation nationale

Les doyens de l'IGEN représentent des groupes très divers. Rien d'étonnant dans ces conditions à ce que des différences de sensibilité s'expriment à propos des priorités à accorder aux différents *items* proposés dans le questionnaire envoyé à chacun d'eux et qui est joint en annexe. C'est ainsi que les groupes de l'enseignement primaire et d'économie et gestion accordent une importance beaucoup plus grande que les autres à la "*connaissance des divers partenariats utiles à l'action de l'Ecole*" ou aux opérations de "*carte scolaire, affectations*". En dépit de ces nuances, il existe une très grande cohérence globale entre les points de vue exprimés qui mettent l'accent sur la nécessité de développer les techniques professionnelles : inspection, audit, suivi, examens et concours, participation à la gestion des ressources humaines. Au même niveau apparaissent les technologies de l'information et de la communication. Vient ensuite tout ce qui a trait au développement de la culture générale à partir de thématiques relatives à l'éducation, la connaissance du système éducatif, les techniques de communication, d'animation, de négociation ainsi que l'actualisation des connaissances utiles à l'exercice de la fonction.

Les commentaires libres donnent des indications intéressantes sur la conception générale de la formation. L'idée qui se dégage est qu'il faudrait partir des activités professionnelles et de la formation sur le terrain pour construire les compétences recherchées, la formation à l'école assurant les prolongements théoriques indispensables et constituant une sorte de "*temps de distanciation*".

Au total, ces souhaits coïncident assez bien avec ceux des inspecteurs ayant reçu une formation au centre.

1.2.3 Les attentes des autorités académiques

Dans les académies où ont été organisés des entretiens avec tous les personnels concernés, les recteurs ont pu, de vive voix, exposer leur point de vue aux rapporteurs. Dans les autres académies, un courrier a été envoyé. Le nombre très limité de réponses peut être interprété de diverses manières. Compte tenu de la très lourde charge de travail des recteurs, les abstentions

peuvent correspondre à un classement des problèmes soulevés assez lointain dans l'ordre des priorités ; elles peuvent aussi traduire un certain embarras pour répondre, ce que l'un d'eux formule de la façon suivante :

"Il est difficile d'émettre un avis précis sur une formation initiale dont le recteur n'a connaissance que par la présence dans son rectorat de quelques stagiaires entr'aperçus et par l'évaluation qu'il devra porter sur eux en fin d'année"

et qu'un autre complète ainsi :

"Le nombre relativement restreint de personnes concernées renforce le caractère ponctuel du constat".

Ces remarques n'enlèvent rien à la force des avis qui ont été communiqués. Toutefois, leur lecture doit se faire en gardant à l'esprit qu'il ne s'agit pas d'une évaluation de la formation initiale dispensée actuellement mais d'une appréciation générale portée sur les inspecteurs territoriaux qu'ils soient passés ou non par le centre. Il en ressort, d'une part, un constat de carence et, d'autre part, des suggestions. Le constat de carence se résume ainsi :

"Le corps des inspecteurs territoriaux (IPR-IA et IEN chargés de l'enseignement technique), dans son ensemble, peine à être, sans réserve et avec efficacité, le relais de la politique ministérielle et académique"

ou encore plus sévère :

"Trop d'inspecteurs territoriaux constituent encore un frein à la diffusion sur le terrain des mesures ministérielles pour les raisons suivantes : certains d'entre eux ont la fâcheuse tendance à ne rendre de compte qu'à eux-mêmes ; ils opposent, inconsciemment ou non, pédagogie et administration ; ils ont beaucoup de mal à donner l'exemple de l'interdisciplinarité et de la transversalité."

Ce constat débouche sur les attentes suivantes vis-à-vis des inspecteurs :

"Qu'ils donnent l'exemple d'un travail en équipe, dépassant le seul cadre de la discipline qu'ils représentent, soucieux d'associer à leurs tâches d'inspection, à un moment ou à un autre, les chefs d'établissement ; qu'ils collaborent pleinement et sans faux-fuyant à la mise en place des politiques pédagogiques et éducatives voulues par le ministre et le recteur ; qu'ils soient en mesure de faire des propositions d'actions et non pas seulement des analyses de situation, aussi intelligentes soient-elles."

Ces quelques citations rendent à peu près compte de l'ensemble des points de vue recueillis auprès des recteurs. Ceux-ci attendent de l'inspecteur qu'il inscrive son action dans un cadre collectif, qu'il situe ses responsabilités disciplinaires dans une vision éducative globale. Pour résumer le point de vue exprimé par le directeur de l'enseignement scolaire, il faut ajouter que le champ des

interventions de l'inspecteur doit s'étendre de la classe à l'académie en passant par l'établissement, le district ou le bassin.

A défaut de constat sur la formation initiale telle qu'elle est dispensée depuis quelques années, les remarques et souhaits qui précèdent dessinent en creux les contours de ce à quoi elle pourrait conduire. Ces différents regards s'éclairent mutuellement. Ils sont indéniablement marqués par la position et les fonctions, dans le système éducatif, de ceux qui les portent. Cependant, au total, même si les priorités diffèrent sensiblement, on ne relève aucune contradiction entre elles.

1.3 LE PUBLIC EN FORMATION

1.3.1 Recrutement⁴

Les anciennes modalités de recrutement des IDEN reposaient sur une épreuve académique qui faisait appel aux capacités d'analyse, de synthèse, de rédaction lors de l'épreuve écrite. A l'oral, un thème ou un document était proposé au candidat qui disposait d'une heure pour élaborer son propos. Il disposait de 15 minutes pour l'exposer au début d'un entretien de 45 minutes. Depuis 1990, le recrutement se fait sur dossier et entretien et l'on s'interroge sur ces modalités, notamment en ce qui concerne le dossier individuel à partir duquel sont prises les décisions d'admissibilité. Les jurys successifs se sont posé des questions, et continuent de le faire, sur la sincérité d'un nombre non négligeable de dossiers : leurs qualités comparées à celles de la prestation orale de certains candidats met en évidence une distance telle entre l'un et l'autre que l'on ne peut mettre cet écart sur le seul compte d'une émotivité particulière devant les quatre membres des commissions d'entretien. Les questions que le jury se pose à propos des dossiers sont d'autant plus fondées que, ici ou là, ont été mises en place des préparations au concours dans lesquelles on aide les candidats à les constituer.

Pour une part au moins de l'analyse du dossier, et non des moindres (*curriculum vitae* et lettre de motivations), et pour la quasi-totalité de l'entretien, l'appréciation du jury se fait sur les seules déclarations des candidats. Cette situation contribue à créer, chez certains lauréats, des représentations avantageuses d'eux-mêmes qu'aucune épreuve ne vient mettre en question. Ils

⁴ L'arrêté du 25 octobre 1990, relatif à l'organisation générale des concours de recrutement des inspecteurs de l'éducation nationale et des IPR-IA stipule :

Art 5 (IEN) et 13 (IPR-IA) : " Le jury procède à une première sélection des candidats sur examen de leur dossier. Lorsque l'ensemble des dossiers a été examiné, le jury établit la liste des candidats qu'il autorise à poursuivre le concours ".

Art 6 (IEN) et 14 (IPR-IA) : " L'épreuve orale d'admission consiste, à partir du dossier du candidat, en un entretien avec le jury permettant d'apprécier la compétence dans la spécialité, l'expérience professionnelle et l'aptitude du candidat aux fonctions d'inspecteur (durée de l'épreuve : 45 minutes)."

estiment (et peut-il en être autrement ?) que leur réussite au concours est une forme de validation des compétences déclarées. Il n'est pas étonnant, alors, de les voir vivre mal une formation qui les amène souvent à des remises en cause tardives et douloureuses des représentations qu'ils ont de leurs compétences beaucoup plus qu'à une analyse de la pertinence et de l'efficacité de la formation. Sans doute pourrait-on attendre parfois plus de maturité, de prise de distance et de réflexion de la part des futurs responsables du système éducatif. Mais une modification de la nature des épreuves d'admissibilité et d'admission qui, tout en conservant dossier et entretien, reprendrait une partie du dispositif antérieur pourrait peut-être permettre de lever une part au moins de l'ambiguïté. Le reste dépend de la qualité de la demande formulée par l'institution et de celle de l'encadrement. Elle dépend enfin de l'acceptation, par des intervenants de haut niveau, de se déplacer à Poitiers.

1.3.2 Des stagiaires aux origines professionnelles très variées

Même si les modes de travail ont pu évoluer dans le temps, en liaison notamment avec les changements de directeur du centre, un effort a été fait par les responsables de la formation, de façon presque permanente, pour donner une unité au plan de formation à partir duquel étaient déclinés les programmes des différents groupes. C'est à travers ce plan global que l'on a cherché à créer une culture commune de l'encadrement fondée sur des principes qui n'ont pas été imposés mais élaborés collectivement. A la longue, cependant, il a pu devenir rigide et faire obstacle à la prise en compte de la nécessaire spécificité des différents métiers que doivent ensuite exercer les inspecteurs. Or, l'expérience professionnelle antérieure des stagiaires, dont l'hétérogénéité va bien au-delà des apparences, rend la tâche déjà délicate.

❖ Les IA - IPR spécialistes des disciplines

Ils ont une origine très homogène autant par leur cursus universitaire que par les classes dans lesquels ils enseignaient, encore que certains aient fait fonction d'inspecteur préalablement à leur recrutement. Ils maîtrisent donc bien les savoirs disciplinaires, même s'ils ont à mieux connaître les programmes des classes dans lesquelles ils n'ont pas enseigné. Si les cultures disciplinaires sont très diverses, les IA-IPR auront à exercer des fonctions très proches les unes des autres. Par ailleurs, ils constituent un groupe toujours nombreux auquel les inspecteurs de l'éducation nationale reprochent parfois une sorte de condescendance, et ils regardent avec une grande attention du côté de l'inspection générale.

❖ Les IA - IPR AVS

Ils forment un groupe plus restreint, un peu à part, parfois même limité à une (1995-1996) ou deux (1996-1997) unités. Ils sont généralement issus des personnels de direction, parfois du corps des IEN. Ils exerceront des fonctions diverses même s'ils ont, le plus souvent, le désir de

devenir d'abord inspecteur d'académie, adjoint à un DSDEN, fonction à laquelle ils aspirent à terme.

❖ Les IEN du premier degré

Ils forment également un groupe nombreux, ont le même objectif professionnel mais des origines très variées :

- faisant fonction nombreux et, pour certains, en poste depuis plusieurs années,
- conseillers pédagogiques auprès des IEN, nombreux également,
- instituteurs maîtres formateurs parfois,
- instituteurs spécialisés en petit nombre,
- enseignants du second degré en nombre réduit également et pour lesquels l'accès au caractère polyvalent de l'enseignement du premier degré est une gageure.

❖ Les IEN-IO

Il forment un petit groupe homogène par l'origine et le projet professionnel.

❖ Les IEN ET/EG

Ils sont issus, comme les IA-IPR, de disciplines variées, mais leur culture professionnelle est homogène ainsi que leur projet. Assez souvent, ils ont fait fonction mais ils ont à élargir leur vision à d'autres domaines disciplinaires que ceux qu'ils ont connus jusque-là.

Les problèmes de formation sont donc différents d'un groupe à l'autre, ils le sont aussi - ou devraient l'être - à l'intérieur des groupes. Or, tous les stagiaires doivent respecter les mêmes durées, les mêmes formations communes, les mêmes alternances et fournir, en fin d'année, des productions de même nature. En première analyse, on peut comprendre que, dans ces conditions, ils se plaignent en général de l'uniformité de la formation et de l'insuffisante prise en compte de leur expérience professionnelle antérieure. Cependant, comme nous aurons l'occasion de le dire, l'individualisation de la formation trouve assez vite ses limites.

1.4 PRINCIPES ET ORGANISATION DE LA FORMATION

1.4.1 Les principes qui fondent la formation

La formation est fondée sur quatre principes de base :

- d'une part, l'alternance et la professionnalisation, qui ne sont guère discutées, ni par les stagiaires, ni par leur encadrement, ni par leur(s) employeur(s)

- d'autre part la prise en compte de l'expérience antérieure par l'individualisation des parcours de formation et l'intercatégorialité dont la mise en œuvre, en revanche, prête le flanc à de nombreuses critiques.

1.4.1.1 L'alternance

Elle se caractérise par la succession de regroupements au centre de formation et de séjours en académie. Au même titre que l'individualisation ou l'intercatégorialité, elle constitue l'un des piliers sur lesquels repose la formation. Le plan de formation en précise le cadre et les visées :

"Au service d'une formation à visée de professionnalisation, l'alternance entre périodes de regroupement et périodes de formation sur le terrain fait partie des dispositions réglementaires. Elle repose sur la complémentarité entre les différents temps et lieux de la formation".

Et plus loin :

"La formation en académie répond au double objectif de prendre la mesure des problèmes professionnels liés à l'exercice du futur métier et de mettre à l'épreuve les savoirs formalisés et les savoirs méthodologiques construits à l'école".

La volonté de coupler réflexion et action apparaît ici clairement et le caractère très neutre de la formulation n'apporte pas d'indication sur les priorités ou la chronologie. Il est simplement précisé que l'alternance repose sur la complémentarité entre les différents lieux de la formation.

La réalisation n'en est pas forcément facile malgré le consensus dont elle fait l'objet. Le centre a réalisé des efforts afin de donner de la cohérence à l'activité de l'ensemble des responsables territoriaux qui apportent leur concours à la formation. Depuis 1996, une formation inter académique des tuteurs a été progressivement mise en œuvre. Par ailleurs des regroupements ont été organisés au centre pour tous les correspondants territoriaux. En 1998-1999, les tuteurs ont été réunis à deux ou trois reprises selon les métiers, pour des séminaires de deux jours en règle générale. L'allongement de la durée de ces réunions a permis de mieux assurer l'homogénéité des pratiques et aussi de répondre à la critique formulée par les tuteurs : ils trouvaient que les réunions, dans leur forme antérieure (trois heures de travail), étaient très consommatrices de temps compte tenu de la longueur des déplacements, notamment lorsqu'ils venaient de province. Tous les correspondants territoriaux, pour leur part, ont été réunis deux fois et un groupe de travail a été mis en place afin de les associer à la réflexion sur les contenus du plan de formation.

1.4.1.2 La professionnalisation

Pour tous les métiers (CASU compris), le plan de formation est organisé autour de six axes :

- représenter l'institution et agir comme cadre du système éducatif,
- piloter dans les organisations complexes,
- évaluer et contrôler les dispositifs et les acteurs,
- communiquer en situation professionnelle,
- contribuer à la gestion des ressources humaines,
- développer une expertise spécifique au service de la politique éducative.

Ces axes couvrent bien les différents aspects des missions qu'auront à effectuer les futurs cadres que sont les stagiaires : assurer et assumer, dès leur prise de fonction, les responsabilités d'un personnel d'encadrement exerçant des fonctions d'inspection.

Pour ce faire, un répertoire de compétences a été réalisé pour chaque métier. Il est la représentation du métier auquel doivent être préparés les stagiaires. Des choix ont dû, évidemment, être faits. Ils ont été soumis aux responsables du système qui les ont agréés et ils sont bien perçus par les tuteurs qui sont loin pourtant, comme on le verra ultérieurement, de prendre en compte les fonctions conformément à leur description. Cela provoque des distorsions entre les pratiques que le centre de formation souhaite promouvoir et celles que les tuteurs font expérimenter par les stagiaires. Lorsque les divergences portent sur des points essentiels, il s'ensuit des tensions d'autant plus difficiles à gérer pendant les regroupements que, dans la mentalité collective des stagiaires, c'est *a priori* le terrain qui a raison par rapport au centre de formation. Celui-ci est considéré par eux, en effet, un peu comme le lieu de l'utopie, sans contact avec le terrain et donc coupé des réalités. Cependant, ce répertoire de compétences n'a pas d'existence réglementaire. De ce fait, son statut est précaire et il lui manque cette forme d'onction pour faire absolument autorité.

1.4.1.3 L'individualisation de la formation

En raison de la spécificité des métiers représentés et de la très grande diversité des parcours individuels, il apparaît difficile de proposer à tous les stagiaires la même formation. Le plan de formation prend en compte cette préoccupation qui fait l'objet de développements significatifs. Sous le titre "*Une part croissante d'individualisation*", on peut lire :

"L'individualisation s'inscrit dans le cadre fixé par le plan de formation. L'explicitation de la démarche, autour de six axes communs et de situations professionnelles spécifiques, permet à chacun de situer son expérience antérieure. A partir de ce positionnement effectué au début de la formation, il est possible de préciser les besoins spécifiques de chaque stagiaire. Ces besoins permettent d'orienter, d'élaborer, de réguler le parcours personnel formalisé dans un

projet individuel de formation. Le stagiaire participe à l'élaboration et à la gestion de son parcours. Les périodes de regroupement offrent des possibilités qui, restant dans une cohérence globale, permettent à chaque stagiaire de trouver réponse à ses attentes".

1.4.1.4 L'intercatégorialité

Elle s'inscrit dans le plan de formation qui prévoit que la formation initiale doit contribuer à *"construire une culture de l'encadrement fondée sur le sens de l'Etat et sur de réelles aptitudes au diagnostic, à la relation, à la communication et à la décision"*. Pour autant, cette responsabilité ne peut être que partagée. Elle ne revient pas au seul centre. L'intercatégorialité apparaît comme l'un des principes fondateurs et la raison d'être du centre. Elle sous-tend donc très logiquement l'architecture générale de la formation. S'il n'en avait pas été ainsi, on aurait pu créer des centres spécialisés, à l'image du centre de formation des IDEN qui existait depuis une vingtaine d'années. Tel n'a pas été le choix et il est aisé d'en comprendre les raisons. Le plan de formation est clair et convaincant à cet égard. Il précise fort à propos que l'intercatégorialité, retenue comme une option essentielle, *"vise à établir les bases d'une nécessaire cohésion de l'encadrement"*. A ce stade, peut-être faut-il souligner un certain nombre d'ambiguïtés liées à la notion de *"culture d'encadrement"*. Il arrive en effet que la mise en œuvre effective de cette culture dans le fonctionnement de l'éducation nationale soit contestée (*"c'est plus souvent Babel que Pentecôte"* dit l'un de nos interlocuteurs). Le principe même est parfois récusé: *"Mot vide de sens, qui induit des comportements de caste"*, dit un inspecteur tandis qu'un autre s'interroge sur le sens que peut prendre la notion d'encadrement dans les corps d'inspection qui, dit-il, n'ont pas de pouvoir.

Mais l'essentiel n'est pas là. Pour le plus grand nombre, l'idée de travail d'équipe est centrale. Elle est bien acceptée lorsqu'est assigné à l'intercatégorialité l'objectif d'assurer *"la connaissance respective des différentes fonctions, ainsi que la construction d'une complémentarité dans le traitement de dossiers communs"*. Nul ne conteste que l'efficacité soit à ce prix. Et sur ces bases, la quasi-totalité des inspecteurs adhère à ce principe et d'emblée en ressent le bien fondé.

1.4.2 L'organisation de la formation

1.4.2.1 L'information sur la formation

❖ L'information des stagiaires

Dès qu'ils prennent contact avec le centre, les stagiaires reçoivent un livret qui leur donne toutes les informations sur la formation. Ce sont des documents remarquablement présentés, comme tous les documents élaborés par le centre et construits avec la volonté d'en faire des outils efficaces.

Ils semblent donner satisfaction à tous les acteurs du réseau. Les tuteurs, en particulier en ont apprécié la clarté qui leur permet d'anticiper et d'identifier correctement les activités qu'ils devront construire pour leur stagiaire, même si, ici ou là, on y trouve quelques lourdeurs et redondances. Les formateurs ont conscience de cet inconvénient ; ils n'ont pas souhaité pour autant les alléger parce qu'ils estiment qu'ainsi présentés, les livrets de formation permettent la variété des parcours.

Pourtant, par rapport aux livrets antérieurs, ceux de 1998 – 1999 sont plus courts. La réduction, pour l'essentiel, est due à la disparition de tout ce qui concerne les modules communs de formation. Cela semble dommage : les plans anciens avaient l'avantage de donner une image plus globale de la formation. En revanche, dans certains domaines, la formalisation s'accroît sans que cela ait pour conséquence un approfondissement réel. Par exemple, de nombreuses pages sont consacrées aux acteurs. S'en sert-on ? Et pour faire quoi ? Evalue-t-on les acteurs dans les rôles qui sont ici définis pour les reconduire ou les écarter à l'avenir ? Tel ne semble pas être le cas si l'on entend bien les critiques formulées aussi bien par les stagiaires que par les responsables de formation.

Les axes de formation sont organisés en référence à des capacités communes à tous les personnels de l'encadrement et sont repris dans chacun des domaines de formation, de façon parfois redondante. On pourrait se limiter aux domaines spécifiques à condition de traiter préalablement des modules communs.

L'élaboration de ces livrets de formation a demandé, de toute évidence, beaucoup de travail. Ils sont bien organisés et d'une grande précision. Ils ont aussi quelques défauts liés à leurs qualités :

- les acteurs du terrain peuvent-ils se plier à toutes les exigences de ce plan ?
- il y a peu d'espace d'autonomie, peu de place aussi, du moins en apparence, pour les aléas et pour l'actualité du système, encore que l'observation des activités au centre même montre que celle-ci n'est pas négligée, au moins pour les IEN.

- Les livrets de formation des IEN du premier degré

La continuité des références de base (compétences) entre les différents plans annuels est évidente et l'analyse de la fonction, telle qu'elle est présentée, semble bien adaptée :

- aux besoins du système,
- à un mode d'encadrement rénové.

Cette analyse est exigeante. Il n'y a pas lieu de s'en plaindre.

A vouloir trop faire, on ne peut pas tout faire : les priorités sont peu perceptibles et l'on voit mal comment les stagiaires qui viennent du second degré peuvent avoir accès à la polyvalence. Il est étonnant qu'il y ait si peu de place pour la personnalisation pendant les regroupements alors qu'il est

écrit (p. 8) que *"le stagiaire définit, à l'aide du responsable de formation et du formateur associé, un parcours personnel de formation à partir d'un **positionnement initial** prenant en compte son expérience antérieure"*.

- Les livrets de formation des inspecteurs de l'enseignement technique

Les livrets des années antérieures mettaient en évidence une formation totalement séparée de celle des IA – IPR STI qui vont pourtant exercer des compétences semblables. Cela participe d'une ségrégation que les livrets de 1998-1999 se sont efforcés de corriger. Un rapprochement significatif a été opéré. Il s'est notamment traduit par une harmonisation des répertoires de compétences et des situations de formation professionnelle de ces deux corps (hormis les missions spécifiques confiées aux IEN-ET/EG). Des modalités de traitement commun de certaines situations de formation ont été envisagées sur les thèmes suivants :

- l'apprentissage,
- l'EPLÉ,
- l'établissement d'enseignement privé,
- la qualité,
- la modification des structures pédagogiques des établissements.

L'analyse des deux livrets montre par ailleurs des différences peu explicables en ce qui concerne des métiers aussi proches l'un de l'autre : il est tout à fait anormal que les mêmes thèmes fassent l'objet de traitements séparés. Ainsi en va-t-il des règles de correspondance administrative et des organisations complexes, domaines qui, d'ailleurs, devraient faire l'objet d'un traitement commun à l'ensemble des stagiaires : à l'évidence, ils participent de la culture commune des personnels d'encadrement.

Cette situation témoigne de la part des responsables de formation ou de certains d'entre eux, soit d'un manque de réflexion sur la culture commune, soit d'un manque de coordination, à moins qu'elle ne manifeste une volonté insuffisante de traiter collectivement les questions qui concernent deux corps ou plus. Elle ne peut que conforter la tendance à la ségrégation que les IEN, toutes catégories confondues, ressentent vis-à-vis des IA – IPR. C'est sans doute dans le domaine de l'enseignement technique et professionnel qu'une attention particulière devrait être accordée au travail en commun. On ne peut pas prêcher pour le développement de cet enseignement et pratiquer une formation séparée des corps d'inspection territoriaux qui sont chargés de le promouvoir. Il convient toutefois d'ajouter qu'une telle collaboration suppose bien entendu un minimum d'adhésion de la part des stagiaires. Or, peu d'IA-IPR semble-t-il se sont impliqués dans des groupes de travail les associant aux IEN-ET/EG. Cette frilosité, dont les raisons mériteraient d'être analysées, est

d'autant plus regrettable que les situations de formation communes qui ont pu être développées ont été très appréciées (élaboration de la carte scolaire, l'école face aux problèmes de société).

Il est tout à fait clair que les IA – IPR STI et les IEN – ET ont à travailler ensemble, dès leur formation, sur un certain nombre de sujets :

- relations avec le monde professionnel,
- équipements techniques qu'ils doivent promouvoir dans les établissements et au sujet desquels ils ont à conduire des actions de conseil, d'audit technique, de vérification, de sécurité...,
- gestion d'un volume impressionnant de sujets d'examens professionnels.

Ces questions devraient être des éléments forts d'une formation pour laquelle la distinction entre les deux corps concernés est sans fondement. La même remarque vaut, d'ailleurs, pour la formation des IEN – ET de l'enseignement général et les IA – IPR des disciplines.

- Les livrets de formation des IEN-IO

Le livret de l'année 1998-1999 résulte d'améliorations progressives et diffère très sensiblement de ceux qui avaient été élaborés au cours des premières années de formation, en particulier du fait de la concertation annuelle dont il fait l'objet avec un certain nombre de partenaires de la formation et de partenaires institutionnels. Il présente les éléments généraux de la formation ainsi que ceux spécifiques à la formation d'IEN-IO et contient un nombre important de documents annexés qui permettent aux stagiaires de disposer d'une vision concrète des contenus de formation.

La présentation est claire et met en valeur un contenu lui-même très riche et qui va de la présentation des éléments de formation et du positionnement initial à des exemples de situations de professionnalisation où sont présentés les axes de formation et la problématique dans laquelle elle s'insère, les compétences mises en œuvre, les éléments d'évaluation. Les exemples de situation de formation "professionnalisante" présentent également l'organisation de l'alternance.

Au total, ce plan de formation constitue un outil de travail important pour les stagiaires et présente l'intérêt d'être aussi un outil de base pour leur positionnement personnel.

- Les livrets de formation des IA-IPR

Les livrets examinés sont ceux de l'années 1998-99 pour les IA-IPR EVS et les IA-IPR disciplinaires. Ils sont conçus selon un modèle identique et comprennent :

- une présentation des acteurs de la formation, avec pour chacun d'eux, une description de ses missions et des différentes fonctions s'y rapportant. Ainsi, le stagiaire, le responsable de formation, le formateur associé, le correspondant territorial, le tuteur devraient pouvoir situer leur rôle dans le dispositif de formation et apporter la cohérence nécessaire et un sens général à leur action ;

- un répertoire des compétences, en partie communes, en partie distinctes, insistant plus sur la dimension pédagogique pour les inspecteurs des disciplines, davantage sur les aspects administratifs, financiers, documentaires pour les inspecteurs EVS. Les compétences réparties dans trois grands champs ont été, pour les IPR-IA disciplinaires, harmonisées avec celles des IEN ET/EG mais n'y font jamais référence ;

- une liste des situations professionnelles caractéristiques mettant en jeu des compétences variées. Cette entrée, par les situations professionnelles, identique pour l'ensemble des métiers, renforce l'optique de professionnalisation et permet d'insister sur le fait que la compétence ne peut exister qu'en actes et en situation. Pour les IPR-IA disciplinaires et les IEN ET/EG, ces situations professionnelles sont semblables à deux exceptions près et correspondent aux missions inscrites dans le décret 90-965 du 18 juillet 1990. Toutefois des intitulés de situations professionnelles sont à revoir dans le sens d'une plus grande précision. Par exemple l'IPR-IA n'impulse pas une politique académique ou nationale mais participe à son impulsion ; il en est de même pour "*le pilotage des examens et concours*" qui est de la responsabilité des services rectoraux...

- un descriptif du dossier individuel de formation permettant à chaque stagiaire de connaître les exigences de la formation, notamment en matière de productions (productions liées aux activités, rapport d'atelier territorial...), ainsi que les modalités de leur évaluation.

Ces livrets de formation sont bien structurés, clairement présentés grâce à une mise en page soignée et à l'utilisation d'une typographie appropriée. Ils s'efforcent de concilier les exigences d'une culture commune, même si celle-ci n'apparaît pas toujours clairement, avec les besoins spécifiques de chaque catégorie et avec les demandes individuelles. Ils pourront paraître, ou très ambitieux par leur volonté de couvrir tout le champ des compétences, ou insuffisants pour répondre à la diversité des situations.

Il est étonnant, que les IPR-EVS ne disposent pas d'un descriptif aussi complet des situations professionnelles, comprenant le cadre de référence, élément structurant fort et l'organisation de l'alternance, véritable outil de pilotage. Dans les deux livrets examinés, on peut regretter l'absence de relation avec le contexte et des problèmes liés aux situations professionnelles ainsi que l'insuffisance des éléments d'évaluation. Ces deux points devraient être développés dans le prochain plan 1999-2000.

On peut s'interroger aussi sur la faible part consacrée aux valeurs du système éducatif dans la société en mutation, aux aspects déontologiques, voire juridiques, pour les inspecteurs des disciplines. De même, les relations nécessaires avec les établissements et avec les chefs d'établissement ne semblent pas suffisamment prises en compte ou n'apparaissent pas clairement dans les différentes situations professionnelles. Enfin, des approfondissements dans les disciplines sont prévus en liaison avec l'IGEN mais les globaliser sur deux semaines durant la formation et laisser leur contenu à l'appréciation de l'IGEN peut conduire à une certaine incohérence de la formation et à des redites comme on le verra par ailleurs. Par exemple *"la notation des certifiés"* a été traitée par plusieurs inspections générales disciplinaires et par l'ensemble des stagiaires dans le cadre de la situation professionnelle consacrée à *"l'inspection, évaluation, conseil aux personnes"*. Il a semblé aux rapporteurs que l'IGEN n'avait pas connaissance de ces plans de formation, alors qu'ils lui ont été régulièrement communiqués par le directeur du centre de formation. En tout état de cause, il faut que l'IGEN prenne une part plus grande à l'élaboration de la formation.

Le contenu de ces livrets ne semble pas prêter le flanc à de vives critiques de la part des stagiaires. Sa formulation, par définition, reste abstraite et générale. La compréhension n'est pas facilitée par l'usage de concepts et de modèles de formation propres à "l'ingénierie de formation" qui ne sont pas maîtrisés par de nombreux stagiaires. Ces derniers, cependant, critiquent moins les contenus de la formation que ses modalités de mise en œuvre, sa conformité par rapport aux objectifs affichés, le moment, le lieu et, parfois, la compétence de certains formateurs.

❖ L'information des intervenants ponctuels

Avant chaque conférence ou débat, les intervenants reçoivent une fiche qui précise le thème de l'intervention et l'esprit dans lequel elle devrait être traitée, le plan de travail de la semaine dans laquelle elle s'inscrit et le public auquel elle s'adresse. Les intervenants sont donc bien informés de ce que l'on attend d'eux.

1.4.2.2 L'entrée en stage

Depuis la création du centre de formation, le choix avait été fait d'accueillir les stagiaires pendant trois ou quatre jours, début juillet afin de les informer sur leur situation administrative pendant les deux années de stage et sur l'organisation de l'année de formation (contenus de formation, alternance centre terrain, productions attendues, rôle du correspondant territorial, du tuteur et du responsable de formation au centre...). Ce regroupement était mis à profit également pour leur permettre d'établir les relations pertinentes entre les acquis professionnels antérieurs et le projet de formation qu'ils devraient mettre en œuvre et définir, avec eux, les informations qu'ils devraient recueillir lors du stage de trois semaines effectué en académie au moment de la rentrée.

Tous les inspecteurs affectés sur des postes depuis six ans (y compris les stagiaires de deuxième année) que les rapporteurs ont rencontrés dans les académies, ont souligné l'intérêt d'une telle procédure : ils ont insisté sur la nécessité de vivre l'intense activité de la rentrée scolaire en sachant ce qu'il fallait tout particulièrement observer. A l'inverse, tous les stagiaires de la promotion de 1998-2000, mais aussi les tuteurs, correspondants académiques et employeurs (inspecteurs d'académie et recteurs) ont regretté les modifications apportées cette année à la " mise en stage ". Les stagiaires ont été regroupés au centre dès le début de l'année et n'ont pu observer cette phase cruciale qu'ils devront gérer dès la rentrée prochaine. Il semble que l'on doive revenir, pour la promotion de l'année prochaine, à la situation antérieure. C'est une sage décision.

1.4.2.3 Les modalités de travail au centre

Les conférences occupent une place centrale dans le dispositif de formation mis en œuvre au centre. Elles présentent, pour les stagiaires, l'intérêt majeur, que seule une formation organisée au niveau national peut offrir, d'entrer en contact avec une très grande variété d'intervenants : directeurs et autres responsables de l'administration centrale, inspecteurs généraux de l'éducation nationale, inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale, recteurs, secrétaires généraux, inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'éducation nationale, universitaires, partenaires du système éducatif ou encore consultants extérieurs. Ces intervenants s'adressent, selon les cas, soit à l'ensemble des stagiaires réunis pour l'occasion, soit à une seule catégorie d'entre eux. Le temps qui leur est consacré varie beaucoup d'une filière métier à l'autre comme on le verra ultérieurement.

1.4.2.4 Les activités des stagiaires hors du centre de formation

Un certain nombre d'activités, dont le lien avec la formation proprement dite mériterait d'être renforcé, sont imposées ou offertes aux stagiaires:

- semaine inter écoles organisée par le réseau des écoles de service public,
- séjour d'étude organisé dans le cadre du programme Leonardo, pour développer une meilleure connaissance des systèmes européens,
- stages en milieu socioprofessionnel,
- stages dans une deuxième académie pour les IA-IPR. D'introduction récente, ils répondent à un besoin car ils permettent de diversifier les champs d'observation, de prendre conscience de la marge de manœuvre dont disposent les acteurs pour la mise en œuvre de la politique nationale et de relativiser telle ou telle pratique sur le terrain. Pour ces diverses raisons, ils sont très appréciés et constituent à coup sûr une amélioration de

la formation. La recherche d'une diversification des référents peut se satisfaire, pour les IEN premier degré, d'un changement de circonscription dans l'académie.

Ces périodes, qui représentent une ouverture sur l'extérieur, sont en général très appréciées. On peut néanmoins s'interroger sur le temps qu'occupe le stage en milieu socio-économique (ou séjour à l'étranger) et émettre des réserves dans une formation aussi courte. Il pourrait utilement se situer au début des vacances qui précèdent l'année de formation : cela ferait gagner un temps précieux. En tout état de cause, il devrait être soigneusement articulé avec le projet personnel et les acquis antérieurs du stagiaire (stage dans les services de la justice ou de la police pour qui veut travailler sur le traitement de la violence en milieu scolaire, en entreprise pour qui veut se pencher sur la gestion des ressources humaines par exemple).

1.4.2.5 Les productions des stagiaires

La disparition du rapport d'étude professionnel est une bonne chose. Il mobilisait à outrance les stagiaires, leur apportait peu de choses et la soutenance était d'un formalisme qui lui enlevait tout intérêt. Sa disparition se fait au profit de productions en principe plus courtes, plus nombreuses, mieux articulées avec les activités. Les productions sont aujourd'hui regroupées dans le dossier individuel de formation. Elles comprennent :

- des documents qui précisent la nature du parcours personnel et ses éléments,
- des documents de liaison et communication entre les acteurs impliqués dans la formation,
- le rapport d'atelier territorial,
- les productions (trois ou quatre au moins) liées aux activités réalisées par le stagiaire et dont la validation est effectuée par des représentants de l'institution compétents,
- le rapport rédigé par le stagiaire à l'issue de sa première année de formation.

❖ Les productions liées aux activités de formation professionnelle

Elles ont pour objectif d'amener le stagiaire à rendre compte de l'évolution de ses acquis dans au moins deux domaines de compétence et donc à prendre du recul par rapport aux activités réalisées. Chaque production, dont l'importance est de l'ordre de cinq à dix pages, fait l'objet d'une évaluation par le responsable de formation, le formateur associé ou le tuteur.

❖ Le rapport d'atelier territorial

L'atelier territorial regroupe de trois à cinq stagiaires appartenant à au moins deux métiers différents. Il semble apprécié des stagiaires parce que c'est l'un des rares moments de vrai travail en commun avec les autres corps. Le ou les deux thèmes de cet atelier sont proposés par le recteur et

validés par le directeur de l'école. Il faudra s'interroger sur les modalités de leur choix - au moins pourrait-il être discuté préalablement avec les stagiaires - et sur l'élaboration du rapport en fin d'année. L'idée est d'amener les stagiaires à produire une note à destination du recteur pour l'aider à régler un problème concret qui se pose dans son académie. Il est clair que cette note, qui est un élément de la formation, ne peut être assimilée à un rapport d'expert.

1.5 EVALUATION DES STAGIAIRES AUX FINS DE TITULARISATION

1.5.1 La procédure antérieure

La validation de la formation des IDEN était une procédure lourde qui comprenait deux parties dont les modalités ont pu évoluer et qui, à partir de 1987, ont été organisées de la façon suivante :

- épreuve écrite de didactique de quatre heures en fin de première année
- épreuve orale de législation en cours de seconde année à partir d'une étude de cas. L'organisation, la correction et la passation de ces épreuves relevaient de la responsabilité de l'inspection générale de l'éducation nationale.
- épreuves pratiques :

Elles se déroulaient en présence d'une commission composée d'un IGEN, d'un IA-DSDEN, d'un directeur d'école normale et d'un IDEN titulaire. Elles comprenaient :

- . une inspection de classe élémentaire
- . une animation pédagogique
- . une inspection "spécialisée" à l'école maternelle ou dans une classe de collège d'enseignement général ou dans une discipline artistique en école élémentaire ou dans une classe de l'enseignement spécialisé.

L'ensemble des notes permettait à une commission ad hoc, composée principalement d'inspecteurs généraux de l'éducation nationale, de proposer ou non la titularisation au ministre et d'établir un classement qui était pris en compte pour la première affectation. Le cas échéant, des stagiaires pouvaient se voir proposer une prolongation de stage ou être "reversés" dans leur corps d'origine.

La validation de la formation des IET était une procédure un peu similaire à celle des IDEN. Elle comprenait deux parties dont les modalités ont été organisées de la façon suivante :

❖ épreuves théoriques :

- fin de première année :
 - entretiens sur les aspects pédagogique et juridique,
 - une inspection en lycée professionnel.

❖ **épreuves pratiques :**

- fin de seconde année : deux animations dont une conduite en formation initiale et l'autre en formation continue ou dans un centre de formation d'apprentis.

L'organisation de ces épreuves et leur correction relevaient de la responsabilité de l'inspection générale de l'éducation nationale. Elles se déroulaient en présence d'une commission composée d'un ou de deux IGEN, d'un IPET, d'un IA-DSDEN, d'un IA-IPR ou d'un IET titulaire. L'ensemble des notes permettait à une commission *ad hoc*, composée principalement d'inspecteurs généraux de l'éducation nationale, de proposer ou non la titularisation au ministre. Le cas échéant, des stagiaires pouvaient se voir proposer une prolongation de stage dans leur corps d'origine.

- Pour les autres corps, il n'existait aucune procédure spécifique de validation.

1.5.2 La procédure actuelle

Elle est fixée par les articles 9 (IEN) et 26 (IA-IPR) du décret du 18 juillet 1990 qui sont rédigés dans des termes identiques pour les deux corps :

"A l'issue du stage, les intéressés sont titularisés, après avis de la commission administrative paritaire nationale, au vu d'un rapport établi par le directeur du centre de formation et d'un rapport de stage établi par le recteur d'académie concerné.

Ceux dont le stage n'a pas donné satisfaction peuvent être autorisés, après avis de la commission administrative paritaire nationale, à accomplir une nouvelle année de stage qui n'entre pas en compte dans l'ancienneté d'échelon et à l'issue de laquelle ils sont titularisés dans les conditions prévues à l'alinéa précédent.

Les inspecteurs stagiaires qui n'ont pas été autorisés à effectuer une nouvelle année de stage ou dont la nouvelle année de stage n'a pas été jugée satisfaisante sont réintégrés dans leur corps d'origine et ne peuvent plus faire acte de candidature au concours prévu à l'article 22 ci-dessus."

Cette procédure a paru assez rapidement peu satisfaisante parce que les recteurs ne connaissent pas ou connaissent peu les IEN stagiaires et que leur décision, le plus souvent, était fondée sur la seule appréciation de l'inspecteur d'académie. Or, très fréquemment, on l'a vu, celui-ci traite le stagiaire comme un inspecteur titulaire. Il a donc paru souhaitable de faire évaluer les IEN stagiaires par les inspecteurs généraux dont les rapports sont transmis aux recteurs. Dans la plupart des cas, celui-ci dispose donc dorénavant de deux avis pour formuler le sien qu'il adresse à l'administration centrale : celui de l'inspecteur d'académie et celui de l'IGEN. Le flou est plus dense pour les IA-IPR.

Le directeur du centre, de son côté, transmet également un avis sur chaque stagiaire à l'administration centrale.

Ce système ne manque pas d'ambiguïté : l'IGEN est un corps qui ne dépend que du Ministre et il paraîtrait plus logique que la titularisation, qui est prononcée par le Ministre, le soit sur avis de l'inspection générale d'un côté, du recteur de l'autre. Par ailleurs, le principe de la commission, utilisé entre 1974 et 1991 pour évaluer les IDEN stagiaires, permettait la confrontation de quatre points de vue différents. En cas d'insuffisance professionnelle, il est très difficile à une personne seule de donner un avis défavorable : on prend davantage de précautions pour la titularisation des enseignants stagiaires qui sont suivis tout au long de l'année par les conseillers pédagogiques et les professeurs d'IUFM et dont la titularisation est décidée par le recteur sur proposition d'une importante commission qui se prononce au vu :

- d'une évaluation disciplinaire qui se fait au cours de la formation,
- de la soutenance d'un mémoire,
- d'une inspection en classe.

Dans le cas où le bilan n'est pas jugé positif, le stagiaire fait l'objet d'une nouvelle évaluation par un autre inspecteur avant qu'une décision soit prise à son sujet.

Il semble donc souhaitable de revoir la procédure de titularisation des inspecteurs. Prononcée par le ministre, elle pourrait prendre en compte l'avis du recteur et celui de l'inspection générale. Ce dernier pourrait être formulé à la suite d'épreuves pratiques, clairement définies par l'institution et évaluées par une commission *ad hoc* présidée par l'IGEN.

1.6 CONCLUSION : REFLEXION SUR L'ECONOMIE DE LA FORMATION

Trois logiques peuvent présider à l'organisation de la formation :

- une logique centrée sur les contenus de formation,
- une logique centrée sur la réalité du terrain,
- une logique d'individualisation en fonction des besoins de chaque stagiaire.

A l'heure actuelle, au moins pour certains métiers, le centre fixe les contenus et le calendrier de la formation ; pour chaque période la liaison centre terrain est organisée en trois phases successives :

- 1- définition des observations à effectuer lors du stage suivant en académie, compte tenu de ce que seront les thèmes étudiés lors du regroupement suivant,
- 2- observations sur le terrain en fonction de la commande du centre de formation et, chaque fois que c'est possible, participation aux activités professionnelles des tuteurs,
- 3- exploitation au centre des observations effectuées sur le terrain.

Ainsi a-t-on réussi à combiner la première option et la seconde. Tel est le cas, entre autres, pour le premier degré, des aménagements pouvant être apportés en fonction du passé professionnel et de l'expérience des stagiaires.

L'institution s'est dotée d'un centre de formation : il faut laisser à cet établissement la responsabilité qui lui a été confiée pour trois raisons :

- dans un certain nombre de métiers, cette formation est de qualité. Là où elle ne l'est pas, il faut en tirer les conséquences ;
- seul le centre peut avoir une vision d'ensemble et, *in fine*, donner à la fois une culture commune et une formation au métier aux futurs inspecteurs ;
- la logique qui part d'observations ciblées sur thème sur le terrain avant exploitation au centre paraît solide.

On peut ajouter enfin, qu'il est vain de vouloir personnaliser à l'excès la formation. D'une part, cela paraît irréaliste, toute structure ayant ses contraintes propres de fonctionnement. D'autre part, l'expérience montre les limites de l'évaluation des acquis individuels. La personnalisation doit donc être une adaptation souple et assez marginale. Elle semble devoir être plus aisée à mettre en œuvre sur le terrain.

Une telle logique suppose qu'on laisse le centre de formation, son directeur et les responsables de formation prendre toutes leurs responsabilités en matière de construction de la formation - ce n'est pas si mal fait - et de choix des autres acteurs de la formation, en particulier pour ce qui concerne les correspondants territoriaux pour lesquels les recteurs semblent s'être substitués au directeur. La seule contrainte forte à respecter, dans le cadre fixé par les textes

ministériels, est que la formation soit rythmée par les temps forts du terrain. Il reviendra alors à l'institution d'évaluer rigoureusement cette formation et d'en tirer les conséquences.

Il convient enfin de poser la question du réalisme des ambitions assignées à la formation : les contenus et les objectifs sont-ils compatibles avec le temps réel dont on dispose. La deuxième partie de ce rapport sera consacré pour une bonne part aux appréciations portées par les inspecteurs sur la formation qu'ils ont reçue. S'ils critiquent parfois telle ou telle modalité, ils soulignent également des faiblesses ou lacunes dans leur formation, même lorsqu'ils portent sur elle un jugement positif ou très positif. Une meilleure utilisation du temps permettrait sans doute d'améliorer l'efficacité globale de la formation.

2 DES APPRECIATIONS SUR LA FORMATION INITIALE DES INSPECTEURS TERRITORIAUX

2.1 LA PERCEPTION DES REGROUPEMENTS PAR LES STAGIAIRES

2.1.1 Remarques d'ordre général

Les inspecteurs interrogés appartiennent aux promotions sorties depuis 1992. Leurs contributions permettent de mettre en évidence des dominantes et parfois de mesurer des évolutions. Un constat majeur s'impose, les périodes de regroupement au centre focalisent l'essentiel de leurs critiques. Toutefois, au-delà de cas particuliers peu significatifs, les appréciations varient très sensiblement d'une catégorie à une autre. Ainsi, les IEN premier degré, groupe assez nombreux et relativement homogène, sinon par leur origine du moins par leur vocation professionnelle, se disent satisfaits et cette opinion rejoint tout à fait celle de leurs "employeurs", les IA DSDEN, et celle des inspecteurs généraux du groupe de l'enseignement primaire. L'antériorité de leur formation, qui a dû s'adapter mais existe depuis 1974, la qualité des responsables de formation, mentionnée spontanément à de multiples reprises dans les différentes académies visitées, entrent sans doute pour beaucoup dans cette appréciation. Viennent ensuite les IEN IO, groupe peu nombreux et homogène, pour qui, même si elle ne déclenche pas toujours l'enthousiasme, la formation au centre paraît globalement satisfaisante. Les IEN ET/EG, et surtout les IA-IPR, expriment des critiques beaucoup plus radicales. Pour s'en tenir aux impressions générales, voici un aperçu de ce que disent les stagiaires.

Est relevée tout d'abord l'inadéquation entre la durée et la densité du séjour au centre. Les stagiaires les plus critiques disent avoir souvent eu le sentiment "*d'être condamnés à perdre [son] temps*", sentiment très largement partagé par leurs collègues des autres spécialités, même si certains d'entre eux, les IEN du premier degré et les IEN-IO notamment l'expriment de manière plus

mesurée. A titre d'exemple, il est fait état, par les IA-IPR, d'un regroupement au cours duquel un tiers de la promotion n'a commencé ses activités que le mercredi alors que tous avaient obligation d'être présent dès le lundi à 14 heures. Il faut cependant préciser, ce que n'ont pas fait nos interlocuteurs, que ces dysfonctionnement étaient, au moins pour partie, liés à des mouvements sociaux. Ils citent encore une autre semaine pendant laquelle seule une soutenance d'une demi-heure était programmée. Beaucoup en tirent la conclusion, un peu rapide sans doute, que la seule exigence qui s'impose est celle d'être présent. Sauf à verser dans un formalisme stérile, il n'est pas douteux que seule la qualité de la formation peut faire accepter cette exigence.

La nouvelle organisation des semaines de regroupement apparaît comme une réponse aux critiques formulées et ce faisant, en confirme en quelque sorte le bien fondé. Mais la réponse est-elle adaptée ? Plutôt que de maintenir la fiction d'un nombre inchangé de semaines au prix de la réduction de leur durée effective, ne vaudrait-il pas mieux réduire ce nombre en utilisant mieux le temps disponible ? Sans doute aussi conviendrait-il d'explorer des voies nouvelles. Cela pourrait commencer par une meilleure utilisation du concours de recrutement qui pourrait permettre de vérifier si des connaissances de base sont maîtrisées (en didactique par exemple). Il serait également souhaitable de mieux exploiter les possibilités qu'offrent aujourd'hui les technologies nouvelles de la communication et le site de Poitiers est, de ce point de vue, parfaitement équipé : des conférences pourraient être diffusées tout au long de l'année et reçues en académie. Cela permettrait d'ailleurs d'articuler formation initiale et continue et de répondre à la fois aux préoccupations des stagiaires et à la forte demande de formation continue des inspecteurs titulaires, comme on le verra plus loin.

Un certain nombre de termes reviennent de manière récurrente et révélatrice dans les réponses des inspecteurs : *déception, désenchantement, démobilisation, frustration, formalisme, déresponsabilisation* et, plus que tout autre, dans toutes les catégories, *infantilisation*. Ainsi, les regroupements au centre, qui correspondent à environ la moitié du temps de formation de la première année de stage, sont dénoncés, au moins par les IA-IPR et à un moindre degré par les IEN EG/ET, comme étant, de très loin, l'élément le plus négatif de la formation. Il est surprenant et regrettable d'aboutir à un tel constat alors qu'au départ il semble y avoir accord sur le projet.

Il va de soi que les critiques formulées par ces deux catégories de stagiaires méritent attention. Il convient cependant de les relativiser. Si la qualité de la formation est le produit du travail des responsables de formation, elle est aussi ce qu'en font les stagiaires eux-mêmes. On a vu qu'un effort a été réalisé pour donner un minimum de cohésion aux plans de formation des IA-IPR de STI et des IEN-ET. Il est regrettable que nombre de stagiaires IA-IPR, sans doute aussi leur formateur, se soient investis avec aussi peu de détermination dans ce travail en commun : l'implication, sinon la participation des IA-IPR a été très limitée dans les groupes de travail qui

cherchaient à les associer aux IEN-ET. Cela est d'autant plus dommage que les situations de formation qui ont pu néanmoins être mises en œuvre sur des thèmes tels que l'élaboration de la carte scolaire ou l'école face aux problèmes de société, ont été très constructives.

Ces remarques globales n'ont de valeur qu'indicative. L'étape suivante consistait à essayer de recueillir des réactions sur la pertinence des contenus de formation au centre ; opinion qui, dans un groupe de cette taille, peut varier d'une catégorie ou d'un individu à l'autre. Néanmoins, quelques dominantes fortes émergent, que ce soit pour approuver ce qui est proposé ou pour déplorer des lacunes.

2.1.2 Aspects positifs

Deux points reviennent très fréquemment : les contacts avec les collègues et l'informatique.

2.1.2.1 Contacts avec les collègues

Le plaisir de se retrouver et d'échanger avec des collègues est mentionné à de nombreuses reprises, ce qui peut apparaître positif. Pour être efficaces, il est préférable que les cadres formés soient plus solidaires que solitaires et cette ouverture aux autres est de bon augure. Elle préfigure ce que devrait être la collaboration souhaitable et souhaitée entre inspecteurs. Elle contribue au développement d'une culture commune. Il convient cependant de remarquer que, d'une part, à quelques rares exceptions près sur lesquelles on reviendra, ces partages d'expériences et d'interrogations restent spontanés et informels et que, d'autre part, ils sont le plus souvent confinés au sein de chaque catégorie de stagiaires. Sans rien enlever à leur intérêt cela limite leur portée. On peut néanmoins en tirer la conclusion que, dans le domaine des relations entre stagiaires, existe un potentiel de formation que l'on commence à peine à exploiter.

2.1.2.2 Informatique

La qualité des formateurs, leur sens pédagogique et leur disponibilité sont unanimement loués. Les diverses promotions d'inspecteurs qui se sont succédé au centre ne tarissent pas d'éloges à leur égard. Le matériel mis à disposition et son accessibilité permettent à chacun d'individualiser son effort. Dans ce domaine, les stagiaires ont le sentiment d'avoir progressé et expriment leur très grande satisfaction. Le dispositif tel qu'il existe a rendu et continue de rendre de grands services. Il a permis à de très nombreux stagiaires de s'initier à la bureautique et d'acquérir une aisance et une autonomie suffisantes pour voler de leurs propres ailes par la suite.

Sous la pression des nouvelles générations ce *satisfecit*, pour sincère et général qu'il soit, doit maintenant être nuancé. En effet, l'informatique connaît un développement exceptionnel et les besoins des individus et de l'institution, entraînés par cette croissance, augmentent et évoluent. Pour schématiser, s'il faut poursuivre l'initiation, il convient parallèlement, d'une part, de développer les actions de perfectionnement car de plus en plus de stagiaires arrivent déjà initiés et, d'autre part, de familiariser les futurs inspecteurs avec les bases de données utilisées à l'éducation nationale. Pendant longtemps, les activités liées à l'informatique se déroulaient hors emploi du temps. A la demande insistante des stagiaires elles viennent d'être intégrées, au moins partiellement, dans celui-ci. Il faut prendre acte de cette évolution positive à condition qu'il ne s'agisse pas de temps consacré à la saisie de textes dont ils sont les auteurs. Dans le même esprit, et en application des orientations ministérielles, les technologies de l'information et de la communication doivent être mises au service de l'enseignement. Cette tâche ne peut bien évidemment être confiée à des techniciens. Seuls des pédagogues peuvent la mener à bien. Elle se situe au cœur du domaine didactique ; pour l'accompagnement de la politique ministérielle et rectorale de développement des TICE, les corps d'inspection peuvent jouer un rôle de relais irremplaçable.

2.1.2.3 Modes d'intervention autres que magistraux

Une mention spéciale doit être accordée aux modalités de travail autres que magistrales. Il ne s'agit pas ici d'établir un inventaire exhaustif des autres modes d'intervention destiné à mettre en évidence les avantages respectifs des uns et des autres. L'ambition, plus modeste, est de formuler quelques remarques générales à la lumière des avis recueillis tant auprès des responsables de formation que des ex-stagiaires. Une très grande convergence de vues se manifeste. Parmi les dispositifs progressivement mis au point à la satisfaction de tous figurent les "groupes mission", les groupes de besoin ou encore les études de cas. A cet égard, dans le cadre de l'évaluation systématique du degré de satisfaction des stagiaires conduite depuis la rentrée 1998, il est fait état de l'adhésion unanime des IEN IO mobilisés sur une étude de cas réel combinée avec un recours aux TIC.

Ces dispositifs ont en commun de répondre à un double besoin : besoin de diversification et besoin de participation. Chaque fois que les stagiaires se trouvent en situation de responsabilité et d'initiative, une dynamique se crée et l'institution comme les individus y trouvent leur compte. Ces formules ont fait la preuve de leur efficacité et, même si elles ne sont pas toujours faciles à gérer, elles ouvrent des perspectives à exploiter.

2.1.3 Points de vue sur les modalités de la formation

L'analyse des contenus de la formation apporte une première série de renseignements utiles. Cependant, comme dans tout enseignement, l'efficacité de la formation se trouve très largement conditionnée par la manière dont elle est dispensée. Par ailleurs, il ne faut pas se dissimuler que le public visé, lui-même enseignant de qualité si le recrutement a été bien fait, ayant déjà, ou ayant vocation à évaluer des enseignants, est un public averti et exigeant. Il n'y a rien d'étonnant, dans ces conditions, à ce qu'il manifeste un certain sens critique.

2.1.3.1 Les conférences et exposés magistraux

Les conférences dont il a été fait mention précédemment méritent d'être évoquées sous deux angles : quantitatif et qualitatif. En effet, nombre d'inspecteurs regrettent d'avoir été pris pour des "cibles à discours", d'avoir eu, jour après jour, à écouter passivement. Ces réactions semblent avoir quelque fondement, au moins dans certaines spécialités, en particulier chez les IA-IPR pour lesquels les exposés magistraux, bien que ramenés aux environ de 35 %, selon le responsable de formation, ont pu représenter jusqu'à 50 % du temps passé au centre. Ce sont les IA-IPR, justement, qui récusent les conférences surabondantes, les exposés magistraux sans débat structuré, surtout lorsqu'ils portent sur des contenus trop généraux ou qu'ils sont dispensés par des conférenciers mal informés de la nature et des attentes du public, et qu'ils cantonnent les stagiaires dans un rôle de consommateurs passifs. Ils regrettent souvent de ne pas être ou avoir été acteurs de leur formation et que celle-ci soit offerte sans qu'elle réponde, pour partie au moins, à une demande clairement cernée. L'un des stagiaires de cette année cite Bachelard *"Toute connaissance scientifique doit répondre à une question"*. Des jugements parfois très sévères sont portés sur les pratiques infantilisantes, sur *"une conception bureaucratique et technocratique de la formation"*, contre *"un autoritarisme méprisant"*. En somme, ils critiquent le caractère antipédagogique de la formation ainsi que les relations difficiles, certains vont jusqu'à écrire inexistantes, avec la direction pour la faire évoluer.

A l'opposé, les conférences suivies d'échanges au sein de groupes de travail viennent largement en tête de ce que les IEN premier degré disent avoir le plus apprécié. Pour eux le temps consacré aux conférences est inférieur à 25 % du total. Faut-il voir là une relation de cause à effet ? On serait tenté de le croire. Une question de dosage et d'organisation de la réflexion se pose probablement, qui peut expliquer certaines réactions de rejet, surtout lorsque dans le même temps on dit qu'un tiers seulement des intervenants répond véritablement aux attentes.

On touche là aux aspects qualitatifs qui sont sans doute déterminants. Si les perceptions individuelles ne manquent pas, très normalement, de faire apparaître des analyses ou appréciations contradictoires, les questionnaires et les entretiens font émerger quelques constantes :

❖ Niveau inégal des intervenants

Ce phénomène paraît accentué par l'installation du centre au Futuroscope. Pour certains il y a "*assèchement du vivier des intervenants*". Des intervenants réputés, qui pouvaient s'extraire quelques heures de leurs activités habituelles, éprouvent maintenant des difficultés ou répugnent à trouver le temps nécessaire pour un déplacement à Poitiers. Il s'ensuit, principalement semble-t-il pour les IA-IPR, des défections, des remplacements plus ou moins improvisés ou tout simplement des annulations. Cela ne facilite pas la tâche du responsable de formation, mais on peut penser que l'habitude de prospecter sur Paris, qui prévalait jusqu'alors pour des raisons évidentes, ne se justifie plus. De grandes compétences existent sur l'ensemble du territoire et mériteraient sans doute d'être sollicitées, mais les déplacements des intervenants de l'est ou du sud de la France sont également très longs. Il y a là, cependant, un déficit à combler.

❖ Discours de qualité mais inadapté au public.

Le problème le plus souvent évoqué est celui de la non-correspondance entre la commande et le contenu de l'intervention. On cite ainsi l'exemple, en 1996-1997, d'une conférence juridique, donc sur un thème qui correspond à une demande forte, au cours de laquelle les stagiaires ont quitté l'amphithéâtre. Deux types d'explication sont avancés : le conférencier ne fait pas l'effort d'adaptation nécessaire ou bien il ignore effectivement tout de son public, ce qui induit les critiques de placage ou de juxtaposition. On a vu précédemment que des fiches, précisant les spécificités du public et ses attentes, sont désormais systématiquement communiquées aux intervenants. Il peut bien sûr arriver que ceux-ci n'en tiennent pas compte mais les risques se trouvent tout de même considérablement réduits. En outre, les stagiaires sont informés de la nature de la commande passée. Cet effort de transparence apparaît comme un élément de régulation appréciable. Rien n'empêche par ailleurs d'évaluer la prestation et d'en tirer les conséquences sur les intervenants sollicités l'année suivante. C'est même une nécessité.

D'une manière générale, ainsi que cela a été indiqué précédemment, les IEN du premier degré sont beaucoup plus satisfaits que les autres stagiaires de ce type d'intervention. L'explication que l'on peut avancer, sans grand risque d'erreur, outre la composante quantitative mentionnée plus haut, est, d'une part, qu'une attention particulière est apportée au choix des intervenants, d'autre part, qu'un effort efficace et fructueux d'accompagnement a été conduit depuis des années. Des travaux de sensibilisation préalable et de suivi ont encadré et encadrent toujours la plupart des interventions,

facilitant leur mise en perspective et leur appropriation. C'est une formule qui a fait ses preuves et qui a satisfait des promotions de stagiaires du premier degré. C'est également une formule qui ne s'improvise pas et des imitations approximatives parfois n'ont pas conduit au succès escompté. On cite ainsi le cas de stagiaires livrés à eux-mêmes au sein de groupes de travail formels ou encore de groupes de travail encadrés par des animateurs n'ayant pas assisté aux conférences. Dans les deux cas, les réactions de rejet sont vives.

Indépendamment des contenus, sur lesquels nous aurons à revenir, trois paramètres au moins méritent d'être pris en considération pour apprécier l'impact des conférences ou des exposés magistraux :

- leur qualité et leur pertinence,
- le temps qui leur est consacré,
- les modalités d'accompagnement mises en œuvre.

La combinaison des deux derniers éléments semble expliquer en partie l'écart qui existe entre les degrés de satisfaction exprimés par les IEN premier degré à une extrémité du spectre et par les IA-IPR de l'autre. La notion de valeur ajoutée prend tout son sens ici.

2.1.3.2 La professionnalisation

Dans le fascicule de présentation du plan de formation, il est écrit que celui-ci "*relève d'une conception unique, orientée par une logique de professionnalisation*". Il est nécessaire de s'interroger sur le sens donné à ce terme, dans la mesure où des déficits, d'ordre disciplinaire et didactique, ont été relevés par les inspecteurs. Ces deux domaines ne semblent pas figurer parmi les priorités du plan de formation probablement en raison de contraintes de temps. Celles-ci ont conduit l'institution à faire porter l'accent sur la formation commune dans la mesure où, précisément, les stagiaires ont été choisis, pour partie au moins, sur la déclaration qu'ils font de leurs performances professionnelles. Toute référence à celles-ci semble marquée par une certaine ambiguïté, le métier d'enseignant et celui d'inspecteur étant très sensiblement différents, ce que personne ne conteste, tout ce qui ramène au premier pouvant gêner les évolutions qui conduisent au second. Des stagiaires, pour la plupart IA-IPR, ont même affirmé que tout ce qui les rattachait à leur passé d'enseignant et tout ce qui touchait à l'enseignement de leur discipline était frappé de suspicion, le plus souvent passé sous silence et parfois même ouvertement récusé. Ce fut, pendant un temps, un choix délibéré, et malheureux à notre sens, de la direction. Il y a là matière à discussion et probablement quelques malentendus à lever.

❖ Connaissances disciplinaires

Considérer que le recrutement garantit un niveau de connaissances disciplinaires suffisant résulte d'une *a priori* contestable. Pour s'en tenir à quelques exemples, les IEN premier degré, selon leur cursus universitaire initial, ont des connaissances approfondies dans certains domaines, des lacunes dans d'autres et il serait utile qu'ils puissent au moins les combler. Les besoins sont encore plus criants pour les IEN EG/ ET, qui ont vocation à la bivalence pour les premiers, à la polyvalence pour les seconds, alors que souvent ils n'enseignaient qu'une discipline (ex : professeur de mathématiques devenant IEN de mathématiques et de physique).

Les IA-IPR sont en général agrégés. Doit-on pour autant leur laisser croire qu'ils ont définitivement atteint les sommets de la connaissance et la maîtrise de la didactique pour tous les niveaux d'enseignement ? La maîtrise de leur discipline, mais aussi d'une seconde discipline dans les cas de polyvalence (ex : STI), constitue l'une des bases de leur autorité et facilite l'établissement de liens solides avec l'université et la recherche. Dans ces conditions, l'une des responsabilités du centre de formation est sans doute de faire prendre conscience aux stagiaires de la nécessité d'une mise à jour constante des acquis. A cet égard, un IA-IPR STI regrette qu'on lui ait refusé de participer à un séminaire de responsables de *design*, occasion unique pour lui de se mettre à niveau dans un domaine qu'il a eu à gérer par la suite.

Compte tenu de la très grande diversité des besoins et parce que la maîtrise des savoirs est une condition nécessaire mais non suffisante à l'exercice du métier, la tâche n'est guère aisée pour les organisateurs de la formation. Elle ne doit pas pour autant être éludée.

❖ Didactique des disciplines

Selon une opinion assez répandue, enseigner, observer et évaluer la pratique des autres seraient des activités de même nature, à tel point que l'excellence du praticien garantirait l'efficacité de l'inspecteur. Une telle affirmation serait acceptable s'il existait un cheminement unique pour guider vers les voies de la connaissance, une seule manière d'enseigner. Il n'en est rien. Laisser le stagiaire se référer uniquement, explicitement ou implicitement, à sa seule expérience accroît les risques de modélisation et donc d'appauvrissement. Plus il est sûr de lui, plus il est nécessaire de l'amener à relativiser, voire à remettre en cause, ses propres pratiques, à apprendre à évaluer objectivement celles des autres, à accepter autre chose que des clones pédagogiques. Par ailleurs, le champ d'exercice du métier est toujours plus large que l'expérience professionnelle de chacun. Il faut donc se familiariser avec les différents niveaux d'enseignement (de la petite section de l'école maternelle à celle du CM2, ou de la 6^o à la classe de terminale), avec les différents publics, avec les autres disciplines. Dans ce domaine, des expériences positives ont été conduites en académie et au

centre de formation, mais la lourdeur de la procédure (succession d'exposés) a compromis le succès de l'entreprise. Or, ce travail d'élargissement de l'horizon pédagogique est stratégiquement fondamental. Il aboutit, sans nier la spécificité de chacun, à une mise à distance, à un dépassement, à une relativisation de l'expérience personnelle.

Dans l'état actuel des choses, les élèves reçoivent un enseignement disciplinaire, les inspecteurs comme les enseignants sont recrutés sur des bases disciplinaires et catégorielles. La formation des inspecteurs ne peut pas ignorer ces données. Dépasser le cadre étroit des disciplines paraît tout à fait légitime, souhaitable et même indispensable. Cependant, le meilleur moyen d'atteindre cet objectif n'est pas de négliger les aspects disciplinaires et didactiques. L'interdisciplinarité et l'intercatégorialité ne peuvent se développer qu'à partir d'une solide assise disciplinaire et catégorielle qu'il convient non pas d'ignorer mais de transcender.

2.1.3.3 Individualisation de la formation

Les inspecteurs souscrivent sans réserve aux déclarations d'intention relatives à l'individualisation de la formation mais ils récusent sa réalité au centre. Selon eux, les procédures de "positionnement" auxquelles ils sont soumis, lourdes et formelles, ne débouchent sur rien. Ce qu'un responsable de formation formule autrement en écrivant :

"A l'école, l'individualisation est quasi inexistante. Le stagiaire suit pratiquement l'ensemble de la formation proposée à l'exception de quelques options possibles. La formation est une formation de masse et non une formation individualisée."

Pour séduisante qu'elle soit, l'idée d'individualiser la formation se heurte à des obstacles réels qui tiennent au principe même de l'individualisation ou aux difficultés de sa mise en œuvre. Ainsi, les formateurs font-ils remarquer avec raison que l'inventaire des acquis de chacun, préalable indispensable, ne repose que sur des déclarations et reste donc très subjectif. Or, pour être pris en compte utilement, cet inventaire devrait être attesté d'une manière ou d'une autre. En effet, plusieurs inspecteurs ont reconnu très honnêtement que, contraints de participer à des séances de travail consacrées à des sujets qu'ils croyaient maîtriser, ils avaient finalement beaucoup appris. Cela n'a rien d'étonnant car on ignore ce qu'on ignore. Sur le plan de l'organisation, un émiettement excessif poserait des problèmes insolubles.

Des assouplissements à la rigidité initiale ont été introduits. C'était une nécessité. Il ne faut cependant pas se dissimuler que sauf à renoncer à tout projet global, ces réajustements ne peuvent revêtir qu'une ampleur limitée. Le faire savoir et en donner les raisons sera, en toute hypothèse, mieux accepté que des promesses d'individualisation de la formation qui ne peuvent ensuite être tenues. En définitive, dans quelle mesure une formation à la carte est-elle envisageable, praticable, souhaitable ? Ne s'oppose-t-elle pas au principe même qui a présidé à la création d'un centre unique

de formation des inspecteurs territoriaux en vue de faire acquérir à tous une culture commune, même si le concept reste à préciser ? La question mérite d'être débattue.

2.1.3.4 L'intercatégorialité

Les stagiaires estiment très regrettable que le principe d'intercatégorialité ne connaisse guère de traduction concrète au centre. Le fait d'assister côte à côte aux mêmes conférences ne saurait en tenir lieu. Telle qu'elle est vécue, l'intercatégorialité est qualifiée *"d'abstraite, d'artificielle, de périphérique ou de virtuelle : une belle idée en théorie. En pratique..."*. Le terme de juxtaposition, déjà utilisé pour décrire la succession des conférences, revient à nouveau pour rendre compte de la situation des différentes catégories d'inspecteurs les unes par rapport aux autres lorsqu'elles sont censées travailler en commun.

Toutes catégories confondues, c'est l'impression de cloisonnement qui prévaut dans l'esprit des inspecteurs interrogés. L'organisation de la formation au centre tend à accréditer cette idée. Pour des raisons que l'on peut comprendre, chaque catégorie forme un tout et dispose d'un encadrement spécifique. L'élaboration du plan de formation donne lieu en amont à une concertation approfondie entre les responsables de formation. Huit capacités transversales et six axes définis en commun sont ensuite déclinés par métier. En dépit de cette recherche de cohérence, la présentation matérielle et la mise en œuvre restent très catégorielles. Sur ces bases, la formation pourrait se dérouler dans des lieux différents. Cela irait à l'encontre des principes qui ont présidé à la création du centre.

Concrètement, il existe autant de programmes de formation que de métiers et aucune version globale n'est disponible. Cela d'ailleurs est-il possible ou tout simplement souhaitable ? S'agit-il d'un simple détail ? Faut-il y voir le reflet d'un mode de fonctionnement ? On serait tenté de le penser. En effet, comment expliquer autrement que les problèmes liés à l'inspection, qui sont au cœur des préoccupations des stagiaires et du centre et qui sembleraient offrir une entrée privilégiée, ne fassent pas l'objet de travaux en commun même si certains aspects de l'inspection méritent sans doute un approfondissement par spécialité ou par discipline ? Les contributions verbales ou écrites recueillies auprès des inspecteurs sont riches de suggestions. Ils se réfèrent à la notion de service public, aux valeurs communes qui l'irriguent, à la position centrale de l'élève qui devrait fédérer toutes les catégories, ou simplement au fait d'appartenir à un même organisme, dont on partage les grands objectifs.

La notion de projet commun est plusieurs fois évoquée, ainsi que la nécessité de prendre en charge les projets ministériels et académiques, de décloisonner les fonctions, de travailler dans un esprit de complémentarité et de compréhension mutuelle et donc de développer également l'esprit

d'équipe et l'aptitude à communiquer. Rien de séditieux dans tout cela, rien qui ne soit dicté par la réflexion. Les IA-IPR, sans toujours exploiter les occasions qui leur sont offertes, comme on l'a vu précédemment, préconisent le travail sur des dossiers précis avec d'autres corps, par exemple avec les IEN de toutes les catégories sur la politique d'orientation ou sur la carte des formations, avec les IEN du premier degré sur la continuité école-collège, avec des CASU sur l'organisation d'un rectorat ou d'une inspection académique, avec des chefs d'établissement sur l'intervention de l'IPR-IA dans un EPLE, sur la recherche d'une approche commune ou, au moins complémentaire, des problèmes d'évaluation, sur la prise en compte par les inspecteurs disciplinaires des contraintes de gestion.

La déconcentration, la mise en place des techniques d'information et de communication, l'émergence de thèmes comme la citoyenneté ou l'Europe, l'acuité de certains problèmes tels que la violence, l'aide aux élèves en grande difficulté, la gestion des personnels en situation difficile, semblent justifier une approche interdisciplinaire et intercatégorielle. Il est possible de faire analyser par des stagiaires des différents corps des situations concrètes dans un cadre donné à partir de cas précis : ZEP, établissement, bassin de formation, district... Ces suggestions rejoignent les préoccupations d'un responsable de formation, donc bien placé pour en juger, qui à la question : *"que souhaiteriez-vous voir changer ?"* répond *"faire évoluer la structure groupe-métier encore trop cloisonnée"*.

Sans se dissimuler les difficultés de l'entreprise, il y a là des pistes riches de possibilités. Ne pas les explorer présente des inconvénients majeurs. D'un simple point de vue pratique, l'ignorance des autres ordres d'enseignement est préjudiciable à une bonne compréhension de l'ensemble du système éducatif et à une saine gestion de l'orientation des élèves. Il est tout aussi regrettable, pour les personnes comme pour l'institution, de ne pas tirer profit de situations éminemment favorables à la prise de conscience de la spécificité et de la complémentarité du rôle de chacun, prise de conscience constitutive d'une forme de culture commune. Or, dans ce domaine, il y a un décalage complet entre le discours et l'affichage d'un côté, la réalité de l'autre et cela est mal vécu par les stagiaires.

Plus graves encore sont les conséquences d'un véritable cloisonnement. En effet, la présence côte à côte de catégories séparées donne naissance à des suspicions, génère des incompréhensions voire des antagonismes. C'est ainsi que l'on a pu entendre que les IA-IPR EAVS bénéficiaient d'un traitement de faveur par rapport aux IPR-IA disciplinaires, ce dont les intéressés ne semblent pas avoir conscience. De leur côté les IEN ressentent, à tort ou à raison, une certaine distance à leur égard et se sentent mis à l'écart par les IA-IPR. Ils évoquent *"un sentiment de rejet réciproque"*. L'un d'eux ajoute, mais il n'est pas le seul à avoir exprimé cette opinion : *"... j'ai ressenti une très*

forte hiérarchie IA-IPR / IEN, voire parfois du mépris. Au mieux de l'indifférence". Se plaçant sur un plan plus général un autre écrit : *"Le clivage premier / second degré est loin de disparaître"*. On cite des maladresses. Par exemple, l'annonce en grand groupe du montant des primes auxquelles chaque catégorie a droit, ce qui ne fait que renforcer les particularismes. Ou encore, à l'occasion d'une manifestation conviviale de début d'année dont l'inspiration œcuménique ne fait pas l'ombre d'un doute et qui s'inscrit même dans une stratégie de resserrement des liens, l'accès au buffet est organisé par catégorie, les IA-IPR en premier.

Il ne faut évidemment pas accorder une importance excessive à ce qui, à première vue, relève de l'anecdote et de la maladresse. Il n'en reste pas moins que les échos, recueillis à de multiples reprises et dans des lieux différents, témoignent de la forte valeur symbolique accordée à ce genre de situation. On touche là à un domaine très sensible. Au total, non seulement l'objectif visé n'est pas atteint mais, si l'on n'y prend garde, on risque d'obtenir l'effet inverse qui revient à creuser les différences que l'on voudrait gommer, à conforter des comportements catégoriels et individuels, à provoquer des réactions de rejet que le centre a pour vocation de modifier.

Se pose alors la question de savoir si l'ambition affichée par le centre de faire travailler ensemble les diverses catégories d'inspecteurs est réaliste ou non. La réponse, rassurante faut-il le préciser, est fournie par les ateliers territoriaux qui sont cités dans la très grande majorité des cas comme une grande réussite et au sein desquels, rassemblés autour d'un projet commun, les inspecteurs travaillent efficacement et en bonne harmonie. En s'inspirant de cette réussite, il reste donc à exploiter au centre de formation toutes les occasions dont il a été fait état pour mobiliser de manière fructueuse les différentes catégories. C'est la conclusion à laquelle aboutit l'analyse de satisfaction dont il a déjà été fait mention : *"une forte attente intercatégorielle existe"* et, plus loin :

"Ces observations mettent en évidence la nécessité d'améliorer les dispositifs pédagogiques permettant une intercatégorialité non de "consommation" mais véritablement de confrontation (!)."

L'approche intercatégorielle correspond à un besoin et à une aspiration. L'état actuel des choses est perçu comme non satisfaisant.

2.2 LA PERCEPTION DES SEJOURS EN ACADEMIE

2.2.1 Remarques d'ordre général

Alors qu'il a été relativement aisé de recueillir des éléments d'information circonstanciés sur les regroupements, les investigations sur les périodes passées en académie se révèlent plus délicates. En effet, on se heurte à deux obstacles majeurs :

- la grande diversité des situations qui résulte de la dispersion fonctionnelle et géographique des stagiaires, de l'intervention des multiples intermédiaires que sont les correspondants territoriaux et les tuteurs, de la diversité des cultures académiques et départementales,
- le fait que les inspecteurs, se faisant à juste titre une idée globale de la formation initiale, s'expriment plus spontanément sur la cohérence entre les regroupements et les périodes en académie que sur les périodes en académie proprement dites.

L'appréciation des stagiaires varie considérablement de l'un à l'autre, évidemment, mais surtout d'une catégorie à l'autre. A propos des regroupements au centre, les clivages sont très nets entre les diverses catégories d'inspecteurs. On les retrouve en ce qui concerne le travail en académie, mais inversés.

Les IEN premier degré se montrent très critiques. Ils se plaignent du mode impositif des correspondants territoriaux qui ne prennent pas suffisamment en compte l'expérience antérieure des stagiaires ni la finalité de la formation. Ils considèrent que le temps passé au rectorat est trop long alors qu'il ne l'est pas suffisamment en circonscription ou à l'inspection académique. Lorsqu'ils sont en circonscription, ils se disent souvent confinés dans un rôle de spectateur. Cas extrême mais néanmoins significatif, un stagiaire n'avait même pas le droit d'assister aux inspections réalisées par son tuteur, ce qui pose le problème du mode de désignation des tuteurs, de leur évaluation et de leur reconduction. A l'autre extrémité du spectre se situent les IA-IPR pour qui seules les périodes passées en académie au cours de la première année de formation ont un sens et une valeur. La formation se trouve dans ce cas ramenée à une forme de compagnonnage.

2.2.2 Une réussite : les ateliers territoriaux

Les ateliers territoriaux sont appréciés par l'ensemble des inspecteurs. Cette unanimité est suffisamment rare pour être soulignée. Tous y voient un exemple, à peu près unique, d'intercatégorialité authentique, active et féconde même si, ici ou là, la hiérarchie entre les corps peut n'être pas totalement absente. C'est pour eux une occasion d'apprendre à se mieux connaître, à prendre conscience du rôle de chacun et à travailler en équipe. Ce qui apparemment conduit à une

estime réciproque fondée sur l'action collective. De la réussite de cette formule on peut tirer au moins trois enseignements :

- d'une part, elle valide l'option qui a été prise de créer un centre de formation regroupant les différentes catégories d'inspecteurs territoriaux ;
- d'autre part, il n'y a aucune fatalité de l'échec en ce domaine ;
- enfin, elle souligne le fait que si, pendant les regroupements, l'intercatégorialité n'a aucune existence réelle, c'est que l'on n'a pas encore réussi à trouver les modalités adaptées.

On trouvera ci-dessous un tableau indiquant un certain nombre de thèmes retenus pour 1998-1999 et les stagiaires qui y participent, rangés par spécialité.

L'observation de ce tableau appelle les remarques suivantes : d'une part, les thèmes de travail retenus correspondent assez bien à l'esprit de ce qui est demandé par le centre de formation, encore que certains d'entre eux paraissent relever davantage du sujet gratuit que de la note utile. Si certains des sujets semblent devoir mobiliser raisonnablement les inspecteurs stagiaires, tels par exemple l'implication de l'éducation nationale dans la mise en place des contrats éducatifs locaux, la place des aides éducateurs dans le système éducatif, comment améliorer le fonctionnement des conseils de classe au collège ? D'autres paraissent beaucoup plus lourds et supposent un temps de travail beaucoup plus long, sans doute trop long compte tenu de la nature de l'exercice demandé :

- les réseaux d'éducation prioritaires,
- comment promouvoir la qualité du service éducatif en zone rurale ?
- le collège et la prise en charge des élèves en difficulté, par exemple.

D'autre part, le principe d'intercatégorialité est bien respecté mais l'on ne voit pas très bien ce que peut apporter à un inspecteur de l'éducation nationale du premier degré, sauf d'un point de vue méthodologique et culturel, un travail sur *"l'amélioration de la gestion des absences de courte durée et les remplacements dans les établissements du second degré"* ou encore *"l'amélioration du fonctionnement des conseils de classe au collège"*, ou encore *"l'élue lycéen et collégien dans l'établissement scolaire"*. Comme très peu de sujets portent sur le premier degré, les inadaptations des sujets sont beaucoup moins fréquentes pour les IA-IPR ou IEN ET/EG ou IEN-IO stagiaires.

Académie	Titre du thème	Stagiaires				
		IEN 1 ^{er} degré	IEN ET	IEN IO	IA- IPR	CASU
A	Développement des technologies de l'information et de communication dans l'enseignement et organisation du travail personnel de l'élève	1			1	1
	Implication de l'éducation nationale dans la mise en place des CEL	2			1	1
	Place des aides éducateurs dans le système éducatif					
	Mise en place d'un réseau d'aide aux personnels en difficulté	1			2	
B	Les réseaux d'éducation prioritaires		2			1
	Les politiques contractuelles locales : l'éducation nationale dans un partenariat contractuel et multiforme	1			1	
C	La définition des missions, des métiers et de la formation dans l'académie de Caen : préalable pour une meilleure professionnalisation des personnels	1	1	1	1	1
D	Comment promouvoir la qualité du service éducatif en zone rurale	2	1			1
E	Le collège et la prise en charge des élèves en difficulté	1	1	1	1	
	Comment construire et faire fonctionner de façon optimale un contrat de réussite ZEP ?	2	1		1	1
F	Comment améliorer la gestion des absences de courte durée et les remplacements dans les établissements du second degré ?	1	1		1	1
F (suite)	Comment développer l'échange d'expériences entre enseignants et en faire un levier d'évolution professionnelle ?	2	1		1	1
	Comment améliorer le fonctionnement des conseils de classe au collège ?	2	1	1	1	
	Les NTICE au service du projet de l'élève, information, apprentissage, orientation, insertion,...	3			1	
G	Les bassins de formation, fonctionnement actuel, évolutions possibles de leur carte et de leur rôle.	1	1		2	1
H	Les sections européennes	1	1		1	1
I	Les emplois - jeunes un an après.	1			1	1
	Animation et pilotage académique au niveau des BFE	1			1	2
	La citoyenneté vécue dans les lycées, les collèges : l'élève lycéen et collégien dans l'établissement scolaire.	1			1	1
	Liaison formation initiale - formation continue			1	3	
J	La gestion des remplacements des personnels enseignants				2	1
	L'accompagnement social : une politique d'établissement ?	2			2	2
K	Une multiplicité accrue des outils de communication, une multiplication des interlocuteurs. Quelles conséquences ?	1			1	2
L	Informé, s'informer, être informé, pour agir. Recevoir, traiter, gérer l'information au sein d'une unité.	1			1	1
	L'hétérogénéité des formations en lycées professionnels	2	1	1		

Il conviendrait de veiller à ce que les inspecteurs d'académie DSDEN puissent proposer des thèmes de travail. La note rédigée sur le thème retenu donne lieu à une présentation orale au recteur assisté du correspondant territorial et de personnes invitées *intuitu personae*. Un représentant du centre assiste à cette présentation. Cet exercice ne manque pas d'intérêt mais il faudra veiller à éviter une double dérive : d'une part celle qui consisterait à remplacer la note par un mémoire et, d'autre part, et ceci serait sans doute la conséquence de cela, la transformation de la présentation en soutenance.

2.3 L'ALTERNANCE

Le principe de l'alternance est accueilli de manière très positive, tant par les inspecteurs que par leurs tuteurs, et rejoint les souhaits formulés par les responsables de formation et l'inspection générale. Chacun s'accorde à en reconnaître le bien fondé. La réalisation n'en est pas forcément facile malgré le consensus dont elle fait l'objet. Le recensement des opinions émises met en évidence une très grande dispersion des points de vue qui se traduit assez souvent par des contradictions : pour les uns la liaison entre le centre et les académies est inexistante, pour d'autres elle serait trop contraignante ; on s'interroge également sur le décalage chronologique qui peut apparaître entre les préoccupations affichées au centre et celles qui sont vécues sur le terrain. Au total, le double objectif fixé par l'institution et rappelé plus haut n'est pas atteint : la mise à l'épreuve des *"savoirs formalisés et des savoirs méthodologiques construits à l'école"* ne se fait que de manière aléatoire et souvent peu satisfaisante. L'opinion la plus répandue est que, le plus souvent, l'alternance s'apparente à la simple juxtaposition de périodes au centre et en académie.

Pour remédier à cette situation une étroite collaboration entre les différents acteurs du système est indispensable. Si l'on en croit les témoignages recueillis, le plus souvent, cette mise en synergie reste à réaliser. Il faut régler en premier lieu les problèmes de calendrier (en 1998 par exemple, l'arrivée dans les académies de la liste des stagiaires fin août seulement, n'a pas permis une mise en place satisfaisante) et de choix des tuteurs qui, la même année, s'est fait dans la précipitation sans que les procédures de consultation souhaitables puissent être engagées. De manière plus globale, les entretiens successifs conduits avec les différentes catégories d'acteurs révèlent de profonds malentendus qui débouchent sur des mises en cause réciproques et croisées. Et pourtant, pour ce qui est du correspondant territorial par exemple, le cahier des charges est explicite :

"Dans le cadre des orientations fixées par le centre, il s'attache à la cohérence du dispositif de formation et à la nécessaire complémentarité avec les autres temps de formation."

Les responsables de formation trouvent néanmoins que, en dépit de ces recommandations, les correspondants territoriaux s'arrogent un degré d'autonomie excessif et se comportent même

parfois en "*électrons libres*". Ces derniers se plaignent, faute d'instructions suffisamment précises, d'avoir à improviser. Les stagiaires trouvent anormal d'avoir à tenir leurs tuteurs au courant de ce qui se fait au centre. Dans certaines académies, ils ont l'impression que le correspondant territorial reconstitue à son niveau un autre centre de formation, avec inventaire des parcours antérieurs, positionnement individuel, détermination des besoins en formation, regroupements, contractualisation des travaux à entreprendre individuellement.

Tout cela a souvent pour effet premier d'éloigner les IEN premier degré de leur circonscription de rattachement. Ailleurs, la liaison centre/académie se fait parfois dans de bonnes conditions, au moins pour les IEN du premier degré et les IEN IO. En général cependant, les commandes des échelons national et académique occupent l'essentiel du temps disponible, empêchant par-là la découverte concrète de la réalité du terrain. Une telle situation peut tenir au mode de désignation des personnes mais celles que nous avons rencontrées nous ont paru de bonne foi et animées par le souci de faire au mieux. Elle met par contre en lumière un déficit de communication préoccupant. Et pourtant des documents de liaison existent. La "fiche de séjour", par exemple, établie par le responsable de formation, précise les objectifs et thèmes d'études à prévoir lors des séjours en académie tandis que la "fiche de synthèse", établie par le correspondant territorial, fait le bilan de l'activité des stagiaires lors de ces séjours ; des réunions de coordination sont organisées.

Des documents de liaison on est tenté de dire, pour expliquer leur relatif insuccès, qu'ils ont les défauts de leurs qualités : leur caractère exhaustif les rend lourds et pas toujours très lisibles. Ils reflètent la réflexion approfondie qui a conduit à leur élaboration. Cette réflexion a sans doute contribué à forger une unité de doctrine entre les responsables de formation, mais des versions mieux ciblées en fonction de chacun des destinataires faciliterait sans doute une meilleure exploitation de l'information.

On a vu que le centre a réalisé des efforts afin de donner de la cohérence à l'activité de l'ensemble des responsables territoriaux qui apportent leur concours à la formation. L'allongement de la durée des réunions leur ont permis de mieux assurer l'homogénéité des pratiques Il n'empêche que les appréciations, sur ce sujet encore, varient. Les tuteurs des IEN premier degré participent massivement aux réunions et les trouvent utiles et constructives. Dans d'autres groupes, comme celui des IA-IPR, les distances et le temps nécessaire pour les franchir sont invoquées pour justifier une participation qui atteint à peine 50 %. Des regroupements inter académiques ont été mis en place pour éviter ces inconvénients mais tous les problèmes n'ont pas été résolus pour autant. De toute évidence, quel que soit le dispositif adopté, les liens entre les différents acteurs de la formation

doivent être resserrés. C'est une recommandation que l'on trouve dans l'évaluation conduite en début d'année au centre :

"Une meilleure coordination des acteurs doit renforcer la qualité de l'alternance "

C'est également une demande qui figure parmi les priorités suggérées par les responsables de formation : elle passe par une amélioration de la communication et suppose la maîtrise des techniques habituelles d'animation de réseau. A cet égard, il a été regretté que le bulletin de liaison qui a existé à une période, ait disparu.

Les technologies de l'information et de la communication ouvrent de nouvelles perspectives. Le centre de formation dispose d'un équipement adapté et l'environnement est particulièrement favorable. Quelques expériences ont eu lieu. Courrier électronique, visio et vidéo conférences devraient permettre de limiter les déplacements inutiles, de renforcer les liens et de mieux maîtriser un réseau complexe et éclaté. D'un simple point de vue utilitaire ces possibilités nouvelles doivent être mieux exploitées. Elles s'imposent avec d'autant plus de force qu'elles s'adressent à des responsables dont on peut attendre un effet multiplicateur particulièrement puissant. On a vu que cela n'empêche pas les formateurs du centre comme les stagiaires de regretter que, dans un certain nombre de cas, il ne soit pas tenu compte des consignes données.

Le cahier des charges doit être précisé (ou élaboré s'il n'en existe pas) et le choix des collaborateurs territoriaux du centre devrait être revu chaque année après évaluation de leur contribution à la formation.

Par ailleurs, l'alternance devrait prendre mieux en compte le calendrier propre à chaque spécialité : en dehors de la période de la rentrée scolaire pendant laquelle tous les stagiaires devraient être sur le terrain, les temps forts spécifiques ne sont pas forcément les mêmes pour tous les métiers : les périodes essentielles pour chacun d'eux doivent pouvoir faire l'objet d'observations ou de pratiques. Cela suppose, d'une part, que les regroupements des stagiaires prennent en compte cette réalité même si cela doit compliquer un peu l'organisation du travail au centre de formation. Un effort a été engagé dans ce sens en 1998-1999, quitte à décaler légèrement, le cas échéant, les regroupements par métier afin de tenir compte des temps forts de la vie dans les académies. Mais cette pratique a des limites qu'il ne faut pas sous-estimer. Elles tiennent en particulier au décalage des vacances de février et de printemps mais aussi au caractère aléatoire de la date d'un certain nombre d'opérations essentielles, celles de la carte scolaire, par exemple.

Cela suppose, d'autre part, que les correspondants territoriaux n'éloignent pas les stagiaires de leur terrain d'exercice par des demandes lourdes ou des obligations collectives qui ne présentent pas forcément le même intérêt pour tous.

3 BILAN GLOBAL DE LA FORMATION INITIALE

Sans prétendre à l'exhaustivité, les investigations qui ont été conduites ont permis de rassembler de nombreux éléments d'information à partir desquels il est possible de dresser un bilan qui prenne en compte successivement chacune des catégories d'inspecteurs stagiaires et, ensuite, de porter un regard plus global sur l'ensemble de la formation.

3.1 L'ANALYSE PAR CORPS

3.1.1 La formation des inspecteurs du premier degré

A l'évidence, la formation des IEN premier degré peut être considérée comme une réussite. Les quelques réserves formulées par les intéressés portent accessoirement sur le contenu de la formation au centre, l'essentiel concernant le travail en académie : les stagiaires s'estiment trop loin de la réalité du terrain, constitué pour eux par la circonscription, et déplorent les différences considérables entre les pratiques des tuteurs. Au total cependant, les inspecteurs titulaires, à la fois anciens stagiaires et praticiens disposant de plusieurs années de recul, portent une appréciation positive sur leur formation. Ils apprécient tout particulièrement les apports du centre dans les domaines suivants :

- connaissance du système éducatif
- didactique des disciplines
- inspection
- connaissance de la réglementation
- courrier administratif.

Les critiques, lorsqu'elles existent, portent principalement sur :

- didactique (mathématiques, science et technologie)
- animation pédagogique en liaison avec évaluation
- AIS
- connaissance des partenaires avec lesquels il faudra travailler en circonscription
- relations avec la presse et les médias
- information sur le second degré.

Les avis recueillis auprès des IA-DSDEN ne sont pas significatifs. En effet, ceux-ci, faute de disposer d'éléments de comparaison suffisants, expriment plutôt des attentes d'ordre général qu'une opinion précise sur les différences qui pourraient exister entre les "anciens" et les "nouveaux". En revanche, l'opinion des IGEN, qui les évaluent, est nette :

"Ils sont nettement mieux formés que leurs aînés".

Il n'y a aucun doute, même si elle est perfectible, la formation des IEN premier degré est bien perçue et efficace. Ayant acquis une bonne connaissance du système éducatif, bien préparés à l'exercice du métier, ils ont l'esprit d'équipe, de bons réflexes, n'hésitent pas à s'engager mais savent s'adapter et faire face à des situations difficiles.

Parmi les facteurs susceptibles d'expliquer ce succès figurent, sans doute, l'expérience acquise depuis 1974, date de création du centre de formation des IDEN, la bonne connaissance de la culture du premier degré de la plupart des stagiaires au moment de leur recrutement, le caractère bien affirmé et commun à l'ensemble du groupe des finalités professionnelles et, enfin, une tradition bien ancrée de mise en perspective des apports extérieurs (ex : conférences) ainsi qu'un dosage apparemment judicieux de ces apports magistraux et d'activités variées impliquant une participation active des stagiaires.

3.1.2 La formation des inspecteurs de l'information et de l'orientation

Elle peut, elle aussi, être considérée comme une réussite. Le faible effectif de ce groupe facilite l'encadrement et la cohésion du groupe. Il favorise également un meilleur ajustement de la formation aux attentes exprimées et aux besoins repérés, tout en permettant de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques innovants, plus difficiles à envisager avec de grands groupes.

Les éléments positifs qu'ils retiennent portent principalement sur :

- connaissance du système éducatif
- information sur la politique de l'éducation nationale
- outils d'analyse et de pilotage du système éducatif.

Les critiques formulées par ce groupe aux effectifs réduits et homogène sont peu nombreuses et portent, pour l'essentiel sur l'insuffisant approfondissement de certains domaines tels:

- l'éducation spécialisée
- les aspects réglementaires
- les contacts avec les partenaires (fédérations patronales, chambres consulaires, collectivités).

3.1.3 La formation des IA-IPR

Affirmer que la formation des IA-IPR est une réussite irait à l'encontre du sentiment général. Parler d'échec impliquerait que les IA-IPR, sur le terrain, ne répondent pas aux attentes de l'institution. Or, la réalité est plus complexe, semble-t-il, car les attentes de l'institution les concernant n'ont jamais fait l'objet d'une définition précise. On parle bien d'une évolution de leurs missions mais les orientations en restent vagues. Par ailleurs, aucun des recteurs consultés, aucun

des doyens de l'IGEN n'a apporté de critique particulière à l'égard des IA-IPR nommés au cours de ces dernières années, et aucun des correspondants territoriaux rencontrés n'a formulé de récrimination particulière à leur encontre. Globalement, l'année de formation qui suit le recrutement ne peut être réellement considérée comme contre productive.

Il est par contre certain que les regroupements au centre suscitent, depuis des années, un malaise profond qui a culminé en 1997-1998, d'une part chez les IA-IPR et d'autre part, probablement par voie de conséquence, chez les responsables du centre. L'existence de ce malaise a été suffisamment évoquée pour que nous n'y revenions pas ici. L'identification de ses causes n'est pas chose aisée mais quelques hypothèses plausibles peuvent être avancées. Parmi celles-ci on trouve :

- le caractère incertain des finalités professionnelles,
- le flou des directives,
- l'hétérogénéité des stagiaires (formation et vocation disciplinaire) aggravée par leur nombre,
- le recours excessif aux apports magistraux insuffisamment préparés en amont et exploités en aval,
- l'inégalité du niveau des intervenants,
- le confinement des stagiaires dans une attitude passive peu stimulante.

Ce sont autant d'axes de réflexion en vue de rechercher des améliorations. Sur le fond, ils soulignent quelques aspects positifs de leur formation, en particulier pour tout ce qui touche à la connaissance et au fonctionnement du système éducatif français. Ce point de vue est largement confirmé par les différents responsables académiques. L'élargissement de l'horizon et la mise en perspective du rôle de chacun sont appréciés. Ils constituent sans doute l'un des aspects les plus visibles et positifs de ce qu'on appelle la culture commune. Pour le reste, les commentaires portent davantage sur les modalités de la formation que sur les contenus eux-mêmes à propos desquels un inspecteur semble résumer le point de vue général en disant que "*rien n'est vraiment inutile*" mais les critiques l'emportent largement sur les aspects positifs. Elles portent sur :

- les connaissances disciplinaires,
- les aspects techniques du métier (observation de la pratique enseignante, gestion des entretiens, rapport, gestion des notes, gestion des établissements privé, animation des équipes pédagogiques...). A diverses reprises, les inspecteurs font état d'une "*volonté délibérée*" de l'encadrement d'occulter cet aspect de la formation auquel eux-mêmes attachent beaucoup d'importance. Une telle perception des choses, quelle que soit sa réalité, est porteuse de conflits.
- les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement)

- l'orientation,
- les outils de pilotage,
- la gestion des moyens,
- la gestion des postes,
- la dimension éthique et juridique du métier.

3.1.4 La formation des inspecteurs de l'enseignement technique

Les appréciations des inspecteurs en poste, plus que celles des stagiaires – peut-être faut-il voir là les effets du changement du responsable de formation⁵ – sont assez voisines de celles formulées par les IA-IPR. Ils ont apprécié les apports concernant :

- la connaissance du système éducatif,
- l'information sur la politique de l'éducation nationale,
- le rôle des IEN dans les examens.

Leurs critiques sont nombreuses et portent sur :

- les approfondissements disciplinaires, question qu'il fait mettre en relation avec la bivalence (enseignement général) ou la polyvalence (enseignement professionnel et technique),
- la connaissance du public des lycées professionnels,
- l'éducation spécialisée,
- l'apprentissage et le suivi financier des CFA,
- les examens,
- les aspects réglementaires,
- la gestion des établissements (budget),
- la gestion des postes,
- les contacts avec les partenaires (fédérations patronales, chambres consulaires, collectivités),
- les GRETA.

On retrouve ici l'opinion des responsables académiques qui estiment que la préparation aux aspects administratifs, financiers et relationnels et aux fonctions de conseiller technique de l'inspecteur d'académie directeur des services départementaux de l'éducation nationale est insuffisante.

Le groupe des IEN EG/ET présente de nombreuses similitudes avec celui des IA-IPR : diversité d'origines, éclatement disciplinaire et, dans certains secteurs comme les STI, les fonctions

⁵ Des évaluations systématiques conduites au début de la présente année scolaire mettent en évidence un très net redressement de la situation avec des taux de satisfaction qui rejoignent ceux des autres IEN, résultat d'un travail de fond du nouveau responsable de formation.

sont pour l'essentiel identiques. En première analyse, leur diagnostic est comparable à bien des égards à celui des IA-IPR, mais sans doute moins négatif. Il est toutefois significatif qu'ils attribuent le plus souvent l'aisance qu'ils ont pu ressentir lors de leur prise de fonctions à deux facteurs extérieurs au centre :

- l'expérience antérieure. Il peut s'agir de celle de conseiller pédagogique, de formateur ENNA et IUFM, de chef de travaux mais surtout de celle de chargé de mission,
- le travail avec le tuteur et de manière plus générale, les activités conduites en académie.

Ainsi, par défaut, ce qui se fait au centre se trouve quelque peu passé sous silence. Certains inspecteurs cependant mentionnent explicitement l'apport du centre dans l'acquisition d'une *"hauteur de vue dans la conception du métier"*. Il faut par ailleurs souligner que la nomination d'un nouveau responsable de formation lors du transfert du centre à Poitiers semble avoir très nettement permis de régler nombre des critiques qui sont formulées par les stagiaires des promotions antérieures.

3.2 ELEMENTS DE BILAN SUR LA FORMATION

3.2.1 Les aspects liés aux spécialités

La liste des critiques relatives au premier degré, accessoirement celle qui concerne à l'information et à l'orientation sont plus compactes et précises que les deux autres, plus longues et diffuses. Ceci renvoie pour l'essentiel à l'homogénéité ou à l'hétérogénéité relative des différents groupes et à la manière dont chaque formateur a conçu la formation pour son groupe.

Par ailleurs apparaît une demande transversale très forte : celle de travailler de manière approfondie avec des chefs d'établissement expérimentés, efficaces et dynamiques. Il est clair pour tous qu'une étroite collaboration entre les corps d'inspection et les chefs d'établissement conditionne l'amélioration de la qualité de l'enseignement. C'est bien à leur niveau et de la manière la plus concrète que l'équilibre entre les exigences de la pédagogie et les contraintes de la gestion doit être trouvé. La vocation du centre de promouvoir une culture commune d'encadrement ne peut pas, sans inconvénient grave, faire abstraction de cette dimension.

Indépendamment du détail des contenus proposés, le manque de cohérence de leur agencement pour les IA-IPR, à un degré moindre pour les IEN-ET/EG a été souvent dénoncé. Refait alors surface l'idée de juxtaposition aléatoire avec comme corollaire des redites rarement enrichissantes, même s'il peut arriver qu'elles le soient. Dans cet ordre d'idée on peut s'interroger non sur le principe mais sur les modalités d'intervention de l'inspection générale. Deux pratiques

sont actuellement en vigueur. L'une, adoptée par le groupe de l'enseignement primaire au bénéfice des IEN du premier degré, prend la forme d'interventions ponctuelles qui s'intègrent au plan de formation et ne sont donc pas groupées sur une période donnée. L'autre concerne les groupes disciplinaires et consiste à bloquer des périodes spécifiques : deux fois une semaine. Le calendrier en est connu en temps opportun. En général, à partir de ce qui est considéré comme prioritaire, de ce qui s'est fait les années précédentes et du recueil des demandes des stagiaires, un programme de travail est élaboré qui s'efforce de tenir compte de ces différents paramètres. Dans le premier cas, les interventions de l'inspection générale n'apparaissent pas comme des parenthèses dans un programme qui leur serait extérieur. Elles participent à la cohérence d'ensemble. Dans le second cas, le programme de formation du centre ne semble pas connu des IGEN qui reçoivent les stagiaires, ni de ceux-ci au moment où ils formulent leur demande. Il arrive alors, et on ne peut en être tout à fait surpris, que les thèmes abordés aient déjà été traités au centre ou soient en passe de l'être. Ceci soulève un problème d'articulation entre la formation réalisée au centre et la contribution des inspecteurs généraux d'une part, de compréhension et de communication entre les stagiaires et l'inspection générale, d'autre part et le concept de juxtaposition trouve ici encore une nouvelle illustration.

L'inspection générale de l'éducation nationale peut et doit jouer un rôle dans la formation des inspecteurs. D'ailleurs, la direction du centre s'appuie sur un document de cadrage élaboré à sa demande par l'IGEN dès 1995 (il mériterait probablement d'être actualisé), mais on gagnerait sans doute à ce que sa contribution ne soit pas conçue comme extérieure, n'apparaisse pas comme plaquée. La cohérence globale de la formation, son efficacité supposent que le contenu de ses interventions soit négocié et devienne partie intégrante du projet de formation, ou bien prenne la forme de semaines complètes, mises en perspective par l'amont et l'aval du programme de formation.

Les responsables de formation partagent ces préoccupations de cohérence et des efforts ont été déployés cette année pour centrer les semaines de regroupement sur des thèmes précis, tel que celui de la violence par exemple qui a suscité des réactions favorables. Paradoxalement, des commandes parfois inopinées du niveau central viennent contrecarrer ces efforts. On cite ainsi le cas d'une intervention sur les ZEP, ou d'une autre sur les sectes, venues bousculer l'ordonnancement du programme initial. On cumule ici les inconvénients d'une insuffisance d'orientations générales avec ceux d'interventions pointillistes perturbatrices. Le statut du centre n'est pas étranger à ce type de dérive.

L'hétérogénéité du public rend difficile la définition de contenus qui répondent aux attentes et aux besoins du plus grand nombre. Les contraintes de temps ne font qu'ajouter à la complexité du

problème. Une lecture chronologique des témoignages des différentes promotions de stagiaires montre clairement que, au fil des ans, les responsables de formation ont su procéder à des adaptations réussies, par exemple en ce qui concerne les apports juridiques sur la responsabilité. Les ajustements quantitatifs et qualitatifs nécessaires ont progressivement été faits. Il en est de même pour les questions d'actualité, imprévisibles par définition, auxquelles on a su faire une place. Ainsi, alors qu'il n'avait pas été possible de parler des aides éducateurs et des emplois jeunes, le mouvement lycéen a fait l'objet de discussions organisées.

Par ailleurs, au centre, les stagiaires acquièrent une connaissance du système éducatif que leurs aînés ne possédaient pas. Chacun de nos interlocuteurs en convient. La procédure de régulation mise en place récemment, qui consiste à mesurer en permanence le degré de satisfaction des stagiaires et à modifier le projet de formation en conséquence, présente l'avantage de prendre en compte les aspirations des intéressés et, en quelque sorte, de les associer au pilotage. Mais les limites ne peuvent être ignorées pour autant. En effet, si l'on n'y prend garde, réagir au coup par coup, naviguer à vue comme cela a été le cas cette année pour les IA-IPR, pourrait aboutir à vider le projet de sa substance, à lui enlever toute cohérence. Des choix sont indispensables mais ils ne peuvent s'opérer que sur la base de grandes options. Ainsi est-il souhaitable de traiter du thème de la laïcité, comme cela est d'ailleurs prévu. Le programmer en juin pose un problème de priorité et, sous prétexte d'assouplissement, laisser un caractère facultatif à la présence des stagiaires conduit à s'interroger sur les finalités de l'institution, qualifiées de floues à plusieurs reprises.

3.2.2 Une perspective globale

3.2.2.1 Principe d'une formation en école au niveau national

Plusieurs responsables de formation estiment que 10 à 15 % des IA-IPR sont hostiles à toute formation. Cela relève de comportements individuels et peut trouver aussi son origine dans les conflits qui ont agité le centre tout particulièrement lors de son installation au Futuroscope. Les rapporteurs, pour leur part, ni dans les questionnaires qu'ils ont dépouillés, ni au cours des multiples entretiens qu'ils ont conduits dans les académies, n'ont trouvé confirmation de cette opinion. Mais dit-on cela à des inspecteurs généraux lorsqu'on aspire à devenir IA-IPR ?

Le principe d'une année de formation, organisée au niveau national, n'est jamais récusé. En dépit des imperfections qu'on dénonce avec plus ou moins de vigueur, cette période est perçue comme un temps de rupture, comme une période nécessaire de prise de recul et d'élargissement de la vision. A ce titre, elle fait l'objet d'une approbation unanime de l'ensemble des stagiaires toutes catégories confondues. Elle n'est jamais remise en cause par les responsables interrogés – directeurs

d'administration centrale, IGEN, recteurs, IA DSDEN, doyens des IA-IPR au niveau académique, DAET, CSAIO. Au moment où la déconcentration s'accroît, on peut interpréter ce consentement comme la marque d'un attachement profond au caractère national de l'éducation en France.

3.2.2.2 Principes qui sous-tendent la formation

La conception et l'élaboration du projet de formation ont donné lieu à un travail d'équipe dont il convient de souligner l'ampleur et la qualité. Les responsables de formation se sont pleinement investis et ont essayé, souvent avec succès, de relever les multiples défis auxquels ils se sont trouvés confrontés. Placés en première ligne, ils ont parfois éprouvé un sentiment de solitude. Les exigences qui sont formulées à leur égard, les responsabilités qui pèsent sur eux devraient, en toute justice, entraîner en contrepartie un minimum de reconnaissance institutionnelle.

Au même titre que le principe d'une formation en école au niveau national, les principes autour desquels le centre annonce bâtir la formation sont approuvés. Dans la mesure où ils ont fait l'objet de développements antérieurs nous nous contenterons ici de les citer pour mémoire : professionnalisation, intercatégorialité, alternance, individualisation, pour s'en tenir aux plus marquants. Sur tous ces points, l'adhésion des ex-stagiaires que sont les inspecteurs interrogés est totale. Celle de leurs "employeurs" ne l'est pas moins.

Compte tenu du flou relatif de la commande passée par l'institution, le mérite de ces choix doit être porté au crédit de l'équipe du centre de formation : à partir d'indications parcellaires et parfois hétérogènes, elle a su élaborer un projet de formation qui correspond très largement aux attentes. Une documentation impressionnante a été élaborée par les responsables de formation qui témoigne d'un travail de réflexion considérable.

3.2.2.3 La mise en œuvre

Si le projet retient l'attention, sa concrétisation suscite parfois de très fortes réserves. Celles-ci peuvent s'expliquer par une certaine ambiguïté dans l'économie générale du projet, par l'inadaptation de certaines modalités de mise en œuvre et par un déficit de communication.

❖ Economie générale du projet

Au centre, l'organisation en filières métiers très cloisonnées semble illustrer une volonté de privilégier la professionnalisation de la formation et l'alternance est apparemment fondée sur la primauté du centre par rapport au terrain : c'est très normalement le centre qui passe commande, en fonction des grands domaines qui vont être étudiés lors du regroupement suivant, eux mêmes prenant en compte, dans la mesure du possible, les moments forts de la vie des académies,

départements, circonscriptions et établissements. Néanmoins, la cohérence est insuffisante entre les deux. Les conséquences que cette situation entraîne sur les contenus, le calendrier et les modes de fonctionnement, ne satisfont ni les stagiaires ni ceux qui les encadrent en académie.

❖ Modalités de mise œuvre

Au centre, le caractère assez théorique et virtuel de l'intercatégorialité et de l'individualisation, ainsi que le recours parfois excessif au mode de transmission magistral, posent problème. Les responsables de formation partagent ce constat et une réflexion est engagée, qui peut utilement se nourrir de résultats déjà obtenus dans ces différents domaines au moins par le groupe des IEN premier degré. En vue d'améliorer la situation sur ces différents points il a été procédé à des réajustements certes encore limités mais significatifs.

❖ Déficit de communication.

Compte tenu de la multiplicité des lieux où elle se construit et du grand nombre d'acteurs qui apportent leur contribution, la cohérence de la formation ne peut être assurée que si l'information circule bien et pas seulement à sens unique. Qu'il s'agisse de la communication entre les filières, entre les responsables et les stagiaires, entre le centre et le terrain par l'intermédiaire des correspondants territoriaux et des tuteurs principalement, de nombreux dysfonctionnements sont apparus. L'indispensable coordination de ce dispositif complexe s'en trouve affectée.

4 LA FORMATION CONTINUE DES INSPECTEURS

On ne peut pas dire que la formation continue des inspecteurs territoriaux soit une priorité pour l'institution. Les propositions qui leur sont faites sont relativement peu nombreuses et les moyens qui y sont consacrés assez limités. Cette faiblesse d'ensemble explique la place réduite accordée à cet aspect du thème défini par les Ministres.

4.1 REMARQUES D'ORDRE GENERAL

On peut poser, comme postulat que la formation continue est au moins aussi indispensable aux corps d'inspection qu'aux enseignants. L'évolution des connaissances, des technologies, de la législation ou de la réglementation et des politiques ministérielles (langue vivante étrangère, loi d'orientation, chartes pour l'école, le collège, le lycée, création des réseaux d'éducation prioritaire, des comités locaux d'éducation, des contrats éducatifs locaux...) est si rapide qu'il faut former et informer les cadres du système éducatif de façon permanente. Les priorités retenues par la direction des personnels administratifs, techniques et de l'encadrement pour l'année scolaire 1999-2000 sont d'ailleurs tout à fait éloquentes de ce point de vue :

- ❖ renforcer une gestion de proximité des ressources humaines :
 - professionnaliser les concours,
 - accompagner l'évolution et/ou l'émergence de métiers...
- ❖ le pilotage :
 - gérer des situations de crise,
 - mettre en œuvre la nouvelle politique ZEP et les contrats de réussite,
 - mettre en œuvre la déconcentration et la contractualisation,
 - réaliser un contrôle de gestion...
- ❖ l'exercice de la responsabilité :
 - prévenir les dérives sectaires,
 - assurer la sécurité des personnes dans l'EPL...
- ❖ promouvoir les technologies nouvelles au service de pilotage :
 - développer les capacités d'optimisation des systèmes d'information...

Les besoins sont donc clairement identifiés et définis en liaison très étroite avec les politiques ministérielles. On ne voit pas, d'ailleurs, qu'il puisse en être autrement, d'autant plus que les actions de formation continue conduites à l'initiative de l'administration centrale sont élaborées par la DPATE selon les orientations et axes définis par les ministres et validées par leurs cabinets.

Le plan national de formation, à lui seul, ne peut couvrir les besoins et l'administration centrale a donc chargé les recteurs de mettre en place des dispositifs de formation complémentaires. En conséquence, et pour l'essentiel, les corps d'inspecteurs territoriaux, comme les responsables administratifs, disposent de deux types d'offre en matière de formation continue : les PNF et les universités d'été d'un côté, les plans académiques de formation de l'autre. Il faut y ajouter le plan national de formation continue de la DESCO dont certains stages sont ouverts aux inspecteurs.

4.2 LA FORMATION CONTINUE DES INSPECTEURS TERRITORIAUX AUJOURD'HUI

4.2.1 La formation continue d'initiative nationale

Le plan national de formation (PNF) fait l'objet d'une publication spécifique au bulletin officiel de l'éducation nationale et est connu de l'ensemble des inspecteurs qui ont été interrogés. Il revient à la formation continue d'aider à l'évolution du système conformément à la politique ministérielle ce qui amène à donner une priorité :

- à la construction des compétences nouvelles que requièrent les évolutions du système (pilotage, ingénierie de la formation par exemple pour ce qui concerne les inspecteurs),

- au développement des réseaux académiques ou inter académiques de personnes ressources ce qui conduit à multiplier les actions de "formation des formateurs".

Les actions centrées sur "la formation des formateurs" sont le corollaire de la volonté de déconcentrer une partie de la formation continue dans les académies : il faut que les recteurs puissent disposer de personnes-ressources susceptibles de conduire la formation continue des personnels, corps d'inspection territoriaux compris, dans les académies. Elle apparaît comme une nécessité impérieuse puisque, pour l'ensemble des personnels d'encadrement (près de 17 500 fonctionnaires), l'offre de formation, dans le PNF, atteint à peine 5 500 journées stagiaires, soit en moyenne, deux heures par an et par agent. Pour les inspecteurs territoriaux, cette offre de niveau national a fortement diminué au cours des dernières années.

Les ressources nationales en formation continue, qu'il s'agisse des universités d'été ou des actions du PNF, sont bien identifiées par les inspecteurs mais l'accès à ces actions de formation est faible : plus de la moitié des inspecteurs de l'éducation nationale qui ont répondu aux questionnaires n'en ont jamais bénéficié, sans que l'on puisse savoir, d'ailleurs, dans quelles proportions cette carence est due à l'institution ou à l'absence de demande de la part des intéressés. Cependant, certains d'entre eux indiquent qu'ils ont été candidats à plusieurs reprises et que leurs demandes ont toujours été refusées alors que d'autres, de la même génération, ont fait trois ou quatre stages.

4.2.2 La formation continue d'initiative académique

Elle joue un rôle nettement moins important que la formation continue de niveau national - dans l'état actuel de la situation

Jusqu'à une date récente, le niveau territorial pouvait organiser des actions de formation continue intercatégorielles et centrées sur les préoccupations fortes de l'académie, le recours à des intervenants de niveau national étant ponctuel. Avec la déconcentration d'une part, le développement de la visioconférence d'autre part et des possibilités d'intervention dans des sites différents, la nature de la formation continue de niveau académique doit changer.

4.3 QUELLE FORMATION CONTINUE POUR LES INSPECTEURS TERRITORIAUX ?

Les inspecteurs interrogés sont relativement jeunes dans le métier (6 ans au plus). Cela peut avoir des incidences sur les réponses adressées aux rapporteurs. Les questions portaient sur :

- leur participation aux actions de formation continue⁶,

⁶ On a vu plus haut les conditions dans lesquelles ces inspecteurs ont pu ou non participer à des stages de formation continue.

- leur demande en formation continue,
- les modalités souhaitables de la formation continue.

4.3.1 La demande de formation continue

Elle est, de façon homogène, très forte. Plusieurs inspecteurs indiquent, d'ailleurs, que la formation continue devrait être une obligation.

"Chaque inspecteur devrait s'imposer ou se voir imposer une semaine de stage obligatoire dans l'année. Les entreprises privées, certaines administrations n'imposent-elles pas des stages de formation continue à leur personnel ?"

En conséquence, et au moins pour les inspecteurs jeunes dans le métier, la demande de formation continue existe mais, lorsqu'on les interroge pour connaître les points sur lesquels ils souhaitent que porte cette formation, les avis sont très disparates. De façon assez cohérente avec la demande de formation initiale, deux domaines émergent un peu de l'ensemble : un travail avec les principaux de collège à propos de la liaison CM2 - 6^{ème} ou du pilotage des ZEP d'un côté, la didactique du français de l'autre. Ensuite viennent ensemble, à peu près sur le même plan, les TICE, les approfondissements en législation, l'animation des stages, l'évaluation.

4.3.2 Les modalités

Deux des questions posées aux inspecteurs portaient, l'une sur le choix entre formation continue spécifique ou formation commune avec d'autres corps, l'autre, sur le choix entre le niveau national ou le niveau académique pour les stages de formation continue. Sur le premier point, les suggestions pour le premier degré se partagent assez également entre les deux formules proposées selon le tableau ci-dessous :

Formation spécifique	Formation commune
Enfants en difficultés Contenus, disciplines et polyvalence TICE et pédagogie Ethique Evaluations pratiquées par les IEN Législation Explication de la politique par décideurs nationaux Didactique du français Accompagnement à la prise de fonction Tableau de bord IEN De l'école pour tous à l'école pour chacun Pilotage de la circonscription Organiser, animer un stage	Evaluer des projets et des équipes CM2 - 6 ^{ème} avec les principaux des collèges Evaluation du ou des systèmes Ethique Gestion des personnels Evaluation Elèves en grande difficulté Politique éducative européenne Pilotage des ZEP ou REP Politique de la ville SEGPA Déconcentration et responsabilités Savoirs et citoyenneté Avec les conseillers pédagogiques : projet d'organisation de la formation continue ou de l'animation pédagogique

Les avis formulés à propos du niveau souhaitable du stage, national ou académique, sont très divers avec, dans les deux cas, des arguments solides, le même argument pouvant d'ailleurs être utilisé pour justifier ou repousser l'un des deux niveaux. Le tableau ci-dessous résume les différentes propositions et arguments des inspecteurs.

	Niveau national	Niveau académique
Avantages	Rupture réelle Liberté des échanges Approche d'autres réalités Définition précise des politiques éducatives Prise de distance Interventions de haut niveau	En cohérence avec le terrain Eloignement limité Proximité pour des rencontres ultérieures Renforcement de la cohérence de la politique académique Rapprochement de la décision et de l'action
Inconvénients	Eloignement Peu ou pas de réinvestissement Coût	Proximité du lieu de travail Equipes à compléter par des intervenants de niveau national Enfermement

Les arguments, d'un côté comme de l'autre, ne manquent pas de solidité et l'on pourrait suggérer une organisation de la formation continue mixte, organisée selon les modalités suivantes :

- une formation de niveau national, qui pourrait être centrée sur la spécificité du métier puisqu'elle suppose des intervenants de très haut niveau, et qui serait réservée aux

inspecteurs de la spécialité auxquels ce serait offrir des occasions de rencontres et d'échanges,

- des formations de niveau académique ou inter académique, davantage construites autour des politiques et spécificités académiques. Articulées avec des intervenants de haut niveau par visio ou vidéoconférence, elles pourraient concerner plusieurs sites où elles seraient construites sur des thèmes et une structure identiques. Rassemblant des personnels d'encadrement de spécialités différentes, d'une ou plusieurs académie(s), elles permettraient de souder les équipes autour du ou des recteur(s) qui devrai(en)t prendre part, au moins pour partie, à l'animation de ces stages.

Restent, enfin, la durée et la place de cette formation continue au cours de l'année. Certaines réponses, peu nombreuses, méritent cependant attention, par exemple sur les problèmes de gestion du temps des inspecteurs :

"C'est seulement quand seront clairement redéfinies les missions de l'inspecteur, qu'elles seront hiérarchisées ... que la formation continue sera envisageable. Pour l'instant, nous sommes dans l'urgence, toujours."

Le plus souvent les propositions sont convergentes. On a vivement suggéré que le calendrier de la première année de formation initiale conduise les stagiaires sur le terrain pendant les temps forts de l'année scolaire qui ne sont pas ceux pendant lesquels les titulaires peuvent être requis par la formation continue. Il n'est sans doute pas souhaitable non plus d'éloigner les titulaires trop longtemps du terrain, tout au moins les inspecteurs de l'éducation nationale du premier degré qui ont la responsabilité d'une circonscription. On proposera donc, en académie où les frais sont limités, trois ou quatre regroupements de deux jours. Lorsqu'il s'agit de stages nationaux, deux périodes de trois ou quatre jours paraissent une solution sage : elle permet, d'une part de ne pas laisser pendant trop longtemps s'accumuler problèmes et courrier sur le bureau de l'inspecteur d'autre part, de laisser un temps de maturation et de réflexion entre deux sessions successives.

5 CONCLUSION

Peu à peu, par phases successives selon les corps, une formation initiale a été mise en place pour les inspecteurs territoriaux. Tout sans doute n'est pas parfait et, pour l'ensemble des groupes, il conviendra de trouver une meilleure cohérence entre l'action conduite au centre de formation et les activités observées ou réalisées sur le terrain. Mais une culture s'est progressivement constituée qui, pour les IEN du premier degré et les IEN IO est maintenant solide, bien installée et donne des résultats tout à fait satisfaisants. Pour les IEN ET/EG, la situation, qui était moins satisfaisante, évolue de façon tout à fait favorable depuis l'arrivée d'un nouveau responsable de formation. Les problèmes majeurs concernent la formation des IA-IPR ; s'ils tiennent pour partie au comportement d'un certain nombre d'entre eux et à la conduite de la formation, ils méritent une attention toute particulière de la part de l'institution.

Les principales questions à régler relèvent de la responsabilité de l'institution. La première d'entre elles, et sans doute la plus urgente, porte sur la formation des IA-IPR. En dehors des IA-IPR EVS, leur légitimité est leur discipline. On doit pouvoir concilier les exigences de formation inhérentes à leur spécialité (évaluation des enseignants, préparation des sujets d'examens et de concours, formation spécifique des enseignants...) et celles qui sont liées à leur rôle d'animateur de la politique académique définie par le recteur (connaissance plus globale du système éducatif, aptitude à collaborer avec d'autres personnels d'encadrement...). L'institution doit donner un autre statut à ce centre et définir un projet pour la formation initiale en précisant objectifs et contenus d'un certain nombre de domaines essentiels pour guider le travail de l'équipe du centre. Ces mesures étant prises et ce travail de réflexion effectué, il conviendra de laisser l'équipe de direction et les responsables de formation prendre et exercer leurs responsabilités, l'efficacité étant appréciée par une évaluation solide et régulière de la qualité de la formation.

La formation continue, quant à elle, est d'une grande pauvreté. On ne peut demander aux corps d'inspection de relayer la politique ministérielle et d'impulser une dynamique locale et, dans le même temps, tenir nombre d'entre eux à l'écart de toute formation continue qui devrait faire partie de leurs obligations de service. Un énorme travail est à faire dans ce domaine, qui peut relever, selon les objectifs de la formation, soit du niveau national, soit du niveau académique.

6 ANNEXES

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX INSPECTEURS DE L'EDUCATION NATION SORTIE DU CENTRE DE FORMATION DEPUIS SIX ANS AU PLUS ET AUX STAGAIRES

Questionnaire relatif a la formation initiale

IPR-IA IEN 1° degré IEN ET IEN IO (1)

Nom (facultatif)

Prénom (facultatif)

Sexe

Diplômes

Fonctions exercées avant l'année de formation

Grade avant l'année de formation

Discipline ou spécialité

Année de formation

Situation avant l'année de formation :

Fonctions actuelles

Responsabilités exercées, le cas échéant, en dehors de l'éducation nationale, par exemple : fonctions électives, responsabilités dans une ou des association(s)...

(1) souligner ou entourer la mention utile

Ces renseignements sont indispensables pour permettre une interprétation prenant en compte la diversité des origines et des fonctions.

1 - Au moment de votre prise de fonction,

1-1 - en quoi, pour quoi vous êtes-vous senti(e) à l'aise ?

Diriez-vous que c'est du fait de la formation ? Si ce n'est pas le cas, à quoi imputez-vous cette aisance ?

1-2 - en quoi, pour quoi vous êtes-vous senti(e) démuni(e) ?

La formation aurait-elle pu, et comment, mieux vous y préparer ?

2 - Quand vous repensez aux **contenus de la formation**,

2-1 - lesquels jugez-vous

surabondants	insuffisants	bien " dosés "

2-2 - de quoi avez-vous conscience d'avoir tiré le plus de profit ?

2-3 - de quoi pensez-vous n'avoir encore jamais tiré profit ?

3 - Quand vous repensez aux **modalités de la formation**,

3-1 - lesquelles jugez-vous les plus intéressantes et/ou les plus fécondes ?

3-2 - lesquelles jugez-vous les plus pénibles et/ou les plus vaines ?

4 - Quand vous repensez à l'**alternance centre de formation / académie**,

4-1 - vous est-elle apparue satisfaisante en ce qui concerne la durée et les contenus ? Justifiez votre réponse.

4-2 - que proposez-vous pour une amélioration ?

5 - Pensez-vous que l'on puisse mieux équilibrer la **durée de la formation** sur les deux années exercées sous statut de stagiaire ?

OUI - NON (entourez la réponse qui vous convient)

Précisez des avantages et des inconvénients que vous voyez à une formation répartie sur deux ans.

6 - **Différentes catégories de personnels d'encadrement** ont été formées avec vous à l'ESPEMEN.

6-1 - " La culture d'encadrement " vous est-elle apparue avoir une réelle consistance ?

Justifiez votre réponse.

6-2 - Pour quels aspects des fonctions, pour quels contenus, cette situation vous semble-t-elle devoir être mieux exploitée ?

6-3 - Qu'est-ce qui est, selon vous, constitutif d'une " culture d'encadrement " ?

7 - **Dans le temps limité qui est celui de la formation, classez, par ordre décroissant d'importance pour vous, ce qui vous paraît nécessaire** (de 1 : le plus important à 10 : le moins important)

- la connaissance du système éducatif dans son entier
(de la maternelle à l'université ; formation initiale et formation continue)
- la connaissance du système administratif de l'éducation nationale
- les connaissances juridiques et réglementaires, la jurisprudence (relatives à votre champ d'activités)
- l'actualisation des connaissances spécifiques utiles à vos fonctions
(ex : disciplines scolaires et didactiques, méthodes et techniques de l'orientation, ...)
- le développement de la culture générale à partir de thématiques qui concernent l'éducation
(ex : la laïcité, la formation professionnelle et l'emploi, les nouvelles technologies...)
- les techniques professionnelles requises par les actes majeurs de vos fonctions
(ex : inspection, carte scolaire, affectations, ouvertures de filières, examens...)
- la réflexion sur l'éthique professionnelle
- la connaissance des divers partenariats utiles à l'action de l'Ecole
- les techniques de communication (préciser :)
- des observations, entretiens... conduits à d'autres niveaux d'enseignement que celui qui vous concerne

Autres propositions le cas échéant :

Questionnaire relatif a la formation continue

Spécialité :

Année de la première affectation dans vos fonctions actuelles :

1 - Avez-vous déjà bénéficié d'actions de formation continue au titre de vos fonctions actuelles ?

Objet	Durée	Instance de formation	Degré de satisfaction

2 - Quelles sont les ressources en formation continue dont vous savez pouvoir bénéficier ? Sont-elles suffisantes ? Sont-elles bien identifiables ? Justifiez votre réponse.

3 - Sur quels objets, thèmes... souhaiteriez-vous pouvoir effectuer une session de formation continue ?

Formation spécifique à des professionnels exerçant vos fonctions	Formation commune avec d'autres personnels d'encadrement (préciser)

4 - La formation continue peut se dérouler au niveau national ou au niveau académique. Indiquez les avantages et inconvénients que vous voyez à chaque formule.

	Niveau national	Niveau académique
Avantages		
Inconvénients		

5 - Les personnels d'encadrement évoquent souvent leur emploi du temps surchargé comme obstacle à la formation continue. Comment le droit à la formation vous semble-t-il pouvoir se concilier avec les obligations de vos fonctions (périodes à privilégier, modalités de formation...) ?

Questionnaire remis aux doyens des groupes de l'igen

Thème 4 : La formation initiale et continue des inspecteurs territoriaux

1 - Dans le temps limité qui est celui de la formation, quel degré d'importance accordez vous aux rubriques ci-dessous ? Entourer le chiffre choisi (1 = peu important, 2 = assez important, 3 = important, 4 = très important).

- connaissances juridiques et réglementaires, jurisprudence (relative au champ d'activité)

1	2	3	4
---	---	---	---

- connaissance du système administratif de l'éducation nationale

1	2	3	4
---	---	---	---

- connaissance de systèmes éducatifs étrangers

1	2	3	4
---	---	---	---

- connaissance du système éducatif dans son entier (de la maternelle à l'université ; formation initiale et formation continue)

1	2	3	4
---	---	---	---

- développement de la culture générale à partir de thématiques qui concernent l'éducation (ex : la laïcité, la formation professionnelle et l'emploi)

1	2	3	4
---	---	---	---

- actualisation des connaissances utiles à l'exercice de la fonction (didactique, méthodes et techniques de l'orientation, ...)

1	2	3	4
---	---	---	---

- techniques professionnelles (ex : inspection, audit , suivi, carte scolaire, affectations, examens...)

1	2	3	4
---	---	---	---

- techniques de communication, d'animation, de négociation...

1	2	3	4
---	---	---	---

- technologies de l'information et de la communication

1	2	3	4
---	---	---	---

- réflexion sur l'éthique professionnelle

1	2	3	4
---	---	---	---

- connaissance des divers partenariats utiles à l'action de l'Ecole

1	2	3	4
---	---	---	---

- observations, entretiens...conduits à d'autres niveaux d'enseignement

1	2	3	4
---	---	---	---

- autres

1	2	3	4
---	---	---	---

2 - A la lumière des informations dont vous disposez, quel constat dressez-vous de la formation dispensée ces dernières années ?

POINTS FORTS	POINTS FABLES

3 - Suggestions.

7 MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL

Michel AUBLIN : sciences et techniques industrielles

Jean BOTTIN : physique

Yves BOTTIN : enseignement primaire

Claude BURGAUD : mathématiques

Robert DENQUIN : établissements et vie scolaire

Jean EISENBEIS : éducation physique et sportive

Jean FERRIER : enseignement primaire

Michel LEROY : lettres

André MENAGER : langues vivantes

Michel ROGER : sciences économiques et sociales

TABLE DES MATIERES

RECOMMANDATIONS	1
RESUME	2
1 LES CARACTÈRES GÉNÉRAUX DE LA FORMATION INITIALE	10
1.1 Mise en place	10
1.1.1 Cadre réglementaire de la formation	10
1.1.2 Cadre géographique et statut juridique du centre de formation	12
1.1.3 La durée de la formation	15
1.1.4 L'encadrement de la formation	18
1.1.5 La commande institutionnelle	20
1.2 Les attentes à l'égard de la formation des inspecteurs territoriaux	21
1.2.1 Les attentes des inspecteurs	21
1.2.2 Les attentes des doyens des groupes de l'inspection générale de l'éducation nationale	22
1.2.3 Les attentes des autorités académiques	22
1.3 Le public en formation	24
1.3.1 Recrutement	24
1.3.2 Des stagiaires aux origines professionnelles très variées	25
1.4 Principes et organisation de la formation	26
1.4.1 Les principes qui fondent la formation	26
1.4.2 L'organisation de la formation	29
1.5 Evaluation des stagiaires aux fins de titularisation	37
1.5.1 La procédure antérieure	37
1.5.2 La procédure actuelle	38
1.6 Conclusion : Réflexion sur l'économie de la formation	40
2 DES APPRÉCIATIONS SUR LA FORMATION INITIALE DES INSPECTEURS TERRITORIAUX	41
2.1 La perception des regroupements par les stagiaires	41
2.1.1 Remarques d'ordre général	41
2.1.2 Aspects positifs	43
2.1.3 Points de vue sur les modalités de la formation	45
2.2 La perception des séjours en académie	53
2.2.1 Remarques d'ordre général	53
2.2.2 Une réussite : les ateliers territoriaux	53
2.3 L'alternance	56

3	BILAN GLOBAL DE LA FORMATION INITIALE	59
3.1	L'analyse par corps	59
3.1.1	La formation des inspecteurs du premier degré	59
3.1.2	La formation des inspecteurs de l'information et de l'orientation	60
3.1.3	La formation des IA-IPR	60
3.1.4	La formation des inspecteurs de l'enseignement technique	62
3.2	Eléments de bilan sur la formation	63
3.2.1	Les aspects liés aux spécialités	63
3.2.2	Une perspective globale	65
4	LA FORMATION CONTINUE DES INSPECTEURS	67
4.1	Remarques d'ordre général	67
4.2	La formation continue des inspecteurs territoriaux aujourd'hui	68
4.2.1	La formation continue d'initiative nationale	68
4.2.2	La formation continue d'initiative académique	69
4.3	Quelle formation continue pour les inspecteurs territoriaux ?	69
4.3.1	La demande de formation continue	70
4.3.2	Les modalités	70
5	CONCLUSION	73
6	ANNEXES	74
7	MEMBRES DU GROUPE DE TRAVAIL	79