

Inspection générale de l'Education nationale

# Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré

Note à Monsieur le ministre  
de l'Education nationale, de la  
jeunesse et de la vie associative



# **Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré**

Rapporteurs : Ghislaine Desbuissons  
Annie Lhéréte  
Ghislaine Matringe  
Raymond Nicodème  
Gilbert Pietryk

**Mars 2011  
N° 2011-022**

Le doyen de l'inspection générale a demandé à des correspondants académiques de l'IGEN de procéder à une étude sur le rôle et l'activité des corps d'inspection pédagogique du second degré dans cinq académies. L'enquête a été menée entre novembre 2010 et février 2011 dans les académies de Bordeaux, Nancy-Metz, Nice, Paris et Strasbourg. Conformément au protocole qui a été établi, les inspecteurs généraux y ont rencontré les recteurs, les secrétaires généraux, les IA DSDEN, les directeurs et les conseillers techniques inspecteurs, auditionné de nombreux inspecteurs d'académie inspecteurs pédagogiques régionaux (IA IPR) et inspecteurs de l'éducation nationale de l'enseignement technique et de l'enseignement général (IEN ET EG). Ils ont recueilli divers documents, projets académiques, programmes de travail académique, projets académiques de performance, rapports sur l'état des disciplines et de la spécialité, rapports d'activités, lettres de rentrée, protocoles communs d'inspection, rapports d'inspection individuelle d'enseignants, documents d'appui et de suivi pour la mise en œuvre des réformes, lettres de mission, etc.

Les inspecteurs généraux tiennent à remercier l'ensemble des personnes auditionnées pour la qualité de leur accueil et des échanges qui prouvent, s'il en était besoin, combien cette mission correspondait à une attente forte des inspecteurs pédagogiques du second degré.

Cette note ne peut restituer toute la richesse des témoignages et des analyses qui ont été entendus. Les inspecteurs généraux se sont efforcés d'en communiquer les éléments essentiels qu'ils ont regroupés en trois grandes rubriques :

- 1- La contribution des inspecteurs au pilotage pédagogique,
- 2- Les inspecteurs, les professeurs, les élèves,
- 3- Inspecteur pédagogique : un métier, des missions.

## **1 - La contribution des inspecteurs au pilotage pédagogique**

La notion de « pilotage » dans le champ pédagogique apparaît comme un concept nouveau et assez mal défini pour les inspecteurs, ce mot est commode, passe partout ; il recouvre cependant des réalités diverses selon les interlocuteurs. Cette notion renvoie à différents concepts juxtaposés, en particulier celui d'encadrement, traversés en outre par des réalités territoriales variées.

### **1-1 Le pilotage pédagogique de la discipline**

C'est la notion la plus familière pour les inspecteurs, celle qui depuis toujours fonde leur identité professionnelle. Ce pilotage semble tout aussi nécessaire que dans le passé voire davantage, compte-tenu de la forte demande des professeurs, mais il est plus difficile à mettre en œuvre. En effet, d'une part, il ne répond plus à une commande institutionnelle claire en dehors des sollicitations de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), d'autre part, il se fonde dans une multitude d'autres missions, de nature plus transversale, affichées comme prioritaires. Ce pilotage est pourtant jugé d'autant plus nécessaire par les inspecteurs que les réformes du collège et du lycée se sont accompagnées d'une refonte assez radicale des programmes. Il est essentiel que ces nouveaux programmes soient diffusés, explicités dans leur esprit comme dans leur lettre, d'autant que leur publication en ligne les laisse pour l'heure à l'état de virtualité. C'est là une mission essentielle que seuls les inspecteurs pédagogiques peuvent conduire et qui conditionnera en grande partie le succès ou l'échec des dispositifs mis en place. Les inspecteurs sont donc conduits à s'en emparer en auto-saisine, sans véritable visibilité institutionnelle. Ils la mènent à travers des réunions d'équipes disciplinaires organisées à différents niveaux, les inspections individuelles, des modules de formation soumis à de fortes contraintes budgétaires et, de manière croissante, par des échanges individualisés de plus en plus chronophages à travers la messagerie électronique. Devant la profusion des discours émanant de sources multiples, portant davantage sur les dispositifs nouveaux que sur les contenus, diffusés sans régulation, créant l'illusion d'un savoir protéiforme et d'égale valeur, seuls les inspecteurs semblent à même aujourd'hui de donner de la cohérence au discours pédagogique. Une forme de relativisme général sur les contenus et les méthodes se développe chez

les enseignants, rendant plus nécessaire le regard expert des inspecteurs seuls à même d'évaluer l'efficacité des enseignements sur la réussite des élèves.

Les inspecteurs doivent, en outre, s'attacher à intégrer la réflexion sur la discipline dans des champs disciplinaires plus vastes, pour accompagner la mise en place de dispositifs transversaux. L'exemple du socle commun de connaissances et de compétences illustre la difficulté de cet exercice, avec un pilotage pédagogique « gigogne » dans lequel s'emboîtent tant bien que mal le disciplinaire, l'interdisciplinaire et le transversal. Ce travail conceptuel n'étant que peu mené au niveau national, il revient aux échelons déconcentrés de le réaliser pour aider des enseignants quelque peu désemparés sur le terrain. Or l'exercice n'est pas facile et il est déstabilisant pour les inspecteurs car il les oblige d'une part, à prendre en compte et parfois à entrer en concurrence avec des discours parallèles produits aux niveaux des départements, des bassins, des établissements, d'autre part, à quitter le champ familier de la discipline.

## 1-2 Le pilotage pédagogique des établissements

Depuis la création de l'établissement public local d'enseignement, l'EPL, la volonté d'accroître l'autonomie pédagogique des établissements s'est sans cesse affirmée et concrétisée dans les dernières réformes des lycées par l'accroissement significatif des marges d'autonomie laissées à l'établissement. Le rôle pédagogique du chef d'établissement est renforcé, en même temps que se développe le concept de « pilotage pédagogique partagé », objet d'un discours à éclipse. L'effort de rapprochement est réel mais encore inégal et fluctuant. L'expression peut faire encore débat, ce partage de la compétence pédagogique entre personnels de direction et d'inspection vers une complémentarité harmonieuse relève davantage pour l'instant d'une intention que de la réalité observée sur le terrain. S'intéresser au pilotage pédagogique partagé entre chef d'établissement et inspecteur permet d'aborder la question, difficile, du fond même du discours commun qui peut être tenu et de la compatibilité d'une approche organisationnelle et d'une approche pédagogique. Pour certains, inspecteurs et chefs d'établissement, le jugement est plus radical : « *Piloter, c'est assumer ses responsabilités et une responsabilité ne se partage pas, sinon il n'y a plus de pilote à bord* ».

L'intervention des inspecteurs dans les établissements du second degré se fait traditionnellement par l'entrée disciplinaire, par le biais de l'évaluation des professeurs à travers l'inspection individuelle et par la réunion des équipes disciplinaires ; ce modèle reste prédominant. Les inspecteurs jouent un rôle essentiel pour faire adhérer les professeurs à l'esprit des réformes et lever des blocages. Ils peuvent montrer comment leur discipline contribue à la construction de compétences transdisciplinaires et transversales. Leur regard d'expert est aussi attendu sur toutes les initiatives prises sur le terrain par les professeurs qui s'y sont engagés et qui attendent d'eux une validation et un encouragement pour poursuivre, malgré les nombreux freins et résistances à l'innovation.

Certains chefs d'établissement, de leur côté, réclament une présence accrue des inspecteurs sur des questions variées, de moins en moins centrées sur la discipline. Ils sollicitent leur conseil et leur appui pour mettre en place des dispositifs transversaux ou des enseignements nouveaux, pour valider une organisation ou des choix pédagogiques qui peuvent susciter l'incompréhension ou l'hostilité des enseignants. D'autres les sollicitent pour régler des situations individuelles d'enseignants en difficulté. Les inspecteurs répondent avec plus ou moins d'empressement à ces diverses sollicitations en fonction de leur propre disponibilité mais regrettent, par exemple, les demandes d'intervention à la fois urgentes et trop tardives pour apaiser un conflit en interne qu'ils auraient pu prévenir par une intervention plus précoce. Beaucoup d'entre eux font remarquer que trop peu de chefs d'établissement prennent la peine de les accompagner lors des inspections ou dans les réunions pédagogiques qu'ils organisent dans les établissements. Il leur paraît pourtant évident que l'observation directe de la classe, une meilleure connaissance des objectifs sinon des contenus des programmes, de la didactique des disciplines ne peuvent que contribuer à renforcer la légitimité pédagogique des personnels de direction, indispensable par exemple pour installer et faire vivre le conseil pédagogique. « *J'ai le sentiment parfois qu'on fait de la formation du chef d'établissement, du coaching* », déclare un inspecteur.

L'action des inspecteurs dans les EPLE, pour être tout à fait efficace, nécessiterait une connaissance approfondie des établissements et un suivi dans la durée, deux conditions qui ne sont pas encore satisfaites le plus souvent. Si le nouveau pilotage demandé aux inspecteurs prend bien appui sur une expertise reconnue dans un champ disciplinaire, il intègre aussi de plus en plus une dimension plus large (étude du contexte, travail sur les indicateurs). La participation des inspecteurs à l'évaluation des établissements est une piste intéressante qu'il faudrait sans doute développer de manière plus volontariste. Certaines académies ont lancé la pratique d'audits d'établissements ou d'inspections croisées, dont l'intérêt est souligné en termes de développement de l'expertise et de la culture professionnelle des inspecteurs, qui y ont trouvé un grand intérêt. Mais ces tentatives se sont parfois soldées par un échec relatif, faute de continuité, tel recteur impulsant le processus, son successeur y mettant fin brutalement pour d'autres priorités. Plus stabilisée, car inscrite dans la loi, apparaît la contractualisation dans laquelle toutes les académies sont désormais engagées avec une détermination plus ou moins forte. Dans deux académies de l'échantillon, la mise en place des contrats d'objectifs a débouché sur un véritable dialogue de gestion annuel entre l'IA DSDEN, représentant le recteur, entouré d'inspecteurs pédagogiques, et les représentants de l'établissement, équipe de direction et enseignants. Les inspecteurs pédagogiques de ces académies apportent un éclairage intéressant à la discussion qui porte sur l'amélioration des résultats de l'établissement à travers l'analyse de sa politique pédagogique. Ce positionnement fort de l'inspection pédagogique ne peut être confondu avec d'autres types de fonctionnement également observés où les inspecteurs assistent à la réunion comme simples figurants ou « *témoins* » passifs, ne disposant pas toujours pour préparer la réunion des informations nécessaires. Les inspecteurs généraux préconisent que le rôle des inspecteurs soit mieux défini et conforté à toutes les étapes du contrat d'objectifs (dialogue préalable, accompagnement, évaluation) et suggèrent par exemple qu'il leur soit demandé d'enrichir leur contribution par des notes synthétiques sur l'établissement, établies à partir des observations conduites par les inspecteurs de plusieurs disciplines.

### **1-3 Le pilotage pédagogique de l'académie**

Pour les inspecteurs, c'est le recteur qui assure le pilotage pédagogique de l'académie et qui définit la stratégie formalisée par le projet académique. L'action des inspecteurs s'inscrit dans ce cadre, ils se sentent « *porteurs de la parole du recteur* », ils doivent impulser les réformes et sont chargés du suivi et de l'évaluation de la mise en œuvre de la politique nationale et académique sur le terrain. Ils considèrent qu'ils ont une place légitime et naturelle dans le pilotage pédagogique de l'académie du fait de leur expertise. De nombreux inspecteurs sont ainsi nommés par les recteurs à la tête de services rectoraux et de délégations (directeurs de la pédagogie, délégués académiques à la formation, à l'action culturelle, aux relations internationales, etc.). Les inspecteurs considèrent qu'ils ont toujours répondu avec loyauté aux commandes du ministre et des autorités académiques, en particulier pour l'accompagnement des dernières réformes (mise en place du socle commun et de son évaluation avec le livret personnel de compétences, masterisation, réformes du lycée professionnel et du LEGT). L'accompagnement des réformes les a beaucoup mobilisés, cet investissement s'est fait au détriment d'autres tâches, notamment la formation des formateurs qui constituent des relais essentiels, et surtout, l'inspection individuelle dont le rythme a pu être ralenti.

Les IEN ET EG accompagnent cette année encore la montée en charge de la rénovation de la voie professionnelle. Les demandes partent surtout du terrain, les équipes des LP les sollicitent beaucoup sur l'organisation des enseignements, la carte des formations mais aussi sur des sujets variés (évolution de certaines filières, nouveaux programmes des CAP et baccalauréats professionnels, validation des diplômes intermédiaires, réforme de l'enseignement des langues vivantes, accompagnement personnalisé, etc.). Les IEN ET EG, même s'ils sont bien identifiés sur des champs professionnels spécifiques, s'efforcent de travailler en équipe interdisciplinaire. Certains inspecteurs parlent de l'enseignement professionnel comme d'un système instable en pleine évolution qui, depuis quelques années, serait le « *lieu de toutes les expérimentations* », ils décrivent des professeurs quelque peu désorientés qu'ils doivent rassurer et conseiller, la rénovation de la voie professionnelle n'étant pas achevée.

Les IA IPR, quant à eux, ont suivi la feuille de route définie par le ministre lors du lancement de la réforme du lycée dans quatre principaux domaines : les enseignements d'exploration qui nécessitent « *une approche pluridisciplinaire des savoirs* », l'accompagnement personnalisé, les nouveaux programmes et la rénovation de la voie technologique, même si le dernier point reste principalement l'affaire des inspecteurs des sciences et techniques industrielles (STI). Sous l'impulsion des recteurs, ils se sont mobilisés pour mettre en place la réforme : analyse collective des documents ministériels, production d'outils de communication propres à l'académie, en particulier sur les enseignements d'exploration et l'accompagnement personnalisé, guides pédagogiques... Cet outillage conceptuel et méthodologique s'est révélé indispensable pour cadrer et harmoniser les interventions des inspecteurs sur le terrain qui se sont toujours faites en équipes interdisciplinaires. Les approches inter catégorielles se sont limitées à celles des inspecteurs de langues (mise en place des groupes de compétences, contenus d'enseignement, modalités d'évaluation) ou de sciences et techniques industrielles, sans réel transfert d'expérience entre les IA IPR et les IEN ET EG sur des sujets présentant pourtant des points communs comme l'accompagnement personnalisé. Les IEN IO par exemple, qui sont pourtant tout à fait concernés par les compétences 6 et 7 du socle commun et le volet orientation de l'accompagnement personnalisé, n'ont le plus souvent pas été associés aux réflexions des groupes de travail des IA IPR sur ces mêmes sujets et y ont travaillé de manière parallèle. Les cloisonnements persistent d'ailleurs même quand l'académie ne compte qu'un collège unique des inspecteurs du second degré.

Les modes d'intervention des inspecteurs ont donc évolué. Privilégiant une approche interdisciplinaire, ils ont dû veiller, à la demande expresse des recteurs, à ne pas se positionner comme défenseurs de leur discipline. Pourtant, les attentes du terrain n'ont pas toutes été satisfaites, sur l'accompagnement personnalisé notamment. L'intervention des inspecteurs était attendue à ce niveau où l'on encourageait les enseignants à innover sans référence à des programmes ou à la discipline alors même que l'expertise pédagogique a pu faire défaut à certains proviseurs, eux-mêmes déstabilisés par l'ampleur des changements. L'accueil réservé dans les établissements fut inégal, convenable le plus souvent, plus rude parfois, leurs interventions se déroulant selon un calendrier en décalage avec le terrain qui disposait déjà des informations officielles et aurait souhaité une aide pédagogique plus concrète. Depuis la rentrée 2010, le suivi de la réforme du lycée s'est poursuivi et a pris d'autres formes. De l'impulsion et l'animation, les inspecteurs sont rapidement passés, à la demande des recteurs, à un positionnement davantage tourné vers l'évaluation, voire parfois, de manière sans doute prématurée, vers le contrôle, avec « un regard inquisiteur », qui rend plus complexe leur positionnement par rapport aux enseignants.

Cette mobilisation des inspecteurs pédagogiques du second degré sur plusieurs fronts a mis en évidence le rôle déterminant des doyens des IA IPR et des IEN ET EG. Bénéficiant le plus souvent d'une réelle légitimité auprès de leurs pairs, qui les ont élus, et d'un bon positionnement institutionnel quand les recteurs les associent aux réunions de direction et à la prise de décisions pour ce qui concerne les questions pédagogiques, ils jouent un rôle difficile mais essentiel dans la réflexion et surtout la coordination des interventions des inspecteurs. Les doyens ont parfois du mal à faire collaborer des identités professionnelles très marquées, à impulser sans bloquer, mais tous essaient de donner de la cohérence et une plus grande visibilité à l'action collective de l'inspection pédagogique. Des lignes de fracture existent cependant entre inspecteurs du même collège ; cela peut tenir à la discipline, à l'origine du recrutement (concours, détachement), à l'âge, à la conception même du métier. Dans telle académie, l'absence de cadre précis concernant la fonction de doyen ou l'existence dans certaines académies d'un directeur de la pédagogie peuvent fragiliser la place du doyen. A l'inverse, dans telle autre, la participation des doyens au conseil pédagogique académique présidé par le recteur leur donne un rôle clé ; dans une autre enfin, le doyen est devenu le directeur de l'action pédagogique. L'importance de la place des doyens dans les académies est en fait aujourd'hui fortement liée à leur personnalité, c'est bien souvent l'homme ou la femme qui fait la fonction.

Malgré la mobilisation réelle des inspecteurs dans l'accompagnement des réformes, ces derniers s'interrogent sur leur contribution réelle au pilotage pédagogique de l'académie, sur leur place dans le processus décisionnel. Par ailleurs si l'inspection pédagogique du second degré est dite « territoriale », reste posée la question du territoire le plus pertinent pour ses interventions : est-ce le

niveau académique, départemental, le district, le bassin, l'établissement ? On observe dans les académies une multiplication des niveaux chargés de piloter le système dans une sorte de structure en millefeuilles. Certaines académies font le choix de désigner des inspecteurs référents de bassin ou d'établissement. Les inspecteurs « territoriaux » ne sont cependant pas chargés des mêmes territoires selon leur statut ou leur discipline. Les IEN ET et les IA IPR des disciplines technologiques sont référents de certains établissements au titre de leur champ disciplinaire d'appartenance, représentatifs d'une filière professionnelle ; mais les autres inspecteurs, compte-tenu du nombre trop élevé d'établissements, ne peuvent être rattachés qu'à un territoire géographique de niveau infra académique (département, district ou bassin) en interdisciplinaire. Cette question n'est jamais tranchée de manière claire dans les académies. Des inspecteurs constatent qu'ils interviennent plus souvent en réponses à des demandes d'établissement et non selon une stratégie préconstruite de maillage du territoire. Dès lors, leur présence dans les établissements est souvent discontinue et « aléatoire » dans les bassins. Cela dépend de la vitalité des bassins, de leur mode de gestion, autogestion ou pilotage fort par les IA DSDEN, de l'ordre du jour, etc. Pourtant le bassin est souvent un échelon intéressant, incontournable par exemple, restriction des moyens oblige, pour la formation continue des professeurs. Quant au département, la question reste posée. A l'exception peut-être des IEN ET, conseillers techniques des IA DSDEN, les autres inspecteurs travaillent encore peu avec les IA DSDEN, on évoque des relations cordiales mais superficielles. Le pilotage pédagogique départemental est souvent vécu par les inspecteurs comme un échelon de complication au regard d'une logique qu'ils veulent plus académique. De plus, les IA IPR tiennent à rappeler qu'ils sont placés sous l'autorité des recteurs, sans rapport hiérarchique avec les IA DSDEN.

Cette situation complexe et évolutive explique sans doute en partie des relations ambiguës et parfois une certaine incompréhension mutuelle. Certes on note un rapprochement positif des inspecteurs avec les personnels des services rectoraux (DRH, DEC, etc.) qui apprécient leur bonne connaissance du terrain. Cependant, des recteurs formulent quelques réserves par rapport à l'inspection pédagogique, le regret parfois exprimé d'un manque d'initiative ou de réactivité, parfois même des interrogations sur le niveau d'engagement de certains inspecteurs pédagogiques dans l'accompagnement des réformes. Les inspecteurs, de leur côté, tendent de plus en plus à se positionner en attente de la commande du recteur et ont du mal à anticiper sur le discours à tenir aux enseignants. De nombreux inspecteurs regrettent de ne pas être vraiment associés au pilotage pédagogique de l'académie, aux processus décisionnels. Ils ont le sentiment d'être informés à retardement, après les établissements parfois, après les IA DSDEN toujours. Ils savent que leur présence sur le terrain est indispensable à l'accompagnement des réformes : « *on est au milieu, entre le terrain et le haut, il y a une pression des deux côtés* ». Ils revendiquent en même temps une liberté de conscience intellectuelle, véritable exigence pour les inspecteurs pédagogiques qui, selon eux, n'entre pas en opposition avec leur devoir de loyauté vis-à-vis de l'Institution. Ils ne veulent pas voir leur discours réduit à une simple caisse de résonance des textes officiels, craignent cette vision réductrice de leurs missions. Plusieurs d'entre eux enfin déclarent vivre assez mal la primauté de la dimension gestionnaire et parallèlement ce qu'ils considèrent comme un déni grandissant de la dimension pédagogique, situation qui les affecte au même titre que les enseignants. Quelle est leur identité réelle ? Sont-ils des inspecteurs d'académie, restent-ils avant tout des inspecteurs pédagogiques régionaux ?

## **2- Les inspecteurs, les professeurs, les élèves**

Les inspecteurs se situent dans une chaîne hiérarchique claire : recteur, inspecteurs pédagogiques, professeurs, avec qui ils entretiennent des liens privilégiés, facilités par le développement de la messagerie électronique et des nouvelles technologies mais surtout par une présence indispensable sur le terrain.

### **2-1 Les inspecteurs et la gestion des ressources humaines**

La contribution des inspecteurs pédagogiques à la gestion académique des ressources humaines (GRH), « *au management de la ressource enseignante* », constitue une part grandissante de leur activité. La GRH peut concerner aussi bien le recrutement, la formation initiale et continue, l'évaluation des enseignants, que le conseil carrière et l'accompagnement des professeurs en

difficultés ; l'évaluation des professeurs fera l'objet d'une analyse spécifique dans la partie de la note consacrée à l'inspection individuelle. Selon la plupart des inspecteurs rencontrés, l'importance de la GRH dans leur activité a récemment augmenté, moins du fait d'une impulsion nationale ou des préconisations de la circulaire de 2009 que sous la pression du terrain, par l'effet conjugué de plusieurs facteurs de nature conjoncturelle ou plus structurelle.

Certaines composantes de cette gestion n'ont pas évolué. Ainsi le conseil carrière aux enseignants (préparation aux concours internes de l'enseignement, détection des futurs cadres, développement des secondes carrières) apparaît-il comme une activité toujours marginale, les enseignants souhaitant évoluer vers une deuxième carrière par exemple se tournant plutôt, semble-t-il, vers d'autres interlocuteurs du rectorat. En revanche, les inspecteurs ont en permanence le souci d'enrichir leur vivier de professeurs ressources (futurs formateurs, tuteurs potentiels). Les inspecteurs conçoivent donc leur conseil comme pédagogique surtout et, seulement accessoirement, professionnel. Enfin, la gestion des enseignants en difficulté est évoquée par les inspecteurs comme une activité chronophage mais au final toujours aussi peu efficace malgré les efforts déployés collectivement pour régler les cas les plus lourds. Leurs rapports d'inspection individuelle ne sont pas assez suivis d'effets, aussi bien pour la promotion et la valorisation des enseignants les plus performants que pour trouver des solutions durables pour les enseignants défaillants. S'ensuit un sentiment de lassitude et d'impuissance devant la lourdeur des procédures et la rigidité des statuts des enseignants, auxquels s'ajoute la crainte exprimée par plusieurs d'entre eux que la réforme de la formation des maîtres n'aggrave le problème à moyen terme.

La part croissante prise par la GRH dans les activités des inspecteurs pédagogiques du second degré tient pour une part à la nécessité de recruter de plus en plus de personnels contractuels pour faire face à des besoins grandissants de remplacement des professeurs titulaires. Le temps passé par les inspecteurs à la recherche, à la formation mais aussi au suivi de ces enseignants semble avoir beaucoup augmenté depuis quelques mois. Dans une académie de l'échantillon, dans plusieurs disciplines, on observe une tension forte sur le remplacement liée à plusieurs facteurs conjugués, congés divers, temps partiels, diminution du nombre de titulaires remplaçants (TZR) disponibles ou opérationnels, certains de ces professeurs ne pouvant prendre en charge des classes en raison de problèmes de santé ou du fait de leur incompétence. Le potentiel de remplacement se réduit dans certaines disciplines alors que des surnombres persistent dans d'autres. La rigidité des statuts constitue un réel obstacle à l'amélioration du remplacement et aboutit parfois à des situations paradoxales, comme dans cette académie qui dispose de nombreux certifiés en sciences physiques, sans classes en responsabilité, alors qu'on recherche désespérément dans le même temps des enseignants en mathématiques-sciences dans les LP. Il faut donc faire appel à des contractuels ou des vacataires pour assurer la continuité du service public et plusieurs inspecteurs évoquent le temps de plus en plus important qu'ils passent à conduire des entretiens dans des délais resserrés pour recruter des enseignants avec, au final, de maigres résultats. Par ailleurs, ce type de recrutement ne donne pas toujours satisfaction selon de nombreux inspecteurs rencontrés : « *la volatilité de ces personnels n'est pas compatible avec les attentes et les enjeux du système éducatif aujourd'hui* », « *des problèmes de gestion de la classe s'ajoutent au niveau scientifique insuffisant* », « *on ne peut ni les voir, ni les former et comment mettre en œuvre des réformes avec des enseignants qui passent ?* ».

Le rôle et l'activité des inspecteurs ont également évolué dans le domaine de la formation des enseignants. En ce qui concerne la formation initiale, les inspecteurs rencontrés estiment que la nouvelle réforme de la formation des enseignants a accru leur charge de travail, non du fait de la réforme elle-même mais à cause des blocages syndicaux lorsqu'il s'est agi de recruter des tuteurs. Les inspecteurs disposaient tous de listes d'enseignants de qualité qu'ils connaissaient bien et à qui ils ont fait appel dans un premier temps. Suite au refus de plusieurs d'entre eux, ils ont dû solliciter d'autres professeurs, de moindre qualité parfois. La charge la plus lourde a donc consisté à trouver des tuteurs en nombre suffisant dans un calendrier resserré, tâche d'autant plus difficile quand l'implantation des stagiaires a répondu à une stricte logique des besoins sans tenir compte de la présence possible de tuteur. Certains inspecteurs déplorent les conséquences de cette situation tendue sur la relation de confiance que les inspecteurs entretenaient depuis longtemps avec des enseignants chevronnés, véritables piliers des disciplines. Le travail de recherche se poursuit pour



les inspecteurs qui doivent aider à la mise en stage des étudiants en master qui peuvent bénéficier de stages d'observation et de pratique accompagnée et de stages en responsabilité.

Par ailleurs, les inspecteurs recensent de vrais besoins de formation continue chez les enseignants, en particulier sur les nouveaux dispositifs, les programmes rénovés, l'évolution des pratiques pédagogiques et d'évaluation ; si les modalités de travail des inspecteurs sur ce dossier n'ont pas changé, le contexte a évolué, avec une gestion plus serrée des budgets académiques ce qui se traduit par une diminution générale de l'offre. Le recensement des besoins en formation se fait à l'occasion des inspections et des réunions des conseils d'enseignement. Les inspecteurs s'appuient sur des équipes de formateurs, des enseignants dont les compétences ont été remarquées à l'occasion des inspections, rémunérés le plus souvent en heures supplémentaires. Les thèmes sont fixés par l'inspection au moment de l'élaboration du cahier des charges, les formateurs proposant les problématiques et l'organisation. Outre leur contribution active à la définition et à la réalisation des plans académiques de formation, les inspecteurs participent à la formation des enseignants de leur discipline en animant des réunions pédagogiques à différents niveaux et en diffusant des informations via les sites disciplinaires académiques (lettres de rentrée, ressources pédagogiques, mutualisation des bonnes pratiques). L'intervention directe des inspecteurs dans la formation des enseignants évolue, elle tend à être de plus en plus déléguée aux formateurs, au risque de faire de ces derniers les porteurs principaux du discours institutionnel et des choix pédagogiques. Cependant les inspecteurs ne souhaitent pas voir leur rôle réduit à celui de simples formateurs, c'est une question de statut mais c'est aussi lié à manque de disponibilité devant la multiplicité croissante de leurs tâches et de leurs missions.

## **2-2 La place particulière de l'inspection individuelle**

L'image de l'inspection semble avoir changé chez beaucoup d'enseignants : ils sont ainsi de plus en plus nombreux à solliciter la venue de l'inspecteur pour faire le point avec lui sur leur enseignement et pour obtenir des conseils. Parfois désemparés face aux réformes, ils manifestent aussi par là un grand besoin d'écoute, de dialogue et de reconnaissance, et semblent trouver cela davantage auprès de l'inspecteur que du chef d'établissement.

En tout état de cause, l'inspection individuelle en elle-même a également beaucoup évolué ces dernières années. Ces évolutions, dont l'institution n'a pas toujours elle-même conscience, revêtent non seulement des aspects quantitatifs, mais aussi et surtout des aspects qualitatifs qui sont autant d'enjeux essentiels pour le fonctionnement du système éducatif.

### **Les enjeux quantitatifs de l'inspection individuelle**

Si l'inspection représentait dans le passé près de 80% des tâches d'un inspecteur, elle n'occupe plus aujourd'hui, dans un horaire de travail en augmentation constante et à côté d'une profusion d'autres missions, que 30% en général du temps d'un inspecteur, compte non tenu de la rédaction des rapports que beaucoup disent écrire le week-end ou durant les périodes de « vacances ».

Dans un emploi du temps très contraint qu'une succession quasi ininterrompue d'urgences et de commandes ne cesse de précipiter, l'inspection individuelle reste une préoccupation très forte des inspecteurs, mais constitue par ailleurs la seule variable d'ajustement dans la gestion du temps. Le plan d'inspections qui a été minutieusement préparé avant la rentrée est donc rarement respecté durant l'année scolaire. L'usage du rapport d'activités comme base d'évaluation et de notation, rappelé et préconisé par la dernière circulaire du 19 mai 2009, reste néanmoins très marginal : les inspecteurs craignent que cette pratique ne les éloigne des réalités de la classe et des enseignants.

L'indicateur LOLF 6.1 (Proportion d'enseignants inspectés tous les 5 ans), relayé dans les lettres de mission par un nombre d'inspections fixé par année scolaire, constitue donc un objectif sous forte tension. Globalement atteint depuis sa mise en place, avec des différences importantes toutefois selon le nombre très variable de professeurs par inspecteur (de 190 à 700 pour les IA IPR) et de professeurs à voir par établissement, il semble poser un réel problème cette année en raison du suivi de la réforme du lycée, celui des professeurs stagiaires et des contractuels, personnels dont l'inspection n'entre pas du reste dans le décompte LOLF. Dans ce contexte, ce sont les retards

d'inspection et les personnels nouvellement nommés (T1 et T2) qui constituent les priorités dans l'organisation, souvent à très court terme, des visites.

Cette gestion des priorités d'inspection, bousculée en permanence, ne permet pas un travail de concertation dans le collège visant à couvrir, toutes disciplines confondues, l'ensemble des établissements d'une académie. Trouver une plage commune à deux ou plusieurs inspecteurs, par exemple pour des inspections croisées, relève souvent de l'exploit.

L'aide des chargés de missions d'inspection (CMI) est très variable d'une académie à l'autre, tant dans le type des visites qui leur sont confiées que par la décharge horaire qui leur est attribuée. Même si les CMI constituent un appui indispensable et un vivier essentiel de personnes ressources, leur aide quantitative en termes de nombre d'inspections excède rarement 15% du nombre global d'inspections réalisées.

Il convient enfin de signaler une inégalité de fait des inspecteurs devant les charges d'inspection. Les IEN-ET, dont les CMI, dans une dotation souvent abondée par des moyens DAET, s'occupent du reste essentiellement du suivi des examens, consacrent moins de temps aux inspections que leurs collègues IEN-EG et IA-IPR, et disposent, en outre, souvent du relais des chefs de travaux pour le pilotage de la discipline et/ou de la filière.

### **Les évolutions qualitatives de l'inspection individuelle**

Il n'est pas anodin de constater que si l'inspection individuelle est devenue, paradoxalement puisqu'elle constitue une préoccupation très forte des inspecteurs, la variable d'ajustement de leur agenda, souvent avec l'assentiment tacite voire verbal mais en tout cas jamais écrit du recteur, c'est précisément parce que son organisation relève des seuls inspecteurs et qu'il s'agit d'un domaine d'activité où ils n'ont pour ainsi dire de compte à rendre qu'à eux-mêmes. Signe d'une faiblesse d'un acte pourtant ressenti comme un fondement du métier ? D'un manque de visibilité, d'un manque d'enjeu institutionnel ?

Autre constat : l'inspection dite de management dans la circulaire de mai 2009 reste très marginale : les inspecteurs n'y ont guère recours qu'en vue du changement de fonctions d'un enseignant. Pour eux, toute inspection a essentiellement une visée pédagogique.

Avant d'aborder la problématique intrinsèque de l'inspection individuelle, il faut d'abord souligner qu'autour et au-delà de celle-ci, les inspecteurs ont maintenu et développé, quasiment en auto saisine, puisque la dernière circulaire ne mentionne pas ces aspects de leur travail pourtant prioritaires à leurs yeux, d'autres formes d'animation et d'impulsion pédagogiques : réunions d'équipes, réunions pédagogiques avec les enseignants (les « *mercredis de l'inspection* », groupes d'échanges, y compris informels par le biais de la messagerie, etc.). L'inspection individuelle participe donc d'un ensemble plus vaste de stratégies pour conduire le pilotage pédagogique de la discipline et maintenir le lien avec les professeurs. Que cet aspect important de leur travail soit ignoré par la circulaire de 2009 suscite chez les inspecteurs de l'inquiétude et le sentiment d'une non reconnaissance de leur rôle.

Eminemment soucieux du pilotage pédagogique de leur discipline, les inspecteurs n'ont donc pas attendu la circulaire de mai 2009 pour faire évoluer l'inspection individuelle d'un acte professionnel intrinsèque, isolé et exclusif, vers un ensemble gigogne de démarches dont elle est certes l'élément le plus petit et le moins visible, mais qui n'a de sens et de validité que parce qu'il se nourrit d'elle et se façonne autour d'elle. Dans cette matriochka, on passe, de façon concentrique, de l'inspection individuelle à la réunion et l'évaluation de l'équipe disciplinaire, puis au grand groupe disciplinaire (le groupe inter langues ou le groupe sciences par exemple), ensuite, par exemple pour l'évaluation du socle commun, à la phase interdisciplinaire avant d'accéder à l'évaluation de la performance pédagogique de l'établissement.

Moment essentiel dans la vie de l'institution où objectifs nationaux d'enseignement, acquis des élèves et pratiques de classe peuvent être évalués dans leur articulation intime, l'inspection individuelle, par les informations uniques et les leviers d'évolution qu'elle fournit, permet seule cette triple corrélation dont se nourrissent les autres élargissements concentriques de la performance scolaire. Force est de constater que l'évaluation de cette dernière en est au mieux, avec l'évaluation

du socle commun en collège, à la phase interdisciplinaire. Il n'en demeure pas moins que l'inspection individuelle est centrale dans cet agencement concentrique et que toute figurine plus vaste ne serait sans elle que coquille vide. Les inspecteurs en sont intimement convaincus et regardent le cercle extérieur avec distance, non parce qu'il leur serait suspect ou étranger, non parce qu'ils en nieraient l'utilité, mais parce qu'à ce stade de construction des outils d'évaluation de la performance scolaire, il leur apparaît en quelque sorte décrété et plaqué artificiellement. Ces indicateurs comparés de résultats ne sont pas corrélés aux pratiques de classe et ne renseignent pas sur les acquis réels des élèves.

### **Forces et faiblesses de l'inspection individuelle**

Pour les inspecteurs, l'inspection individuelle, et, avec elle, l'entretien d'après cours jouent également un rôle majeur dans le fonctionnement de l'institution : ils y acquièrent la connaissance approfondie des ressources enseignantes d'un établissement ou d'une académie, une connaissance qu'eux seuls détiennent et qui leur a permis par exemple de trouver, avec une efficacité que tous s'accordent à reconnaître, les tuteurs pour la formation des nouveaux professeurs. Cette connaissance fait aussi qu'en CAPA les représentants du personnel, pourtant toujours prompts à remettre en cause une position des cadres « administratifs », se taisent quand l'inspecteur a parlé.

Les inspecteurs soulignent enfin l'utilité fonctionnelle de ces rencontres avec les enseignants, que ce soit dans les entretiens personnels, dans les échanges de courriels ou dans les réunions d'équipes. Elles leur permettent en effet d'apporter aux enseignants la cohérence du discours institutionnel autour des réformes engagées, des programmes, des dispositifs, mais aussi de recueillir les doutes, les interrogations pour mieux y répondre et enfin de mieux identifier les besoins de formation.

L'inspection individuelle et ses corollaires, de l'entretien aux rencontres avec les équipes, constituent donc bien le noyau de la légitimité des inspecteurs. Pour autant, dans ses formes actuelles, l'inspection individuelle, figure imposée mais non valorisée d'un ensemble plus vaste, présente des faiblesses et un manque de visibilité institutionnelle.

Les rapports d'inspection en sont la traduction. Rédigés selon un modèle quasi immuable, ils ont deux destinataires : le professeur concerné et l'institution. Cette dernière ne les utilise que de manière très limitée, bien souvent seulement en cas de promotion ou de difficultés de l'enseignant, uniquement donc à l'appui de décisions de management. Sous utilisé par l'institution, le rapport d'inspection, sous sa forme actuelle, ne peut en outre à lui seul contribuer efficacement au pilotage pédagogique dans l'établissement. Le regard de l'inspecteur lors d'une visite porte en effet trop encore sur la seule prestation de l'enseignant ; les remarques sur les pratiques d'évaluation des élèves et sur la mesure de leurs acquis y restent marginales.

Il est en outre encore exceptionnel que les réunions d'équipes ou de grands groupes fassent l'objet d'un relevé de conclusions où objectifs de l'établissement, pratiques de classe et résultats/acquis seraient analysés et où apparaîtraient des recommandations. L'établissement pourrait alors disposer d'un document de pilotage pédagogique de la discipline, sorte de viatique pour le chef d'établissement entre deux passages de l'inspecteur. Rassemblés dans une banque de données académique, ces rapports, moyennant bien sûr certaines précautions, auraient toute leur utilité dans le dialogue de gestion ou la contractualisation et donneraient une véritable visibilité au travail des inspecteurs et à leur contribution à l'évaluation de l'établissement.

Certaines inspections générales rassemblent les rapports d'inspection d'une année scolaire et en font un corpus d'étude permettant de dresser un état des pratiques de classe dans la discipline, éventuellement en lien avec l'analyse des acquis des élèves, ce qui en fait un outil précieux d'aide au pilotage pédagogique. Peu répandue, cette pratique reste encore trop souvent confidentielle et ne dépasse de toute manière pas le cercle de la discipline ou de la spécialité. Elle implique aussi que les acquis réels des élèves soient vraiment mesurés, ce que les indicateurs actuels de résultats aux examens ne peuvent bien souvent pas faire.

Grâce à la connaissance des ressources enseignantes qu'elle permet, l'inspection individuelle reste donc indispensable au fonctionnement du système et à la mise en place des réformes actuelles. L'entretien qui la suit est aussi un moment privilégié important pour maintenir le lien - fonctionnel,

intellectuel et humain - avec les enseignants et faire évoluer les pratiques de classe. Il semble, selon les observations recueillies, qu'il joue ce rôle surtout si l'inspection intervient dans les dix premières années de la carrière.

Si l'inspection individuelle a vocation par ailleurs à rester centrale dans le pilotage pédagogique, il lui faut en revanche évoluer encore, et, avec elle, le rapport d'inspection et son indispensable corollaire le rapport de réunion d'équipe, pour passer de la nécessaire évaluation des enseignants à celle des enseignements et ainsi apporter une véritable contribution à l'évaluation de la performance pédagogique et au pilotage de l'établissement.

Cette évolution est sans doute rendue nécessaire aussi par le changement de rôle des inspecteurs dans le cadre d'une autonomie élargie de l'établissement : de prescripteurs qu'ils étaient, ils deviennent en effet de plus en plus, nos observations le montrent indéniablement, des conseillers et des accompagnateurs de la politique pédagogique des établissements. Ils doivent en ce sens se doter de nouveaux outils pour répondre à cette évolution. Et c'est là un travail qui engage sûrement les corps d'inspection territoriaux, mais aussi, avec eux, l'inspection générale de l'éducation nationale.

### **2-3 Les inspecteurs et les élèves : l'évaluation des acquis**

L'inspection individuelle est sans nul doute le seul moment où les acquis des élèves peuvent être observés en lien avec les pratiques de classe. Sur quoi se fonde alors le diagnostic de l'inspecteur ? Cette observation indispensable est-elle suffisante pour guider le pilotage pédagogique ?

Dans leurs observations de classes, les inspecteurs sont de plus en plus nombreux à s'intéresser aux élèves et cela se lit réellement dans les rapports d'inspection. La performance des élèves est toutefois analysée de manière plus ou moins fine et pertinente. On y parle du degré de connaissances constaté, plus rarement du degré de compétences atteint, y compris dans les disciplines où les outils de mesure disponibles le permettraient. Cela tient bien sûr à la prudence nécessaire de l'évaluateur qui sait non seulement que l'observateur perturbe l'observation, mais qu'il ne peut tirer des enseignements définitifs de quelques interventions d'élèves, que celles-ci ne sont qu'indices partiels, une photographie à un instant donné des acquis sur un champ donné, et non une mesure fiable et étalonnée. Rares sont toutefois les remarques des rapports d'inspection (ou dans les comptes rendus de réunion d'équipe quand ils existent) portant sur les pratiques d'évaluation des élèves par le ou les professeurs de l'établissement, sans parler des relevés de notes, des bulletins ou des appréciations qui y sont portées dans la communication avec les élèves et leurs familles.

Les inspecteurs sont certes de plus en plus nombreux à préparer leurs observations de classes par l'analyse des résultats des élèves de l'établissement, par la lecture des indicateurs correspondants du tableau de bord qu'ils consultent soit dans une banque de données académique (ce n'est pas le cas partout), soit le jour de l'inspection dans le bureau du principal ou du proviseur. Or, ces indicateurs de résultats aux examens nationaux ou académiques (baccalauréat, DNB, ...) fournissent uniquement des moyennes sur 20, comparées aux moyennes aux échelons départemental, académique et national. Ils offrent donc un classement des élèves de l'établissement, en aucune manière, une information sur les domaines de compétence qui sont des facteurs de réussite ou de déficience pour les élèves de l'établissement. Ces résultats aux examens sont par ailleurs établis dans une visée certificative où la compensation entre disciplines testées est la règle, où donc la performance est brouillée par une moyenne de moyennes.

Etablir une corrélation entre objectifs fixés, pratiques de classe observées et mesure des acquis réels des élèves, acte fondateur et condition nécessaire de l'expertise et du pilotage pédagogiques, relève donc pour les inspecteurs de la pure gageure. Tout au plus peuvent-ils inviter l'établissement et ses acteurs à « améliorer les résultats », recommandation incantatoire qui ne propose toutefois aucun levier de remédiation et de progrès et qui fait que les classements des académies face aux résultats des examens par exemple offrent quasiment toujours le même immuable visage et induisent ainsi une sorte de déterminisme des performances scolaires.

Pour sortir de ce dilemme, les inspecteurs de langues vivantes d'une académie observée, en lien avec l'inspection générale, ont entamé en 2004-2005 une réflexion d'ensemble sur la mise en œuvre d'évaluations académiques en CM2 et surtout en fin de troisième permettant à la fois un pilotage pédagogique plus réel et offrant des critères fiables pour la constitution des groupes de compétence à l'entrée en seconde. Ces outils ont évolué jusqu'à la version actuelle. Les résultats, sous forme numérisée, permettent de connaître, aux niveaux de la classe, de l'établissement, du département ou de l'académie, à quel degré de compétence se situent les élèves dans chacune des activités langagières (les domaines du socle) et rendent donc possibles des recommandations précises pour les entraînements à conduire et donc en matière de pilotage pédagogique de la discipline langues vivantes.

Dans la même optique, il est utile de signaler, dans l'une des langues vivantes, le calibrage des épreuves du baccalauréat pour que les acquis des élèves apparaissent non plus seulement en note sur 20, mais aussi en niveaux de compétence par rapport à l'objectif B2 du cadre européen visé dans les programmes nationaux. Ce calibrage des épreuves du baccalauréat, effectif depuis 2008, a permis en 2009 une étude de l'inspection générale de cette langue portant sur 3000 copies de bac et 300 rapports d'inspection. Un tableau montre de manière précise le niveau de compétence atteint par les élèves en fin de terminale en expression écrite, et ce au-delà de la moyenne sur 20 qui ne peut en aucune manière renseigner sur les acquis. Il a été aussi procédé à l'examen du contenu des copies pour en analyser forces et faiblesses. La lecture par l'inspection générale de 300 rapports d'inspection sur une année scolaire a enfin permis de montrer quelles pratiques de classe sont à préconiser pour remédier aux faiblesses constatées et augmenter le niveau de compétence.

Si les experts pédagogiques que sont les inspecteurs veulent contribuer efficacement au pilotage pédagogique et avoir toute leur place dans l'évaluation de la performance scolaire, en lien avec leur connaissance intime des enseignants et de leurs pratiques de classe, c'est sans doute vers le développement de ce type d'outils qu'il leur faut se tourner. Ce projet ne pourra venir que d'une initiative commune de l'inspection générale et des inspections territoriales.

### **3- Un métier, des missions**

La réalité du métier exercé par les inspecteurs pédagogiques du second degré est en train de changer mais elle ne coïncide pas avec les missions telles que les décrit la circulaire du 19 mai 2009. Les inspecteurs disposaient traditionnellement de marges d'initiative fortes dans leur discipline mais celles-ci sont de plus en plus grignotées par diverses priorités et contraintes. Il devient difficile pour eux de programmer leur activité, d'anticiper. Des inspecteurs évoquent une dispersion des tâches, « *une fragmentation* » qui manque parfois de sens et d'efficacité. La multiplication des commandes qui leur sont passées ou des demandes émanant du terrain, en écho aux réformes engagées, l'accroissement du nombre des enseignants non titulaires qu'ils doivent prendre en charge, l'ouverture de nouveaux champs de réflexion et d'action pédagogiques (le socle commun, l'accompagnement personnalisé), la réduction du nombre des personnels administratifs dans les services, la tension au niveau des moyens d'enseignement et l'autonomie accrue des établissements qui obligent les inspecteurs à repenser leur pilotage pédagogique, l'attention portée aux performances du système et de ses acteurs (LOLF), sont autant d'éléments qui pèsent dans la manière dont se pense et se vit désormais la fonction d'inspecteur.

Pour tous les inspecteurs, le métier a subi des évolutions sensibles depuis quelques années avec « *un glissement de l'IPR vers l'IA* », faisant moins appel à l'expertise disciplinaire. Les entretiens conduits avec les inspecteurs montrent un certain désarroi et des interrogations sur leur nouvelle identité professionnelle et leur positionnement dans l'encadrement, au niveau national comme académique. L'évolution de la fonction tient aussi au rythme auquel l'inspecteur est soumis, en nette accélération depuis quatre ou cinq ans. Elle s'inscrit aussi dans un nouveau rapport - du moins est-il perçu ainsi - entre le pédagogique et l'organisationnel. Pourtant il leur semble encore plus nécessaire que par le passé d'assurer un présentiel, d'accompagner vraiment les enseignants sur le terrain. On ne peut se contenter de piloter d'en haut, il faut donner de la chair à ces diaporamas, qui selon eux créent une sorte d'illusion de l'information, sans réels contenus et qui laissent les enseignants désarmés, frustrés et livrés à eux-mêmes. Ils se considèrent souvent comme des travailleurs de

l'ombre, certains se qualifiant même de « *soutiers de la pédagogie* ». La réalité de leurs activités n'est pas visible, ni les recteurs ni le ministère n'en ont une véritable connaissance.

### **3-1 Une définition officielle des missions en décalage persistant avec la réalité des tâches**

Les différentes missions des inspecteurs pédagogiques ont été décrites en 2005 par une note de service et en 2009 par une circulaire. Le dernier texte suscite toujours beaucoup d'interrogations car il semble en décalage avec la réalité du métier.

Même si les termes « animation et impulsion pédagogiques » ne figurent plus sous cette forme dans la circulaire de 2009, ils restent un axe fort de l'action des IEN ET EG et des IA IPR. Les trois grands champs évoqués par le dernier texte semblent déséquilibrés et les inspecteurs s'interrogent sur la place de toutes les activités et missions non mentionnées dans la circulaire.

Ainsi, tous les inspecteurs consacrent un temps certain à l'organisation des examens et concours : présidence de jury, choix et élaboration de sujets, participation à des jurys de recrutement des enseignants, validation des acquis de l'expérience (VAE). Certaines évolutions nécessitent une implication encore plus forte des inspecteurs, avec par exemple la généralisation du contrôle en cours de formation (CCF). Les enseignants sont désemparés face à ce nouveau mode d'évaluation qui a certes allégé le travail des DEC mais qui, de manière insoupçonnée, pèse très lourd dans les nouvelles charges des inspecteurs. Ces derniers sont amenés à accompagner les équipes enseignantes qui n'ont pas été formées à une évaluation diplômante et parfois même en refusent le principe. Les inspecteurs sont ainsi sollicités pour valider les sujets, organiser des réunions de barèmes, etc.

La participation à des jurys nationaux est appréciée des inspecteurs ; elle contribue à leur formation continue, élargit leur horizon professionnel même si elle complique encore les calendriers. Les inspecteurs (IA IPR comme IEN ET) des disciplines technologiques et professionnelles déclarent consacrer la moitié de leur temps d'activité annuelle aux examens et concours. Les IEN ET EG font par ailleurs le constat d'un système qui, loin de se simplifier, se complexifie encore davantage dans l'enseignement professionnel. Le système des examens et certifications diverses est donc d'une grande complexité et le travail des inspecteurs consiste à la fois à exercer leur expertise scientifique et pédagogique (conception des sujets, constitution des jurys), leur autorité (présidence des commissions d'entente et d'harmonisation) mais aussi à jouer le rôle de sentinelles en alertant les services lorsqu'ils ont connaissance d'un dysfonctionnement ou d'une anomalie dans l'organisation des opérations. Leur rôle est crucial mais ne figure pourtant pas dans la circulaire de 2009.

### **3-2 La difficile hiérarchisation des missions**

Il n'y a pas si longtemps, le métier d'inspecteur, certains d'entre eux parmi les plus anciens en témoignent, consistait en trois missions : inspecter (80%), former (10%), piloter les examens (10%). Comme cela a déjà été souligné plus haut, la profusion des tâches et missions est telle aujourd'hui que les inspecteurs ont le sentiment de vivre « *dans un zapping permanent* », d'être « *dans un maelström* », de « *devoir être partout, donc nulle part* », de « *s'investir partout et d'être frustré de partout* ».

La circulaire du 19 mai 2009, qui semble ignorer ou méconnaître dans leurs tâches la part importante du pilotage des examens, de l'animation et de l'impulsion pédagogiques et du lien avec l'inspection générale de l'éducation nationale, n'a pas apporté à leurs yeux les clarifications souhaitables. Elle les a même insécurisés par la distinction, à leurs yeux peu opérante, entre inspections de management et inspections de pilotage pédagogique, par le glissement de leurs fonctions vers le transversal. Non que ce dernier leur apparaisse haïssable, mais parce que le transversal ne peut avoir de sens pour eux que s'il se rattache à l'expertise pédagogique qui constitue leur cœur de métier.

Cette « *transversalisation* » de leurs fonctions est par ailleurs liée à une territorialisation de leur action, un paramètre que les IA-IPR, contrairement aux IEN-ET qui, par leur organisation en filières notamment, sont presque naturellement territorialisés, ont du mal à intégrer dans leur domaine de

compétences par essence académique. L'organisation du collège reflète également ces difficultés : il est très difficile de mettre en place des moments de réflexion interdisciplinaire et d'organiser aussi, face au croisement des disciplines et des territoires, le stockage, l'échange et le traitement des données permettant à tout inspecteur d'être le porte voix de ses collègues. Seule la mise en œuvre du socle commun et du LPC semble avoir amorcé une structuration en ce sens. On ajoutera encore au tableau l'autonomie accrue des établissements qui transforme le rôle traditionnel de prescripteur vers celui de conseiller à la demande des établissements. La succession enfin des réformes récentes, qui a mobilisé fortement les inspecteurs, n'a fait qu'ajouter au sentiment « *d'émiettement et d'atomisation* » de leurs tâches.

Dans ce contexte, les inspecteurs peinent à hiérarchiser leurs missions.

Les lettres de mission, dont tous ne disposent pas, tracent certes des repères, mais l'évaluation qui y est prévue tous les deux ou trois ans n'intervient en fait que pour partie et entre-temps, les réalités reprennent leurs droits. Le PTA, étroitement lié au Projet Académique, ne peut que tracer de grands axes d'action. Néanmoins, les inspecteurs apprécient les échanges et réflexions avec les correspondants académiques de l'IGEN, les COAC, qui leur permettent de prendre un peu de distance réflexive sur leurs pratiques.

Au quotidien, les inspecteurs procèdent donc à une hiérarchisation pragmatique. Leur priorité est indéniablement d'être sur le terrain et de piloter leur discipline mais, autant que possible, une fois qu'ils ont rempli les commandes du recteur, qu'ils ont tenu les échéances du calendrier de la gestion des personnels et des examens, ce qui explique notamment que les inspections soient devenues leur variable d'ajustement.

La situation est plus complexe encore pour tous les porteurs de dossiers académiques (on en dénombre une bonne vingtaine par académie). Souvent sans véritable visibilité pour leurs autres collègues, sinon dans une information ponctuelle lors d'une réunion de collège, ceux-ci mènent leur dossier et tentent de rester inspecteurs de terrain.

Tous se constituent en début d'année un plan de travail qui se trouve très souvent remanié et adapté et ils voient les rencontres avec l'inspection générale comme une « *bouffée d'oxygène* ». Ils apprécient notamment aussi d'avoir de certaines inspections générales un retour fédérateur sur les documents qu'ils produisent, états de la discipline, rapports d'activité, rapports d'inspection et autres, dont ils ont souvent l'impression qu'ils ne sont souvent ni exploités, ni même lus.

Dans un métier en grande évolution, ils perçoivent souvent dans l'inspection générale la reconnaissance de leur cœur de métier qui semble, à leurs yeux, trop méconnu par les acteurs académiques. L'inspection générale de l'éducation nationale reste par ailleurs une référence et un recours lorsque les inspecteurs sont confrontés à des questions du terrain qui ne trouvent pas de réponse explicite dans les textes officiels.

### **3-3 Les contradictions et les tensions autour d'un métier qui évolue**

Toutes les observations des pages précédentes montrent combien le métier des inspecteurs pédagogiques a changé, créant chez eux un sentiment de désarroi, voire un malaise, qu'il convient de bien analyser et de mettre en regard avec la perception qu'en ont les autorités académiques.

Le désarroi des inspecteurs résulte sans doute pour partie de l'émiettement de leurs tâches et de la bousculade permanente à laquelle ils sont confrontés dans la gestion de leurs agendas, de la territorialisation de leur action également. Mais ils montrent au quotidien leur pragmatisme et leur éminente aptitude à maîtriser ces aspects, notamment en faisant preuve d'une très grande capacité de travail et d'un très fort engagement. S'ils se plaignent parfois d'une surcharge bien réelle, d'un manque de temps aussi pour se poser et réfléchir, force est toutefois de constater qu'ils expriment aussi un vrai plaisir et une réelle fierté à accomplir les fonctions qui leur sont confiées.

Le malaise qu'ils expriment n'est donc pas uniquement et exclusivement lié à leur charge de travail. Il ne tient pas non plus pour l'essentiel aux conditions matérielles d'exercice. Les plaintes récurrentes en ce sens, par exemple sur le manque de téléphones portables, sur l'obsolescence du matériel ou sur la vétusté et l'exiguïté des locaux qui, ici ou là, sont mis à leur disposition, sur les difficultés liées au remboursement des frais de déplacements, même si elles peuvent apparaître justifiées, ne sauraient toutefois être prises pour le fondement même d'un malaise qui est sans doute plus profond et que l'on peut qualifier d'identitaire.

Le fait que, dans certaines académies, sur les dossiers pourtant éminemment pédagogiques, ils ne sont pas associés à la réflexion qui précède les décisions, qu'ils sont ensuite en charge de leur mise en œuvre comme un service rectoral, génère chez les inspecteurs un sentiment profond de non-reconnaissance de leurs compétences d'experts pédagogiques, compétences qui sont le cœur de leur identité professionnelle, qui ont motivé et justifié leur entrée dans ce métier et qui constituent, même si elles recouvrent une diversité disciplinaire, la culture identitaire de la profession.

Le glissement de leurs missions vers le transversal constitue également, en raison de cette culture identitaire, un facteur puissant de déstabilisation.

Tous les inspecteurs, de manière certaine quoiqu'à des degrés divers, surtout ceux qui sont entrés plus récemment dans le métier, ont acquis les outils de décryptage du dialogue de gestion, ont appris à lire une dotation horaire globale (DHG), le tableau de bord d'un établissement, ont acquis la culture de l'audit. Ils y voient sans conteste un intérêt professionnel évident et un enrichissement personnel. Donner à tous des compléments de formation dans l'évaluation des établissements en fonction de leurs besoins (leurs collègues EVS seraient parfaitement habilités à le faire) pourrait donc leur permettre de devenir un peu plus IA, un peu plus inter-catégoriels, un peu plus opérationnels dans l'analyse des structures ou le dialogue de gestion. Ils ne leur permettront toutefois pas à eux seuls d'établir un lien générateur de sens et de cohérence avec leur identité d'expert pédagogique disciplinaire car le cheminement réflexif du disciplinaire vers le transversal, et du transversal vers le disciplinaire n'en est qu'à ses balbutiements, dans un sens comme dans l'autre.

D'une part en effet, l'expertise pédagogique commence seulement, avec le socle commun et l'inscription de la pédagogie par compétences dans la loi de 2005, à entrer dans le deuxième cercle concentrique qu'est l'interdisciplinaire, lui-même prélude au transversal ; d'autre part, comme cela a été montré plus haut, les indicateurs de résultats des élèves, qui sont aussi indicateurs de performance des établissements, restent marqués par la seule référence à la moyenne sur 20, ce qui ne permet aucune entrée véritablement pédagogique dans l'évaluation de la performance scolaire, aucune entrée qui permette à l'expert pédagogique de corrélérer objectifs d'enseignement, pratiques de classes et mesure des acquis réels des élèves. On pourrait enfin ajouter que, dans les documents proposés, par exemple pour la préparation du dialogue de gestion des établissements, ne figure aucun écrit pédagogique, que ce soient les synthèses de rapports d'inspection des professeurs, les éventuels relevés de conclusion des réunions d'équipes et du conseil pédagogique, etc.

Si les inspecteurs se sentent mal à l'aise dans cette évolution vers le transversal, c'est donc non par un refus du transversal en lui-même, mais parce qu'ils n'y perçoivent pas le lien avec leur culture pédagogique identitaire. D'autre part, les outils qu'on leur fait manier ne leur offrent pas d'entrée réellement pédagogique, cette double difficulté reflétant elle-même celle de l'ensemble du système éducatif français à entrer dans la pédagogie par compétences.

Décréter ou exiger l'entrée immédiate des inspecteurs dans le transversal est donc sans doute à ce jour prématuré, elle ne peut que renvoyer à la double difficulté signalée, générer le malaise et l'incompréhension mutuelle. C'est du reste bien ce qui ressort de la perception des inspecteurs par les autres acteurs académiques.

Les recteurs, les IA DSDEN, les secrétaires généraux interrogés, même s'ils évoquent précisément les réticences des inspecteurs, surtout des IA IPR, à entrer dans le transversal, soulignent pour leur part leur satisfaction devant leur engagement sur le suivi des réformes et le repérage des tuteurs pour les professeurs stagiaires et les étudiants en master, reconnaissant que, sans la connaissance approfondie des ressources enseignantes que leur procurent leurs visites de terrain, la nouvelle



formation des professeurs n'aurait sans doute pu être conduite. Certains, SGA notamment, concèdent une certaine méfiance face à la posture institutionnelle de quelques inspecteurs qui continuent à voir les enseignants « *sous leur autorité* », ce qui entraîne parfois quelques dysfonctionnements regrettables, notamment par rapport aux chefs d'établissement ou aux IA DSDEN.

La relation des inspecteurs aux IA DSDEN, plus particulièrement lorsqu'il s'agit des IA IPR, devient de plus en plus complexe. Les inspecteurs soulignent que certaines politiques départementales ne suivent pas totalement la logique académique qui reste leur seule référence. A l'inverse, lorsque « *l'académisation* » des inspections académiques donne aux DSDEN un rôle important dans l'équipe de direction de l'académie et placent les inspecteurs sous l'autorité du recteur certes, mais aussi sous la responsabilité des DSDEN, les IA IPR (rarement les IEN ET EG) éprouvent une gêne, voire une forte réticence, à travailler sous leur conduite, surtout sur des dossiers comme la réforme du lycée ou l'accompagnement personnalisé qui leur sembleraient relever davantage de leur compétence pédagogique. On pourrait ajouter sur ce point que ce sont les IA DSDEN qui ont souvent invité leurs collègues IA IPR à participer au dialogue de gestion, ce qui a fait bouger les lignes et permis un premier pas de ces derniers vers le transversal.

## **Conclusion**

De façon claire, le métier d'inspecteur pédagogique a subi des évolutions sensibles depuis quelques années avec un glissement vers des missions plus généralistes d'« *inspecteur d'académie* », faisant moins appel à l'expertise disciplinaire. Des inspecteurs évoquent une dispersion des tâches, « *une fragmentation* » qui manque parfois de sens et d'efficacité. Ils sont assez nombreux à regretter qu'on n'exploite pas suffisamment leurs analyses issues de l'observation du terrain. Les entretiens confirment un malaise, ou au moins des interrogations sur leur identité professionnelle et leur positionnement dans l'encadrement, au niveau national comme académique. Il semble indispensable de clarifier vraiment les attentes de l'institution à leur égard. Les inspecteurs sont des cadres loyaux, prêts à évoluer, sans renier cette expertise disciplinaire qui fonde leur légitimité auprès des professeurs, qu'ils sont les seuls à pouvoir assurer et qui garantit la cohérence du discours pédagogique et la qualité de la formation dispensée dans l'école. Ils apportent par ailleurs une contribution essentielle à une gestion des ressources humaines renouvelée. Les relations entre les inspecteurs et les chefs d'établissement sont à repenser en fonction de l'accroissement de l'autonomie donnée aux établissements. Ils peuvent donner des éléments d'expertise sur la validité des contenus d'enseignement, l'évaluation des acquis des élèves, sur la qualité des projets pédagogiques et ils doivent valider les expérimentations. Il convient également de préciser par académie sur quels niveaux du territoire leur action est la plus pertinente afin de préserver du temps pour l'accompagnement de terrain et légitimer de la sorte aussi leur intervention à ce niveau-là. L'inspection individuelle peut évoluer, elle ne peut disparaître, d'autant que, loin d'être redoutée par les professeurs, elle semble de plus en plus réclamée par eux. Enfin, les inspecteurs doivent être mieux formés à l'évaluation des établissements pour contribuer de manière efficace au dialogue de gestion.

## **Préconisations**

L'enquête conduite amène les inspecteurs généraux à formuler quelques préconisations.

### **1- La définition et le cadrage du pilotage pédagogique**

- Réaffirmer qu'il reste essentiel. Mettre en place au niveau institutionnel un discours commun et compréhensible par tous pour éviter toute ambiguïté, source de malentendus, voire de conflits potentiels, définir avec précision les notions utilisées, en donner des illustrations concrètes.
- Préciser les responsables du pilotage pédagogique à chaque niveau du territoire académique, mettre en place des modes de collaboration plus efficaces.
- Veiller à la qualité de l'information donnée aux inspecteurs.

## **2- La place des inspecteurs dans le pilotage pédagogique de la discipline**

→ Indispensable mais difficile à mettre en œuvre, le pilotage pédagogique de la discipline doit répondre à une commande institutionnelle clarifiée. Il fonde l'identité professionnelle des inspecteurs, relève de leur responsabilité, permet de faire évoluer les pratiques des enseignants mais il doit être rénové.

- En premier lieu, les inspecteurs restent les plus à même de prendre en charge personnellement l'accompagnement des nouveaux programmes et leur explicitation dans l'esprit comme dans la lettre.
- En second lieu, les inspecteurs sont requis pour porter, grâce à leur expertise disciplinaire, un regard critique sur les contenus et les méthodes choisies par les enseignants, pour évaluer les acquis des élèves et l'efficacité des enseignements.
- En troisième lieu, ils doivent être force de propositions en termes de formation, en particulier au niveau des bassins.
- En quatrième lieu, les inspecteurs doivent désormais veiller à intégrer la contribution spécifique de la discipline à la construction de compétences transversales.
- En cinquième lieu, il leur revient de faire évoluer l'identité professionnelle des enseignants, c'est-à-dire de les aider à associer la transmission des savoirs et des savoir-faire disciplinaires à l'accompagnement des élèves dans leur parcours.

## **3- La contribution des inspecteurs au pilotage pédagogique des établissements**

→ L'intervention des inspecteurs doit se faire dans le respect des responsabilités de chacun. Il faut prendre en compte la volonté d'accroître fortement l'autonomie pédagogique des établissements. Les inspecteurs conseillent, évaluent, peuvent être invités à participer au conseil pédagogique mais ils ne sont pas décideurs des choix opérés par les EPLE, assumés par les chefs d'établissement. La responsabilité ne se partage pas.

→ Les inspecteurs assument plusieurs missions dans les EPLE avec des modes d'intervention différents ; leur positionnement doit dans chaque cas être clarifié (conseil, évaluation, contrôle) et les objectifs de leurs diverses interventions bien annoncés.

- La mission conseil aux EPLE doit être développée, en particulier pour mettre en place des dispositifs transversaux, pour encourager les initiatives des professeurs et valider les meilleures innovations, pour aider à identifier les priorités de la politique pédagogique et du plan de formation de l'établissement.
- La mission évaluation doit être renforcée : contribution des inspecteurs pédagogiques à l'évaluation des établissements, participation systématique à la contractualisation, centrée sur l'amélioration des résultats de l'établissement à travers l'analyse de sa politique pédagogique.
- La mission contrôle doit être pleinement assumée et reconnue, en particulier pour la mise en œuvre des réformes.

→ Conforter le rôle de l'inspection dans le pilotage pédagogique de l'établissement par la production de nouveaux outils

- en étoffant le rapport d'inspection individuelle des enseignants de l'observation, de l'analyse et de l'évaluation des acquis des élèves, de l'observation des pratiques d'évaluation de ces acquis et en rédigeant à l'issue de la réunion de l'équipe des enseignants de la discipline un document de synthèse où figurent des recommandations concernant le pilotage pédagogique,
- en organisant une banque de données pédagogiques par établissement et en les faisant figurer dans le dossier du dialogue de gestion,
- en construisant des indicateurs de résultats des élèves qui, au-delà de l'opacité d'une moyenne sur 20, montrent clairement le niveau des acquis dans les domaines de compétence. Numérisés, ces indicateurs permettront à l'inspecteur de corrélérer objectifs de l'établissement, pratiques de classe et acquis réels des élèves ; ils constitueront un outil essentiel pour le pilotage pédagogique.
- La construction de ces outils (certains existent déjà) ne peut venir que d'une action concertée des inspecteurs territoriaux et de l'IGEN.

→ L'amélioration de l'exercice de ces différentes missions suppose qu'un certain nombre de conditions soient remplies : hiérarchiser les missions données chaque année aux inspecteurs par les recteurs, à travers un programme de travail académique simplifié dont une partie serait consacrée à leur action dans les EPLE, préciser les territoires d'intervention de chaque inspecteur, développer les inspecteurs référents de bassins pour une durée de quelques années, sensibiliser les personnels de direction qui doivent renforcer leur propre légitimité pédagogique à la nécessité d'accompagner le travail des inspecteurs dans les EPLE (participation aux inspections individuelles, aux réunions pédagogiques), former les inspecteurs à l'évaluation des établissements, les doter d'un outillage conceptuel et méthodologique solide.

#### **4- Le rôle des inspecteurs dans le pilotage pédagogique de l'académie**

Il mériterait d'être à la fois reconnu et mieux identifié sur les divers territoires.

→ Clarifier le rôle de chaque niveau chargé de piloter le système sur le plan pédagogique dans l'organigramme académique et la responsabilité de chacun (EPLE, bassin, département, services et délégations académiques).

→ Préciser les missions confiées aux doyens, en encourageant le travail inter catégoriel et inter disciplinaire sur des problématiques communes et conforter leur positionnement par des lettres de mission spécifiques, en particulier quand il existe des directeurs de la pédagogie.

→ Reconnaître le rôle des collèges des inspecteurs : instance de réflexion pluridisciplinaire, force de propositions, lieu de mise en cohérence de l'action des inspecteurs, d'élaboration de protocoles communs. Le recteur doit encourager la prise d'initiatives des corps d'inspection, avec obligation de rendre compte, étant entendu que la décision lui revient toujours en dernier lieu.

→ Mieux associer les inspecteurs à la préparation des décisions pédagogiques, par exemple à travers un conseil pédagogique académique. La liberté de conscience et la loyauté peuvent très bien cohabiter si la première a pu s'exprimer en amont des décisions qui engagent la seconde.

#### **5- La contribution des inspecteurs pédagogiques à la GRH académique**

Elle prend une importance croissante aussi bien dans le recrutement, la formation initiale et continue, l'évaluation des enseignants, que dans l'accompagnement des professeurs en difficulté.

→ L'ensemble des opérations de GRH gagnerait en efficacité, en particulier pour les inspecteurs, par la clarification des procédures, des responsabilités de chaque acteur dans la prise en charge et le suivi des dossiers, le partage des informations.

#### **6- Les évolutions de l'inspection individuelle : le souhaitable et le possible**

→ L'inspection individuelle des enseignants et l'entretien avec le professeur inspecté qui lui succède sont indispensables au fonctionnement du système. Il conviendra de le réaffirmer et de dissiper ainsi les inquiétudes latentes. Quelles que soient les modalités d'évaluation des professeurs, l'appréciation des compétences professionnelles par les inspecteurs pédagogiques est une composante irremplaçable.

→ Il faudra parallèlement, pour tenir compte de la multiplicité des missions, préciser les objectifs institutionnels de l'inspection pour qu'elle ne reste pas en permanence une œuvre inachevée. Il semble important que les inspecteurs connaissent tous leurs professeurs, mais il est raisonnable de considérer que cette connaissance devra s'appuyer sur un nombre limité d'inspections au cours de la carrière.

- Du fait de l'importance des premières années d'enseignement, l'objectif institutionnel pourrait être de procéder à l'inspection obligatoire de tous les professeurs au moins deux fois au cours des dix premières années.

- Au-delà de cette période, l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants pourrait se faire par des inspections (notamment à des moments clefs de la carrière des enseignants) et/ou par l'exploitation, en concertation avec le chef d'établissement, d'un rapport d'activités rédigé par le professeur. L'indicateur LOLF devrait être modifié en conséquence.

## **7- La place dévolue aux inspecteurs pédagogiques dans le système éducatif aujourd'hui**

→ Il semble indispensable que les missions des inspecteurs soient redéfinies clairement au niveau central à travers un nouveau texte de cadrage national en fonction des évolutions en cours.

→ Il revient au niveau académique d'élaborer pour chaque inspecteur une lettre qui explicite ses missions, en liaison avec le projet académique et le programme de travail académique des corps d'inspection, aux différents échelons géographiques (établissement, bassin, département, académie) et qui inscrive son activité individuelle dans un projet collectif plus global (équipe des inspecteurs de la discipline ou de la spécialité, équipes thématiques). L'institution devra clarifier le rôle et la durée de validité des lettres de mission et préciser leur lien avec l'évaluation de l'activité des inspecteurs.

→ Les inspecteurs pédagogiques ont besoin de nourrir leur expertise scientifique et pédagogique. L'inspection générale de l'éducation nationale y contribue, de plus en plus sur des champs transversaux liés à la mise en œuvre des réformes en cours mais surtout sur le champ des programmes. Ceux-ci ne sont plus en effet construits uniquement en termes de connaissances mais en termes de compétences à construire. Leur appropriation par les inspecteurs nécessite des explicitations que l'inspection générale est la plus à même de fournir. Les rencontres et séminaires nationaux des inspections générales sont indispensables et constituent des temps forts d'une nécessaire formation continue des inspecteurs pédagogiques.

→ Une vraie réflexion s'impose concernant la mobilité fonctionnelle des inspecteurs, qui ne peut se limiter à des missions ponctuelles comme c'est le cas pour les IEN ET où elle conditionne en partie leur promotion. Si l'on observe actuellement des entrées plus importantes que par le passé dans les fonctions d'inspecteur de personnes d'expériences professionnelles très variées, l'inverse devrait être possible pour améliorer les perspectives de carrière des inspecteurs en poste. Plusieurs d'entre eux sont tentés par des détachements vers d'autres métiers de l'encadrement, dans le corps de personnel de direction, dans des emplois fonctionnels (IA DSDEN, secrétaires généraux) ou d'autres ministères. Les nombreuses compétences acquises par les inspecteurs pédagogiques enrichiraient de manière certaine les corps d'accueil et leur ouvriraient de nouveaux horizons professionnels.