

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation

**Présentée et soutenue publiquement
le 08 avril 2026**

**à l'Université de Lille
École Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société (SHS 473)
par**

Benoît ROMMELAERE

Université de Lille, laboratoire CIREL (UR 4354)

**L'Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional
Établissements et Vie Scolaire**

Figure complexe dans la gestion des ressources humaines en établissement scolaire

Jury :

M. Sébastien-Akira **ALIX**, Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Paris-Est Créteil, rapporteur

Mme Corinne **BAUJARD**, Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lille, présidente du jury

Mme Sylvie **CONDETTE**, Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lille, directrice de thèse

M. Aziz **JELLAB**, Inspecteur Général de l'Éducation, du Sport, de la recherche, professeur des universités en sociologie, associé à l'INSEI, examinateur

M. Régis **MALET**, Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Bordeaux, examinateur

Mme Delphine **PHILIP de SAINT-JULIEN**, Maître de conférences HDR en sciences de gestion, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, rapporteure

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	1
Partie 1	11
Concepts et théories : les inspecteurs dans le paysage éducatif français	11
CHAPITRE 1.....	15
CADRAGE SOCIO HISTORIQUE.....	15
1.1 Un système éducatif centralisé et hiérarchisé	16
1.2 Inspection et décentralisation	22
1.3 Territorialisation et autonomie de l'EPL.....	29
1.4 Au cœur des missions des IPR et leur évolution sémantique	60
CHAPITRE 2.....	81
PROFILS ET EVOLUTIONS DES IA-IPR EVS	81
2.1 Profils et attendus du concours IA-IPR EVS	81
2.2 Des vitrines numériques ambivalentes et non uniformes	87
2.3 Les compétences dans la GRH des IA-IPR et la question de la formation.....	91
2.4 Complexité et construction identitaire des IA-IPR EVS	104
CHAPITRE 3.....	131
UN CORPS EN QUESTIONNEMENT	131
3.1 L'évaluation au cœur des problématiques des IA-IPR.....	131
3.2 Un écosystème particulier et stratégique	141
3.3 Un contexte professionnel et identitaire complexe pour les IA-IPR	167
3.4 La primauté des IA-IPR : régulateur, évaluateur et vecteur du changement.....	171
CHAPITRE 4.....	179
L'EVS, PERSONNAGE PARTICULIER DANS LE SYSTEME EDUCATIF	179
4.1 Un questionnement initial lié au corps des personnels d'encadrement	179
4.2 Etayage sur un corps récent et méconnu.....	189
4.3 Problématisation et hypothèses retenues	194
Partie 2	201
Méthodologie de la recherche :	201
hypothèses et résultats	201
CHAPITRE 1.....	205
METHODOLOGIE DEVELOPPEE.....	205
1.1 Choix et stratégie de recherche	206

1.2 Corpus et personnes interrogées	209
1.3 Limites et intérêts des entretiens.....	213
CHAPITRE 2.....	217
PRESENTATION DES DONNEES.....	217
2.1 Vers une reconstitution identitaire par rapport à d'autres corps d'inspection	217
2.2 L'IA-IPR EVS acteur-clé dans la chaîne de la gouvernance académique	223
2.3 De la transversalité et du systémique face au disciplinaire	231
CHAPITRE 3.....	239
ANALYSE DES DONNEES	239
3.1 Questionnement sociologique du corps des IA-IPR EVS	239
3.2 Leur positionnement dans l'académie et au niveau national	246
3.3 Leur rôle de GRH et d'évaluateur au cœur des EPLE.....	250
Partie 3	257
Mise en perspective des résultats en lien avec la recherche.....	257
CHAPITRE 1.....	261
IA-IPR EVS : UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE COMPLEXE.....	261
1.1 Constructions identitaires : une dynamique chez les IA-IPR EVS	261
1.2 Trajectoires et évolutions.....	265
1.3 Positionnements dans un schéma éducatif hiérarchisé.....	269
CHAPITRE 2.....	273
UNE SPECIALITE VIE SCOLAIRE EN COMBO AVEC LES AUTRES DISCIPLINES	273
2.1 La hiérarchisation des disciplines et le concept de vie scolaire	273
2.2 Des dossiers spécifiques qui confirmeraient leur légitimation	276
2.3 Un exemple de cette transversalité : atouts et limites pour l'IA-IPR EVS	279
CHAPITRE 3.....	283
L'EPLE, AU CŒUR DE L'ACTION DES IA-IPR EVS	283
3.1 L'IA-IPR EVS et ses liens avec les personnels d'éducation.....	284
3.2 L'EVS et les personnels de direction.....	286
3.3 L'EVS dans le corps d'inspection.....	289
3.4 L'EPLE : écosystème organisationnel pour l'EVS	295
CHAPITRE 4.....	303
L'EVALUATION COMME POINT DE CONVERGENCE DE LEURS MISSIONS	303
4.1 L'IA-IPR EVS et la politique RH nationale et académique.....	304
4.2 L'IA-IPR EVS et l'évaluation des personnels	307
4.3 L'IA-IPR EVS et l'évaluation du système	309
CONCLUSION GENERALE	315

Bibliographie.....	353
PUBLICATIONS de Benoît ROMMELAERE	367
Table des figures et des tableaux*	369
Rapports cités dans la thèse	371
Tableau des acronymes.....	373
Table des Annexes.....	381

Remerciements

Au cours de cette thèse, une véritable émulation intellectuelle a parcouru l'ensemble de ce voyage alors que j'occupais dans le même temps des fonctions dans le bassin minier sur un premier poste de chef d'établissement scolaire. La thèse, malgré son travail exigeant, a toujours été l'occasion de faire un pas de côté et de se ressourcer afin de prolonger mon travail quotidien enrichi par mes lectures théoriques et des rencontres professionnelles riches et variées.

Je tiens à remercier particulièrement madame Sylvie Condette pour sa confiance et son soutien à chaque étape de ce travail ; après le m@dos où nous nous étions rencontrés, elle a accepté de devenir ma directrice de thèse malgré une charge de travail toujours plus impressionnante dans ses fonctions universitaires. Elle a su ménager ma propre charge de travail comme Principal tout en veillant à tenir les objectifs. Je la remercie sincèrement pour sa bienveillance et son exigence quant à mon travail dans le cadre de cette thèse.

Il me faut aussi remercier mes proches, ma famille, mes collègues et mes amis qui m'ont toujours permis de me réaliser dans cette thèse avec une certaine fierté et parfois de la curiosité !

Cette thèse a connu aussi une courte parenthèse fin 2023 au moment où la cité scolaire Gambetta-Carnot d'Arras, dans laquelle j'avais été personnel de direction durant 9 années, a connu une tragédie qui a marqué tous les membres de nos communautés éducatives et plus généralement, l'ensemble du pays ; il m'a fallu écrire un livre¹ pour faire le deuil et retrouver l'espoir dans ce moment de noirceur et de douleur.

Enfin, un merci immense à tous ceux qui ont accepté d'échanger, de discuter, de répondre à mes entretiens, formels et informels sur un sujet qui m'a passionné : la force des réseaux et les amitiés solides ont permis de vivre une relation certes intellectuelle et surtout une véritable aventure humaine, pleine de trésors précieusement ancrés dans mon esprit et dans mon cœur.

Merci à vous, chers lecteurs, membres du jury et président pour votre bienveillance et pour toutes les suggestions que vous saurez me faire afin de poursuivre, chacun à son niveau, là où il est, la plus belle des missions : élever notre jeunesse vers des lendemains fleuris et épanouis.

¹ Rommelaere, B. (2024) *Arras, après l'attentat : Manifeste pour une cité scolaire nouvelle*, L'Harmattan.

INTRODUCTION GENERALE

« Partir, c'est comme mourir quand on quitte ces pays lointains où la destinée ne conduit pas deux fois le voyageur. Voyager, c'est résumer une longue vie en peu d'années ; c'est un des plus forts exercices que l'homme puisse donner à son cœur comme à sa pensée. Le philosophe, l'homme politique, le poète, doivent avoir beaucoup voyagé. Changer d'horizon moral, c'est changer de pensée ».

Le voyage est une méthode que Lamartine rapporte dans son ouvrage : méthode pour approfondir son regard sur le monde et sur soi-même qui impose une prise de distance intellectuelle en posant un regard nouveau. C'est en ce sens que je vous propose une thèse qui cherchera à éclairer les itinérances d'un acteur-clé dans notre système éducatif : l'Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR) qui recouvre le champ de l'enseignement général et technologique, et plus particulièrement celui dont le domaine correspond aux Etablissements et à la Vie Scolaire (EVS). Les inspecteurs sont régulièrement en itinérance dans cette dimension territorialisée qui caractérise aussi leur fonctionnement. Ce qui les détermine, c'est la notion de déplacement en agissant sur les territoires, porteurs d'une partition nationale, déclinée au plan local, porte-voix du Rectorat et de l'institution. Une des ambitions de ce travail consiste à vous faire voyager à travers l'institution jusqu'au cœur du réacteur de notre système éducatif à savoir l'Etablissement Public Local d'Enseignement (EPLE). D'un point de vue institutionnel et catégoriel, les IA-IPR EVS correspondent au corps des inspecteurs, et plus particulièrement des inspecteurs académiques du second degré. Les inspecteurs constituent plusieurs entités dans le corps de l'encadrement : les inspecteurs du 1^{er} degré correspondent aux inspecteurs de l'Education nationale (IEN). Ils sont liés à ceux du second degré notamment à travers la liaison qui existe dans le cycle 3 qui réunit les classes de CM1, CM2 et 6^{ème} : de cette façon, leurs interactions seront à prendre en compte dans notre analyse ; d'autres inspecteurs du 2nd degré nourrissent ce corps : les disciplinaires, et ceux qui se regroupent autour de spécialités : orientation, handicap, voie professionnelle et technologique et, ceux qui seront au cœur de notre questionnement, les IA-IPR EVS que nous nommerons dans cette thèse sous le vocable *inspecteurs vie scolaire*. Cette première nuance annonce déjà un positionnement territorial à questionner qui influe sur leurs missions et leurs évolutions. En tant qu'IPR, la notion pédagogique est la deuxième caractéristique qui implique une dimension disciplinaire puisqu'ils agissent dans un domaine et une spécialité. Cette seconde nuance interroge sur le domaine *établissements et vie scolaire* : dépassant le cadre

d'un curriculum et d'une discipline, cette étiquette suggère l'espace élargi dans lequel interviennent ces inspecteurs. Il s'agit donc d'une question de transversalité a priori. A travers cette étiquette professionnelle, nous allons chercher à mieux comprendre l'importance de ce *personnage* dans le corps des personnels d'inspection et plus globalement dans l'ensemble des acteurs de l'éducation au sein d'une académie. Car il s'agit bien d'un *personnage* dans le sens où il agit dans un écosystème éducatif ; il met en scène aussi des actions à visées éducatives et pédagogiques dans une construction identitaire en triptyque : par rapport à lui-même, par rapport aux personnels d'éducation et d'inspection, par rapport enfin à un système. La question de sa représentation mérite d'être posée dans ce travail afin de pouvoir mesurer son impact, son pouvoir et ses limites dans les rouages du système éducatif français. Dans son sens géométrique, l'inspecteur peut apparaître également comme une figure c'est-à-dire le vecteur de plusieurs segments éducatifs : la sphère vie scolaire, la sphère éducative et pédagogique, la sphère didactique aussi. La figure renvoie en outre au visage : ce qui se voit et ce qui est vu des inspecteurs d'où l'idée d'une quête identitaire et d'une formalisation de leur identité dans l'organigramme des académies. La figure symbolise donc l'air, l'aspect et l'apparence des inspecteurs impliquant de la subjectivité dans leur portrait. Cette marge d'interprétation peut alors reposer sur des aprioris ou des préjugés qui seront déconstruits dans cette analyse afin de dessiner un personnage objectif et pragmatique tant dans son fonctionnement que dans son origine. Le titre de cette thèse insiste sur la complexité de cette figure dans un paysage éducatif aux schémas différents selon les académies et leurs modalités de fonctionnement. Ce qui est complexe, c'est ce qui renferme plusieurs éléments combinés entre eux dont l'interprétation ne se fait pas immédiatement. Ainsi, les inspecteurs EVS concourent à cette figure complexe dans la mesure où leurs domaines d'action et de réflexion peuvent être multiples, diversifiés et, parfois, peu lisibles pour ceux qui interagissent avec eux. Aussi, cette figure complexe renvoie donc à une représentation, une illustration des IA-IPR EVS au sein d'un écosystème scolaire : sont-ils modélisants et inspirants ? Traduisent-ils des trajectoires de parcours professionnels construits de manière récurrente ou innovante ? En tant que figure, sont-ils l'incarnation d'un type de personnels de l'encadrement ou de l'éducation ? Ces quelques questions témoignent déjà des ambiguïtés qui peuvent se retrouver à travers un inspecteur dont la place serait mal définie ou mal perçue dans le schéma académique et hiérarchique.

Tantôt rattachés à la vie scolaire, tantôt liés à la pratique pédagogique dans la politique documentaire d'un EPLE, tantôt participant à la titularisation des personnels de direction sans

pour autant poursuivre le processus au-delà de cette étape. Quel était le profil de ce personnel aux multiples casquettes professionnelles et comment trouver du sens dans la conception même du corps des IA IPR EVS alors même que ce domaine disparaissait du grand corps unique de l'inspection générale ? La thématique du voyage permet de mettre l'accent sur l'identité professionnelle des personnels d'inspection dans le 2nd degré. Quand on évoque l'étude du corps des personnels d'inspection (et plus spécifiquement celui du 2nd degré), on doit nécessairement interroger la question plus globale de l'identité professionnelle. C'est une problématique qui se pose de fait pour bien comprendre l'origine de ce corps, son évolution et ses perspectives. L'inspection pédagogique est depuis plusieurs années au cœur d'un questionnement sur son rôle : l'évaluation individuelle des enseignants face à l'évaluation du système (et plus précisément de l'EPLE), est interrogée. Elle démontre encore le chemin qui reste à parcourir pour légitimer la question de l'évaluation des personnels de l'Education nationale, sous le prisme de la performance et du résultat. La question de l'évaluateur est aussi posée entre un Inspecteur qui observe sur un temps donné le professeur à la lumière d'un parcours retracé à travers différentes formations et quelques rapports, et la vision plus concrète, inscrite sur le terrain, d'un personnel de direction qui anime, organise et manage les différentes ressources humaines qu'il a dans son EPLE. D'ores et déjà, la question de l'évaluateur introduit ici celle de l'identité professionnelle qui doit être posée comme préambule à toutes réflexions. Qu'entendons-nous par « identité professionnelle » ? (Barbier et Kaddouri, 1996, p. 17). Claude Dubar (2002) distingue deux types d'identités : l'identité professionnelle biographique construite par chaque individu lui-même ; on peut parler alors de profil social, de curriculum vitae. Centrée sur le moi, cette identité cherche à influencer notre entourage professionnel. L'autre identité qu'il décrit, c'est l'identité professionnelle relationnelle, c'est-à-dire celle qui est relayée par les autres. Elle se nourrit des autres à travers des liens professionnels et relationnels en interaction entre le moi et l'Autre. Il s'agit donc bien ici de montrer que la construction d'une identité professionnelle a, en réalité, pour finalité la reconnaissance par les autres. Nous pourrions aussi aller plus loin en évoquant l'identité professionnelle numérique qui, aujourd'hui, devient une nouvelle norme. A travers les réseaux sociaux notamment, il s'agit d'élaborer une identité professionnelle numérique non pas pour obtenir un emploi ou un poste mais pour détailler et mettre en lumière des expériences professionnelles qui se font miroir avec d'autres activités. Faire connaître, pour mieux reconnaître, c'est tout le sens global de cette identité numérique que l'on retrouve sur des réseaux professionnels. Cette question de reconnaissance illustre bien le fondement d'une identité professionnelle qui se construit sans cesse. Selon Perez-Roux (2011), l'identité

professionnelle se définit aussi à travers une représentation de soi dans une posture professionnelle évoluant en fonction des expériences vécues, entre une image que l'individu a de lui-même (le soi) et le sentiment que cette image est reconnue par d'autres (autrui) avec un besoin de s'affirmer comme individu (continuité) et celui d'appartenir à un groupe professionnel (changement). L'identité professionnelle s'inscrit donc dans une représentation dynamique évoluant au gré des expériences, des rencontres et des milieux professionnels. Ce détour théorique me permet de conceptualiser alors cette notion de cheminement chez les IA IPR. Car une fois encore, tout est une question de parcours, de chemin, et d'itinéraire. La construction identitaire professionnelle d'un inspecteur de l'Education nationale est le résultat d'un processus d'évolutions professionnelles qui passent par des postes variés, des concours de la fonction publique, des validations de parcours professionnels. En étudiant les profils des IA IPR, et plus particulièrement ceux réunis sous la bannière « établissements et vie scolaire », on peut déterminer des parcours types qui correspondent aux missions attendues d'un personnel d'inspection. Souvent distingué de ses collègues IA IPR disciplinaires, il doit chercher une légitimité pédagogique quand il n'est pas passé par la case « enseignante » : c'est le cas des conseillers principaux d'éducation (CPE) notamment. En liant établissements et vie scolaire, leur approche devient plus systémique en lien avec l'évolution de l'ensemble des IA IPR dont les missions se recentrent autour de l'évaluation du système éducatif à travers l'évaluation des EPLE et les missions plus transversales. En questionnant leur identité professionnelle, on se rend compte que cette identité est à la fois plurielle et aussi disparate selon les choix stratégiques engagés dans chaque académie. Ce qui est certain c'est que les IA IPR expriment ce besoin de créer une identité professionnelle au détour d'une forme de reconnaissance afin de remettre de la cohérence dans l'éparpillement parfois des missions qui leur sont confiées. Cette identité professionnelle, forme de légitimation de leurs actions, passe par l'individu lui-même et son parcours ; elle se construit aussi à travers les différents acteurs du système éducatif avec lesquels ils interagissent tels que les chefs d'établissements, les professeurs, les CPE, les IA-IPR, les directeurs académiques des services de l'Education nationale (DASEN) et les Recteurs. Dans cette construction (ou cette re-construction) professionnelle se lit l'idée selon laquelle les corps d'inspection doivent sans cesse s'inventer, se recréer au rythme des réformes du système éducatif. En recherchant de nouveaux espaces de reconnaissance institutionnelle, professionnelle et personnelle, les IA IPR EVS expérimentent particulièrement cette transition professionnelle régulièrement mise en œuvre dans leurs fonctionnements et leurs finalités.

C'est aussi cette relation avec les autres acteurs de l'éducation qui sera interrogée notamment à travers leurs interactions les uns avec les autres au sein de l'EPLE, au cœur du système. Les IA-IPR EVS semblent bien occuper des fonctions organisationnelles essentielles au niveau des EPLE. C'est en ce sens qu'ils ont un impact humain et qu'ils sont un levier d'action dans la gestion des ressources humaines (GRH) en établissements scolaires ; il faut prendre cela en compte dans le contexte local et le tissu académique puis national de leurs interactions. La GRH n'est pas le pré-carré du seul chef d'établissement scolaire : les inspecteurs jouent leur rôle de titularisation et d'accompagnement individuel et collectif des différents personnels d'un EPLE. Ils peuvent donc agir sur les ressources humaines tel un levier de performance et de résultat au service de la réussite des élèves et de l'organisation scolaire. Gérer les ressources humaines en EPLE, c'est chercher à mettre en évidence un ensemble de pratiques et de dispositifs dans l'organisation des personnels, leur administration et leur développement. C'est aussi travailler le sentiment d'appartenance de chaque personnel comme partie prenante évaluée et guidée sous l'angle du système : repérer, développer, accompagner sont les maîtres-mots de leurs missions de gestion des ressources humaines, en EPLE, car les inspecteurs jouent ce rôle avec les chefs d'établissement. Nous le verrons dans ce travail, les IA-IPR EVS sont davantage concernés par cette mission RH en établissement dans la mesure où ils interagissent au cœur du système éducatif, à la croisée de différents acteurs clés et périphériques de toutes disciplines à savoir les professeurs documentalistes, les CPE et les chefs d'établissement, sans oublier toutes leurs relations avec le tissu hiérarchique dans la chaîne de gouvernance des académies. Ils sont porteurs de projets transversaux que sont par exemple la qualité de vie au travail, le référentiel de compétences des personnels du 2nd degré ou encore les dossiers internat d'excellence ou égalité filles garçons. S'interroger sur leurs profils, leurs recrutements et sur leurs motivations, c'est dessiner des parcours qui invitent à réfléchir à un modèle de reconnaissance des talents dans leur propre corps. Ainsi, cette GRH en EPLE contribue à la stratégie nationale et académique (récemment nommée sous le nom « feuille de route RH »), l'organisation et l'administration des personnels et enfin autour de la mobilisation et le développement du capital humain au cœur des organisations éducatives. Tous ces champs renvoient à des enjeux de gestion des carrières et d'accompagnement des personnels et des établissements à travers lesquels l'IA-IPR EVS occupe une place singulière et discrète.

Il y a maintenant 20 ans, en janvier 2004, Yves Bottin, Inspecteur Général, présidait un groupe autour des missions des inspecteurs de l'éducation nationale dont le titre était déjà

avocat : « connaître et reconnaître les inspecteurs ». Pour comprendre l'urgence de cette proposition, il faut partir d'une enquête réalisée en 2022 par la Cour des Comptes² dans laquelle l'émission des missions des inspecteurs traduit aussi une remise en cause du fonctionnement actuel des corps d'inspection. Ainsi, le rapport souligne l'importance de l'évaluation (des personnels et du système éducatif à travers l'évaluation des établissements) qui interroge donc la GRH de et par ces personnels d'inspection dans nos organisations scolaires. Il est alors intéressant de reprendre les recommandations formulées par ce rapport comme point de départ d'une réflexion professionnelle qui a croisé également une réflexion personnelle à l'origine de cette thèse. Le 13 janvier 2022, le Premier président de la Cour, Pierre Moscovici, écrivait au ministre de l'Education nationale de l'époque, Jean-Michel Blanquer, un courrier dont l'objet était les inspecteurs territoriaux des premier et second degré. La Cour a réalisé deux enquêtes sur ces inspecteurs en insistant sur « leur rôle déterminant pour la réussite des élèves et la transformation du système éducatif, en raison de leur position centrale dans le pilotage pédagogique aussi fonctionnel des académies ». D'emblée, nous remarquons une attention toute particulière pour ce personnage « inspecteur territorial » à la fois dans le système et pour le système ; la Cour questionne son rôle pour formuler des recommandations qui découlent de deux grandes observations. D'abord, l'accent est mis sur des actions multiples trop peu centrées sur l'appui aux enseignants. S'ils assurent l'encadrement pédagogique en académies d'un vivier d'enseignants conséquents, il est à noter un foisonnement de leurs missions, notamment pour les IA-IPR du second degré, pour qui le lien avec la valence disciplinaire induit un ancrage contraint autour de l'évaluation, la formation des enseignants et la gestion des examens et des concours. A ces missions s'ajoutent des missions dites « transversales » portant sur le département d'exercice ou sur des dossiers thématiques prioritaires, sans oublier le contrôle de l'instruction à domicile qui occupe une place de plus en plus importante également. Concentrons-nous sur celles relatives aux IA-IPR du 2nd degré. Un élément important est mis en évidence : il s'agit du « cloisonnement disciplinaire » vécu comme un frein au détriment d'une forme d'efficacité de notre système éducatif. Le rapport pointe déjà la dimension « transversale » qui doit être au cœur de leurs évolutions en utilisant les termes « questions pédagogiques ». C'est ce déplacement des missions vers plus de transversalité, au détriment parfois du disciplinaire, qui a conduit à une « activité des inspecteurs de plus en plus morcelée ». Nous étudierons donc ce mouvement en observant sa tendance. Le rapport interpelle aussi sur la problématique de l'évaluation, et

² Cour des comptes – référé n°S2021-2467.

notamment celle des enseignants. Ce « processus d'inspection » articulé autour de l'évaluation individuelle, conduit à la gestion des ressources humaines (GRH) dans les évolutions de carrières notamment. La place du chef d'établissement et le combo qu'il peut faire avec l'IA-IPR est une piste suggérée dans ce rapport. Nous y reviendrons. Cette évaluation de l'individu participe aussi, inéluctablement, à celle des établissements en devenant ainsi une clé pour transformer le système éducatif. Le rapport rappelle la mise en place d'une charte³ sur ce sujet qui impliquera une « collaboration plus structurée » entre tous les acteurs (institutionnels tels que le DASEN) et les IA-IPR. Cette évolution demeure en cohérence avec la question de la territorialisation qui accompagne notre réflexion sur ce personnage complexe. Dans un second temps, ce concept de territorialisation est repris dans une attention portée à la gestion des moyens et des personnes qui paraît trop éloignée des besoins des académies. Cela se traduit par une répartition des inspecteurs, entre les académies, trop inégale, avec des variations très fortes pour les IA-IPR notamment en fonction des disciplines. Cela est remarquable aussi entre les inspecteurs eux-mêmes, c'est-à-dire ceux du 2nd degré IA-IPR et ceux IEN enseignement technique-enseignement général. Une synergie permettrait selon le rapport de rationaliser davantage les missions nationales et académiques des inspecteurs territoriaux. Ici, la réflexion se pose aussi sur la gestion collective et individuelle des inspecteurs dont la cohérence est à retravailler en fonction de leur statut de cadre. Le diagnostic du rapport s'achève enfin sur une fusion des corps territoriaux liée à la définition d'un projet fonctionnel : vœu formulé dans ce rapport dans le but de renforcer les liaisons entre les différentes strates éducatives du 1^{er} degré jusqu'à l'université.

C'est pourquoi ce rapport formule des recommandations soumises au ministre de l'époque que nous pouvons reprendre ici :

Recommandation n° 1 : procéder à une revue sélective des missions académiques et nationales des inspecteurs, afin de recentrer le travail des inspecteurs sur l'accompagnement pédagogique des professeurs et des équipes enseignantes ;

Recommandation n° 2 : évaluer l'impact des rendez-vous de carrière sur le suivi des enseignants du 1^{er} degré et renforcer celui-ci en début et fin de carrière ;

Recommandation n° 3 : confier au chef d'établissement l'évaluation des enseignants du 2nd degré, en ménageant une possibilité de recours auprès de l'inspecteur, et en régulant l'activité des inspecteurs pour garantir aux enseignants une équité de traitement ;

³ Charte des pratiques de pilotage en établissement public local d'enseignement, Août 2021.

Recommandation n° 4 : procéder à une réallocation des emplois d'inspecteurs entre académies, à partir d'un schéma cible de dotations en inspecteurs, objectivant les besoins de chaque académie, et revoir leur répartition intra-académique pour le 1er degré ;

Recommandation n° 5 : revoir les pratiques de promotion et renforcer les actions en faveur d'une mobilité des inspecteurs plus active ;

Recommandation n° 6 : engager un rapprochement fonctionnel des corps d'inspection du 1er et du 2nd degrés.

Pour résumer, il s'agit de faire un état des lieux sur les missions des inspecteurs territoriaux notamment dans leur GRH auprès des enseignants : en évaluant les rendez-vous de carrière et les évolutions, en confiant plus de responsabilités aux chefs d'établissement dans cette évaluation, en travaillant sur les trajectoires possibles dans les parcours des inspecteurs et en réfléchissant à un rapprochement des corps d'inspection du 1^{er} et du 2nd degrés. Ces considérations, dont il sera fait écho dans ce travail, ont conduit à une réponse de Jean-Michel Blanquer et des ministres de l'économie et des comptes publics que l'on pourrait synthétiser ainsi : les missions diverses et la gestion des moyens font partie des réflexions qui ont été menées dans le Grenelle de l'Education initié en 2020-2021. La question du temps et des missions est en partie traitée dans les nouvelles mesures mises en œuvre : par exemple, la co-évaluation d'un enseignant par le chef d'établissement et un inspecteur ou encore la réécriture de la fonction de direction des écoles avec la loi n°2021-1716 du 21 décembre 2021 conférant aux directeurs d'école une autorité fonctionnelle (et non hiérarchique) contribuant à une meilleure mise en œuvre du projet pédagogique de l'école. Les missions des IA-IPR ont été redéfinies plus tardivement dans un référentiel que l'on retrouve dans la circulaire du 29-08-2023 et qui fera l'objet d'une analyse dans la suite de ce travail.

A travers ces quelques exemples issus du temps et de la vision politique, il apparaît comme questionnement actuel le rôle, les missions et le devenir des corps d'inspection dans un processus éducatif de plus en plus transversal et systémique. Au-delà de cette nécessaire évolution, nous pouvons revenir aussi à la définition originelle de toute inspection qui anime, aujourd'hui encore, bien des fantasmes dans les parcours et les carrières des professionnels de l'éducation. Il faut se souvenir de l'étymologie, de la racine indo-européenne « spek » qui renvoie aux verbes « contempler et observer ». Dans un article consacré à cette question « Inspect », Marc Bablet (2016), IA-IPR, revient sur ces évolutions sémantiques en rappelant des termes qui font écho à cette racine :

spectacle, prospecter, respecter, aspect .

L'idée d'observation est bien au cœur de son étymologie que l'on retrouve aujourd'hui dans le verbe « inspecter ». Marc Bablet invite ainsi à réfléchir à la posture utile pour inspecter : observer implique une analyse objective d'une situation tandis que contempler renvoie à un état de méditation plus personnelle voire subjective ou intime. Cette évolution sémantique conduit à tracer l'évolution des missions de l'inspecteur passant de celui qui examine une situation à observer à l'intérieur d'un système et d'un établissement le fonctionnement d'un individu ou d'un processus à l'œuvre. Marc Bablet note que le verbe inspecter est rarement utilisé ce qui démontre que *l'art d'inspecter est bien peu objet de réflexion* (Bablet, 2016).

A l'inverse, les substantifs *inspecteurs* et *inspection* sont abondamment utilisés dans les documents du ministère. Il s'agit donc bel et bien d'un objet et d'un sujet mal définis selon l'origine des textes qu'ils soient officiels, de recherches ou des circulaires. Le terme le plus utilisé demeure celui d'*inspecteurs* au pluriel. Ces différents contextes sont porteurs de sens : le plus intéressant ici c'est que les rapports des inspections générales sont les plus loquaces en évoquant la relation des inspecteurs et de l'inspection avec une grande diversité de personnels et collaborateurs (acteurs dans la direction des établissements, inspections académiques, référents etc.). Il en ressort finalement que les différents termes ayant la racine *in-spect* recouvrent un impensé dans le système éducatif français. Ce sont ces impensés que cette thèse cherchera à éclairer dans le personnage complexe qu'est l'IA-IPR EVS.

Une première partie placera la réflexion de l'inspecteur dans le système éducatif français en mettant en place une approche théorique et conceptuelle qui permettra de mieux situer cet inspecteur dont la création récente s'inscrit dans un contexte historique illustrant ses évolutions au gré des réformes éducatives et sociétales.

Une seconde partie développera la méthodologie mise en place pour interroger les fonctions et les profils de ces inspecteurs. Cette méthode de questionnements mettra en lumière les hypothèses retenues afin de rendre compte de résultats issus des entretiens réalisés.

Enfin, une dernière partie cherchera à mettre en perspective les résultats obtenus en tenant compte des concepts et des théories retenues initialement pour confronter les résultats et les analyses à la problématisation de départ qui interroge la complexité de cet inspecteur vie scolaire dans la gestion des ressources humaines en établissement scolaire.

Partie 1

Concepts et théories : les inspecteurs dans le paysage éducatif français

Cette première partie s'attachera à mettre en évidence les différents concepts théoriques qui permettront de bien appréhender et d'analyser les entretiens qui ont été menés dans cette étude. Pour commencer, cette partie cherchera à développer les origines des corps d'inspection dans lesquels les IA-IPR EVS sont représentés. Pour entreprendre cette démarche socio-historique, nous nous appliquerons à décrire la mise en place du système éducatif français à travers les grandes étapes qui ont conduit aux schémas éducatifs que nous connaissons aujourd'hui. Cette démarche pose les fondations pour comprendre le positionnement des IA-IPR EVS, dans le paysage éducatif, en partant d'un système centralisé jusqu'aux phases de décentralisation qui ont vu naître le concept d'autonomie qui se développe progressivement depuis que les politiques publiques ont orienté leur management vers la notion de performance.

Un chapitre sera consacré aux profils des IA-IPR EVS après les avoir situés dans le schéma éducatif et, d'ailleurs, sa construction témoigne de leur centralité que notre analyse travaillera. La description du concours auquel ils sont soumis sera l'occasion d'observer les évolutions en termes d'attendus et de profils sur une dizaine d'années étudiées.

Ces éléments seront en écho avec notre titre *figure complexe* puisque leur construction identitaire se dessinera au gré des évolutions de système éducatif et des réformes qu'ils seront amenés à porter à travers des dossiers académiques. De là, c'est un corps en questionnement qui ressortira et qui permettra d'appréhender les attentes de ces inspecteurs et leurs limites d'actions. C'est ainsi qu'il pourra devenir un personnage *à part* dans le paysage éducatif des inspecteurs ce qui amènera à formuler plusieurs hypothèses en phase avec notre problématisation.

CHAPITRE 1

CADRAGE SOCIO HISTORIQUE

Visiter le système éducatif français, c'est d'abord emprunter le pan historique de sa création liée aux grandes périodes politiques de la France. C'est ce que nous allons tracer dans un premier temps afin d'établir le contexte global du système éducatif français. Plusieurs principes historiques sont à rappeler ici. Ils viennent dessiner l'apparition progressive des inspecteurs académiques, inspecteurs pédagogiques régionaux dans le schéma éducatif tel qu'il a été pensé, inspiré et développé après la Révolution française de 1789. Nous nous appuierons aussi sur la caractérisation particulière de ces inspecteurs, régionaux, en développant les grandes étapes de la structuration de l'Ecole à la lumière de cette empreinte territoriale qui sera le fil conducteur de notre approche historique et sociologique.

Le système éducatif français, connu autrefois pour sa forte centralisation qui ne laissait que très peu d'autonomie aux chefs d'établissement, a changé au cours des deux dernières décennies. Selon le ministère de l'Éducation, il n'est plus aussi fortement centralisé et de nombreuses fonctions dans le primaire et le secondaire ont été déléguées à des échelons d'administration inférieurs. Toutefois, il se caractérise toujours par le net manque d'autonomie des établissements scolaires et des universités publiques. Cependant l'enseignant dispose d'une marge de liberté considérable en classe, par rapport aux autorités scolaires et au chef d'établissement, pour choisir les méthodes et les matériels pédagogiques même s'il doit se conformer aux normes nationales concernant le programme à enseigner et les compétences que les élèves doivent acquérir. (Paul O'Brien, 2007, p. 5)⁴

Cette citation nous permet de relever plusieurs éléments historiques intéressants : elle place historiquement le système éducatif français dans une centralisation issue du contexte politique de l'époque que nous développerons ci-dessous ; après la Révolution et l'Empire, c'est un nouveau système qui se met en place marqué en partie par la Loi Guizot de 1833 qui va réglementer la profession d'instituteur primaire en instaurant dans chaque département une école normale primaire. La délégation de certaines missions à des échelons inférieurs trace déjà les dossiers qui seront confiés à des corps intermédiaires représentés par les inspections et que nous allons détailler depuis leur émancipation de l'inspection générale vers les inspections pédagogiques régionales. Cela est d'autant plus prégnant qu'on insiste aussi sur la liberté pédagogique des enseignants et qu'il paraît important de pouvoir réguler cette forme

⁴ O'Brien, P. (2007), « Renforcer les incitations à une meilleure performance du système éducatif en France », *Documents de travail du Département des Affaires économiques de l'OCDE*, no. 570, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/127136850821>.

d'autonomie afin de rester en cohérence avec les intentions politiques nationales vers le local. La mise en place de ce système éducatif français s'effectue également dans un contexte de prédominance de l'Eglise sur certaines parties du système impliquant de mettre en place de nouvelles fonctions au sein de ce système pour qu'ils deviennent laïc :

Le système français de l'Education nationale s'est imposé progressivement depuis la Révolution française, à partir de laquelle il se détache progressivement de l'Eglise pour devenir laïc. La loi Guizot de 1833 instaure déjà un service public centralisé d'enseignement. (Huart, 2022, p. 28).

Il s'agira ici de démontrer comment dans ce système éducatif initialement très centralisé la construction hiérarchique des inspecteurs a pu se mettre en œuvre pour servir un idéal républicain.

1.1 Un système éducatif centralisé et hiérarchisé

Ce qui caractérise le système éducatif français, et ce qui fait aussi ses fondations, c'est l'idée d'une forme de centralisation qui résulte de l'Histoire politique du pays fortement rythmée par les crises de régimes et, notamment, les diverses révolutions : la centralisation est le signe d'une stabilité dans le mouvement perpétuel de ces crises politiques qui imposent stabilité et recherche, d'un point d'horizon à travers les modes d'éducation. Cette centralisation naît d'un processus engendré par la monarchie dans le souci d'unifier la France, non encore unifiée, puisqu'elle fonctionne sous l'autorité d'intendants responsables devant le roi. C'est le 22 décembre 1789 que la France sera divisée en départements, districts et cantons : nous passons alors d'une centralisation monarchique à une centralisation napoléonienne dont le principe consiste à faire reposer l'unité d'un territoire sur un préfet.

Pour garantir cette stabilité et cet objectif unificateur et prometteur d'un pays rassemblé, nous pouvons relire les grandes étapes de sa mise en œuvre. Le principe initial qui coordonne cette volonté réside dans l'idée d'une école unique et pour tous au nom de l'égalité des droits telle que Condorcet l'indique en 1791 :

Le fils du riche ne sera point de la même classe que le fils du pauvre, si aucune institution publique ne le rapproche par l'instruction, et la classe qui en recevra une plus soignée aura nécessairement des mœurs plus douces, une probité plus délicate, une honnêteté plus scrupuleuse ; ses vertus seront plus pures, ses vices, au contraire, seront moins révoltants, sa corruption moins dégoûtante, moins barbare et moins incurable. (Condorcet, 1847, p. 173)

C'est Robespierre, lors de la Convention du 13 juillet 1793, qui enracinera ce concept d'une école qui doit gommer les inégalités liées aux origines sociales afin de mettre en place de véritables modèles en tant que futur citoyen. Il faudra attendre 1806 avec la création de l'Université par Napoléon ; il faut entendre ici le terme Université comme le modèle étatique de l'Ecole en France : il s'agit de son sens originel qui représente l'administration française chargée de l'éducation. Cette Université créée par Napoléon est le signe d'une réorganisation du système éducatif, que l'on retrouve à travers la loi du 10 mai 1806 et un décret du 17 mars 1808 qui décrit les six ordres d'écoles : les facultés, les lycées, les collèges, les institutions, les pensionnats et les petites écoles (du primaire). Cette Université est dirigée par un grand-maître et une académie se constitue autour de chaque Cour d'appel ayant à sa tête un recteur. Elle est liée à l'Empereur, tout en gardant une certaine autonomie. Son nom d'origine impériale tendra à disparaître dès les années de la Restauration. Cette Université sera aussi composée d'un conseil académique dès son origine ce qui implique une architecture particulière qui permet de surveiller les établissements scolaires de chaque académie. C'est à partir de cette organisation des structures éducatives par Napoléon que vont apparaître les premiers inspecteurs pour surveiller l'enseignement dans les lycées : l'Inspection Générale se met en place avec l'Inspection Générale de l'Education nationale (IGEN).

La réforme administrative, fruit de la loi du 17 février 1800, renforce l'organisation départementale du système éducatif français pour mieux s'éloigner de la conception centralisée mise en place durant la monarchie de l'Ancien Régime. En effet, il faut rappeler ici que Napoléon a bâti l'école que nous connaissons en passant par des phases qui prennent en compte les évolutions sociétales. Avec la création de l'Université impériale du 10 mai 1806, l'architecture de notre administration générale en France se met en place. L'histoire de l'Education est marquée d'emblée par des débats sur les enjeux et le sens de ces évolutions. La loi du 1^{er} mai 1802 (11 Floréal an X) illustre ces adaptations qui modifient le système éducatif : dès l'article 1, nous remarquons que l'Etat ne prend en charge que le dernier palier de la formation formant ainsi les élites pour l'armée et l'administration. Nous voyons cela à travers le rôle accru des communes plutôt que celui de l'Etat dans cet article :

L'instruction sera donnée,

1. *Dans des écoles primaires établies par les communes*
2. *Dans des écoles secondaires établies par des communes ou tenues par des maîtres particuliers*
3. *Dans des lycées et des écoles spéciales entretenus aux frais du trésor public.*

Il faut rappeler aussi que les congrégations religieuses conservent une place importante sans contrôle jusque-là de l'Etat. Napoléon est rapidement confronté à la concurrence de réseaux scolaires, entre les lycées sélectifs et les établissements privés ; le second point qui l'interroge, c'est celui du recrutement des enseignants dont la formation n'est pas suffisante. C'est à ce moment-là, le 27 février 1806, qu'il s'appuiera sur un rapport de Fourcroy, dans lequel ce dernier déclare :

Il n'y aura pas d'Etat politique fixe, s'il n'y a pas de corps enseignant avec des principes fixes.

Avec cette déclaration, nous repérons la mise en marche d'un processus qui permettra de recruter et d'encadrer ces enseignants : car si le rectorat relève de cette évolution des fonctions du recteur qui passe d'une figure de la magistrature morale à la ramification nécessaire à son élargissement dans tous les domaines (1^{er} degré, techniques, agricoles etc.), c'est à partir de ce rapport que les corps d'inspection entrent en jeu puisqu'ils entourent le recteur dans la conduite des affaires éducatives. A partir de 1802 ont été nommés trois premiers inspecteurs généraux des études à savoir Jean-François Noël, l'astronome Delambre et Raymond Despaux, ancien Principal de collège. La place de l'Inspection Générale s'affirme dès le commencement. Il s'agit d'un mode de contrôle sans équivalence à l'étranger : la solidité et la qualité des hommes qui furent les fondations de cette organisation sont, à n'en pas douter, une des raisons de leur existence encore aujourd'hui.

C'est à travers la fonction d'inspecteur d'académie, créée en 1808, que découle ensuite la place des inspecteurs dans un contexte socio-historique. Initialement, l'inspecteur d'académie est un itinérant qui devient, à partir de 1854, un responsable administratif, délégué du recteur abandonnant progressivement son rôle d'inspection au sens initial du terme. Ses missions se situeront entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire, induisant une relation historiquement en déséquilibre.

A partir de 1850, la loi Falloux établira une académie par département en multipliant ainsi les conseils académiques. Si le recteur reste le président de chaque académie, il sera désormais aidé par le préfet et deux magistrats, et aussi un évêque qui représente les cultes reconnus dans le département. Dès la loi du 15 juin 1854, c'est la fin du système de l'académie départementale qui provoque la recréation des conseils académiques comprenant plusieurs départements en mettant en place des conseils départementaux de l'Instruction publique. C'est à travers cette nouvelle organisation que la loi fait apparaître en l'article 3 une nouvelle composition de ce conseil académique, toujours sous la présidence du recteur : les inspecteurs

d'académie sont ainsi créés pour représenter et piloter chaque département. C'est aussi à partir du décret du 26 juin 1880, dans un souci de réorganisation des conseils académiques et d'une forme de laïcisation progressive, que les représentants du clergé sont exclus de ces conseils. Après la généralisation de l'enseignement primaire en 1881 et 1882, ainsi que la gratuité et l'obligation scolaire, on verra apparaître dans l'école de Ferry deux ordres scolaires bien distincts : celui du premier degré réservé aux plus pauvres et celui du second degré pour les catégories supérieures. Cette répartition met en scène un véritable paradoxe dès les origines du système éducatif de Ferry en instaurant politiquement une distinction sociale autant que scolaire, à l'opposé du dessein de départ. On observera, depuis la Troisième République, la mise en place d'une conception plus démocratique du cursus scolaire comme le souligne le Plan Langevin-Wallon au lendemain de la seconde guerre mondiale. Même si le contexte d'instabilité politique marqué par la guerre froide n'a pas permis de mettre en œuvre ce plan, il n'en demeure pas moins qu'il est resté une référence dans l'esprit notamment du Conseil National de la Résistance (CNR) qui adopte une réforme globale de l'enseignement en faveur des classes populaires.

Rappelons ici le contexte particulier dans lequel cette transformation du système éducatif se développe ; cela se joue dans l'école primaire d'abord et dans la volonté de laïcisation de l'éducation telle que Prost l'explique dans l'un de ses ouvrages consacrés à l'école de Jules Ferry ; elle fut inaboutie pour le second degré et il fait de l'enseignement primaire un enseignement autonome qui débouche sur la vie active jusqu'à la 1^{ère} guerre mondiale :

L'une des fonctions du patriotisme de l'école primaire était d'ailleurs de concourir à l'unification des esprits (...) La laïcité n'était pas une neutralité, mais une façon de prendre parti entre deux conceptions de l'Etat et de l'existence privée. C'était un choix de société. (Prost, 1982, p. 25).

D'ailleurs, l'un des principes régaliens se met en place : il s'agit de la laïcité, principe qui s'est imposé dès les premières évolutions impulsées par Jules Ferry dans la mesure où, contrairement à la plupart des pays de l'Europe communautaire, qui confondent laïcité et pluralisme religieux, la laïcité française a été fondée sur la séparation entre l'espace public et les différentes confessions religieuses. Nous retrouvons ici le principe fondateur de la Vème République qui décrète dans son article 1 de la Constitution du 4 octobre 1958 une *République indivisible, laïque, démocratique et sociale*, cadre national et commun pour tous. A ce titre, la Loi portant sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés, dite loi Debré, est

adoptée le 29 décembre 1959, instaurant un système de contrats entre l'Etat et les écoles privées volontaires.

La catégorisation des établissements va elle-aussi évoluer en dessinant les grands ensembles éducatifs : pour faire face aux défis de l'après-guerre et à cette démocratisation scolaire, le développement des parcours vers le supérieur initié par Charles de Gaulle dans une politique de modernisation de la France dès 1963 va se concrétiser avec une politique volontariste pour développer l'enseignement supérieur, en consolidant et en amplifiant le recrutement dans les classes antérieures tout en gommant la distinction initiale et en ouvrant les études aux élites. C'est une époque nouvelle qui nécessite des changements en éducation sur la notion de réforme pédagogique afin de gommer ces inégalités : il s'agit dès lors d'une éducation en mouvement telle qu'elle est analysée par Antoine Prost :

La démocratisation de l'enseignement imposait donc une réforme des contenus et des méthodes d'enseignement (...) Les partisans de la démocratisation accusent l'enseignement traditionnel de sélectionner ses élèves sur des critères sociaux et non scolaires. La culture qu'il dispense est celle des milieux favorisés, cultivés, que la masse des élèves issue des classes moyennes et inférieures ne peut posséder (...) Le ministère comprenait que le collège pour tous impliquait des changements pédagogiques. Mais il s'y engage prudemment. Tantôt l'initiative revient à une inspection générale modernisatrice, tantôt à des commissions. Il s'agit parfois de simples mises à jour, parfois de transformations majeures. (Prost, 2013, p. 142-147).

Nous constatons que c'est durant cette phase que l'Inspection Générale ne pourra plus, seule, veiller à la mise en œuvre de ces évolutions du système éducatif.

Dates	Références	Intitulés	Missions
1 ^{er} mai 1802	Loi du 11 floréal de l'an X	Inspection générale de l'enseignement	Surveiller les écoles et les études
9 mars 1852	Décret de 1852	Inspection générale de l'instruction publique	-Inspecteurs généraux affectés à l'enseignement supérieur -Inspecteurs généraux affectés chargés des lycées nationaux, des collèges communaux et des établissements secondaires libres -Inspecteurs généraux de l'enseignement primaire
30 octobre 1886	Loi Goblet	Inspection générale des écoles maternelles	Organisation renouvelée de l'enseignement primaire en laïcisant les programmes et les personnels
30 mars 1888	Loi de finances (décret du 20 avril 1888 n° F/17/13071	Suppression des inspecteurs généraux de l'enseignement supérieur	Réorganisation des inspections dans l'enseignement supérieur

17 février 1921	Décret au JO n°47	Inspection de l'enseignement technique	Glissement des inspecteurs du ministère du commerce et de l'industrie vers celui de l'instruction publique
8 mai 1926 et 26 septembre 1936	Décret de 1926 et de 1936	Inspection générale des services administratifs	Spécialisation de l'inspection sur le domaine administration
De 1960 à 1964	Décret du 17 juin 1955	Inspection générale de l'Education nationale	Création du ministère à la Libération et fusion des services
1964	Instruction ministérielle du 5 novembre 1964 sur les missions des inspecteurs généraux	Inspecteur pédagogique régional	Création du corps des Inspecteurs pédagogiques régionaux pour répartir leurs missions avec l'inspection générale
14 avril 1965	Décret n°65-299	Inspection générale de l'administration	Distinguant l'inspection générale de l'instruction publique et l'inspection générale de l'administration nationale
1990	Décret n°90-675 du 18 juillet 1990 portant statuts particuliers des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale	Modifications des statuts des inspecteurs du second degré et de l'Education nationale	En lien avec la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation)
2019	Décrets n 2019-1001 du 27 septembre 2019 relatif au statut particulier du corps de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Fusion de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), l'inspection générale de la jeunesse et des sports (IGJS), et l'inspection générale des bibliothèques (IGB)	Création de l'IGESR : Inspection Générale de l'Education, du Sport et de la Recherche : décret n° 2022-335 du 9 mars 2022 fixant le régime général des services d'inspection et par le décret n° 2022-1635 du 23 décembre 2022 propre à ce service
2023	Dans le cadre de la réforme de l'encadrement supérieur de la fonction publique française de 2021-2023, le corps de l'IGESR est placé en extinction à partir du 1 ^{er} janvier 2023. L'IGESR subsiste alors comme service d'inspection. ⁵		

Tableau n°1 : Tableau synthétique portant sur l'évolution de l'Inspection en France

Ce tableau fait une synthèse de *l'éclatement des inspections générales* (Caplat, 1985, p. 45) afin de tracer les évolutions des inspections qui ont entraîné la mise en place des inspecteurs pédagogiques régionaux ; la distinction avec le premier degré sera lente et inscrite dans cette hiérarchisation des inspections qui place l'inspection générale sur des domaines supérieurs (collège et lycée) tandis que les inspecteurs d'académie, au départ, sont liés essentiellement au

⁵Neyrat, A. (2022). La transformation des inspections générales, *L'Actualité juridique : droit administratif*, p. 679

premier degré ; ils s'en émanciperont notamment dans les années 1960 profitant de cet éclatement des inspections générales afin de répondre aux défis de la démocratisation de l'enseignement dans le secondaire.

1.2 Inspection et décentralisation

Alors qu'à sa création l'Inspection Générale a une compétence globale pour l'ensemble du système, l'évolution de ses missions montre que ses domaines s'étendent désormais aussi bien dans le domaine administratif que dans celui des enseignants. Nous avons rappelé que le système éducatif est ancré dans un système centralisé notamment sur l'inspection générale :

Liée au système de l'administration française, fortement centralisée dès avant la Révolution, l'inspection générale se retrouve dans la plupart des ministères. Ses membres sont chargés par le pouvoir central de surveiller l'ensemble des personnels et services administratifs rattachés aux ministères dont ils dépendent (Attali, 1965, p.57-65).

Les inspecteurs généraux de l'Instruction Publique (IGIP) deviennent un corps d'inspection spécialisée par discipline, centrée sur la classe dans le but d'améliorer le niveau d'enseignement scolaire. Cette spécialisation progressive, avec l'arrivée de champs nouveaux tels que les langues vivantes, le dessin ou les matières techniques, le premier degré se voit aussi doter d'autres inspecteurs généraux spécifiques. En somme, il y a un véritable éclatement des inspections générales au moment où il devient nécessaire de répondre aux nouveaux enjeux éducatifs induits par l'évolution des effectifs. Pour répondre aux besoins des professeurs du secondaire afin de les accompagner dans leurs tâches quotidiennes et pour développer des réflexions collectives et d'équipes, les inspecteurs généraux, créés en 1802, ne suffisent donc plus. Pour suivre les évolutions de leurs missions vers des responsabilités d'animation pédagogique du 1^{er} degré plus importantes, il faut alors créer un autre corps d'inspection plus spécifique. Ce n'est qu'à partir des années 1960 que les inspecteurs d'académie se détachent du premier degré permettant une diversification de leurs missions. La création des corps d'inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) en 1964 (Pons, 2017, p. 125-127) se retrouve dans le *bulletin officiel du ministère de l'Education nationale* du 17 novembre 1964, création liée à la massification des effectifs dans l'enseignement secondaire public, l'augmentation du nombre d'élèves et donc celle des enseignants. De plus, nous l'avons évoqué, dès 1959 avec la loi Debré, la prise en charge des enseignants du privé relève

de la compétence de l'état. Ainsi, Jean-Pierre Rioux (cité par Condette, 2004, p. 239) rappelle que les IPR sont alors *créés dans les années 1960, d'abord pour contrôler les métiers de l'enseignement privé à la suite de la loi Debré*. Ils deviennent en 1964 « les auxiliaires » des inspecteurs généraux, expression reprise par Jean-François Condette dans ses travaux en détaillant d'ailleurs les premières missions auxquelles ils sont confrontés : désignés sur liste d'aptitude par le ministre, ils assistent les inspecteurs généraux ; sous leur autorité, ils inspectent les personnels enseignants sauf ceux qui exercent en cours préparatoires aux grandes écoles et dans les sections des techniciens supérieurs. Ces IPR reçoivent ainsi une sorte de délégation : une main mise et une liberté d'interagir sur eux sont exercées par l'inspection générale. Leur point de convergence est précisément l'harmonisation des procédures en termes de notation.

C'est dans ce contexte que penser la décentralisation en éducation, c'est partir d'un état éducateur et centralisé de Napoléon à Ferry pour garantir un ordre républicain face aux divisions locales. Le projet napoléonien consiste bien en la mise en place d'une corporation publique au service de l'Etat : *un corps et un esprit de corps* (Lelièvre, 2008, p 41-50). Rappelons que dans le parallèle qui réunit le processus de décentralisation avec celui de l'inspection et de ses évolutions, nous travaillons plus précisément sur un dénominateur commun qui les rassemble à savoir la relation entre les territoires et l'éducation. Cette approche trouve son terreau dans les questions d'inégalités et de politiques d'éducation prioritaire qui créent ce lien entre l'impulsion politique et éducative avec les problématiques locales de territoires. En somme, quand on parle de ce dénominateur commun, il s'agit bien de mener une réflexion plus globale sur la question des politiques publiques locales. D'ailleurs, la territorialisation réunit des acteurs et des sphères de la vie publique très différents, dont le marqueur politique n'est pas à négliger lorsqu'il s'agit de faire coïncider une réforme ou une intention nationale vers des politiques d'établissements qui passent par l'échelon local. Même si certains auteurs évoquent un *flou conceptuel* (Faure, 2010)⁶ concernant la territorialisation des politiques publiques, il faut analyser ce processus dans un contexte plus large que celui de la France : processus qui s'inscrit dans une Europe et, bien plus, dans une forme de mondialisation où la politique éducative n'est plus cadrée par l'hexagone (Malet, 2022, p. 308) mais plutôt élançée dans une vision plus globale et internationale : la politique éducative évolue en fonction du monde qui nous entoure comme nous le rappellent les comparaisons internationales et standardisées qui alimentent les

⁶ Rey, O. (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n°83, avril. Lyon : ENS de Lyon

débats nationaux et locaux. C'est dans ce contexte large qu'il faut donc appréhender la décentralisation et ses effets sur les politiques publiques, notamment en matière éducative. En effet, n'oublions pas que *75% de l'investissement public en France est réalisé par les régions, les départements et les communes* (Pasquier, 2010, p. 446-452). Voici une synthèse des principaux processus reliés à la décentralisation :

Déconcentration	Prise en charge des tâches de l'administration centrale par l'administration locale (Etat-Région ou Etat-Rectorat)
Délégation	Marge de manœuvre plus grande du niveau local pour agir
Dévolution	Compétences exercées par l'Etat distribuées à des autorités publiques locales (régionalisation)
Privatisation	Retirer une action publique de l'Etat pour la mettre sous une forme privée

Tableau n°2 : les processus de décentralisation

Le système éducatif français connaît deux grands niveaux de décentralisation : celle à dominante politique qui s'exécute dans les infrastructures de l'Etat et celle dirigée vers les établissements scolaires, cherchant à donner plus d'autonomie aux structures (Mons, 2008, p. 109-117). Ce qui est intéressant à noter, c'est que l'Education nationale s'ouvre difficilement au-delà de son périmètre comme le montre l'un des premiers processus de décentralisation qui concerne la politique des zones d'éducation prioritaire, initiée dès 1981 sous Alain Savary. En effet, mettre en évidence ces zones, les délimiter et y impulser une politique éducative permet d'identifier les lacunes de l'Ecole face à certaines problématiques de territoire liées à des inégalités sociales et économiques aiguës. De cette façon, se met en place une sorte de territorialisation de l'école plutôt que de développer des politiques éducatives territoriales (Bier, 2010).

Cette phase d'évolution de certaines fonctions de l'Inspection Générale, décrite plus haut vers les IPR, invite à relier le processus de décentralisation à celui de nouvelles missions en académie des inspecteurs, en prenant appui sur les premières lois de décentralisation dites lois Defferre de 1982 à 1986. Dans un premier temps, la loi du 2 mars 1982 nous indique que les départements et les régions deviennent des *collectivités de plein exercice*, dont l'exécutif est élu au suffrage universel ; ensuite, les lois des 7 janvier et 22 juillet 1983, modifient la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État. Ainsi, dans le domaine éducatif, la réalisation emblématique de la décentralisation est le transfert à chaque niveau de collectivité de compétences délimitées sur l'équipement scolaire : les locaux

de l'enseignement élémentaire et préélémentaire relèvent de la commune, les collèges des départements, les lycées, et certains établissements spécialisés, de la région. Nous prenons appui sur l'article L5111-1-1 du Code Général des Collectivités Territoriales pour montrer les conventions qui existent afin de rendre effectif le transfert de compétences vers les collectivités de rattachement. Concrètement, au 1er janvier 1986, les collectivités de rattachement prennent en charge les dépenses d'équipement et de fonctionnement des bâtiments du second degré, ainsi que les dépenses de construction, de reconstruction, d'extension, ou liées à de grosses réparations ; les dépenses de fonctionnement pédagogique sont en principe à la charge des collectivités de rattachement, à l'exception de certaines dépenses assumées par l'État (manuels scolaires, financement de projets d'action éducative...) ; les dépenses pédagogiques *stricto sensu* telles que la rémunération des enseignants et des personnels administratifs principalement restent à la charge de l'État. Ainsi, avec la décentralisation, les collectivités deviennent des partenaires à part entière dans la mise en œuvre des politiques décidées par l'État ; des structures de concertation sont créées. Les responsabilités des acteurs locaux ne feront que s'accroître dans les décennies suivantes. C'est dans cet espace que les inspecteurs pédagogiques régionaux exercent leur fonction de régulation du système et donc des politiques (Barroso, 2005, p. 151-172) en faisant le lien entre les territoires et les décideurs politiques. Les exécutifs locaux établissent le programme prévisionnel des établissements du second degré ; ils en arrêtent la localisation, la capacité d'accueil, le secteur de recrutement en tenant compte des critères d'équilibre démographique, économique et social, et en veillant à la mixité sociale et le mode d'hébergement des élèves.

A partir des années 1980, la recherche d'autonomie des cadres de l'Education nationale se dessine notamment dans les propos du ministre de l'Education nationale de l'époque dans sa circulaire du 7 janvier 1980, Christian Beullac, expose entre autres que les IPR puissent trouver une nouvelle légitimité en s'émancipant progressivement de l'inspection générale dans la mesure où il constitue, en leurs corps, un collège des IPR qui sera la force et le ciment de leur corps nouvellement constitué, sur un territoire donné, à savoir celui de l'académie :

Vous ne devez pas concevoir vos fonctions comme celles de simples exécutants d'ordres ministériels, car les modalités de mise en œuvre des moyens qui vous sont impartis relèvent souvent de votre seule initiative. Votre autonomie d'action est très importante. [...]. Je n'attends pas de vous que vous obéissiez, mais que vous réussissiez, car l'esprit doit toujours l'emporter sur la lettre.

Ce ministre de l'Education nationale a marqué son époque (avril 1978-mai 1981) en impulsant des changements profonds pour rendre plus performant le système éducatif français. A cette époque, l'Education nationale est empreinte d'une forte centralisation laissant peu de place aux compétences éducatives locales. Cette casquette d'entrepreneur a été la marque de fabrique de ses réformes puisqu'il avait été dirigeant chez Renault de 1955 à 1976 avant d'embrasser une carrière politique sous les gouvernements de Raymond Barre : d'ailleurs, son originalité a rapidement été mise en exergue lors de journées de réflexions comme en témoignent ces éléments :

“Un ministre nouveau” et non un nouveau ministre à l'Education nationale : Christian Beullac était avant tout un “patron” (Dasté, 1998, p. 41-44).

Des missions originelles se dégagent de ce texte fondateur à savoir leur contribution au recrutement et à la formation des personnels d'enseignement et d'éducation ; leur observation et leur contrôle sur le système éducatif dans sa globalité ; l'inspection et l'animation des personnels ; forces de propositions sur le fonctionnement de l'institution scolaire, ils peuvent impulser les contenus et les modalités de formation des élèves : ils jouent en ce sens un rôle de « courroie de transmission » en faisant circuler les informations du national au local et de manière horizontale auprès de tous les personnels dont ils ont la responsabilité dorénavant ; enfin, ils participent à l'organisation et au fonctionnement de la vie pédagogique et éducative : point nodal dans notre réflexion puisque cela renvoie aux missions confiées particulièrement aux inspecteurs *établissements et vie scolaire* d'aujourd'hui et dont l'extension à tous les inspecteurs pédagogiques régionaux est déjà inscrite dans ces intentions originelles⁷. Le processus de décentralisation continue à suivre les évolutions de ces missions même si durant les années 1990 cette décentralisation est davantage marquée par des thématiques sociétales alimentées par des faits d'actualité plutôt que des évolutions fonctionnelles et structurelles. Ces *sujets éducatifs* (Ferhat, 2015) réorganisent aussi les approches territoriales à travers des politiques qui deviennent de plus en plus interministérielles. Nous pouvons citer un exemple de ces évolutions avec la création, en 1998, des contrats éducatifs locaux qui associent la commune, les écoles, éventuellement les collèges et tous les acteurs associatifs d'un territoire ; le pilotage par les établissements et les inspecteurs au niveau départemental démontre une première similitude dans les missions de pilotage et d'animation d'un territoire suivant le principe de la décentralisation. Il convient d'ajouter que les collectivités locales vont se saisir,

⁷ Bulletin officiel du 3 juillet 1980, n°26

de manière inégale, de ces politiques pour développer des partenariats éducatifs locaux qui tiennent compte des problématiques et des contextes du territoire : la question budgétaire se retrouve aussi au cœur de la gestion des politiques publiques et de leur déploiement induisant une réflexion sur la régulation du système pour garantir une égalité sur l'ensemble du pays :

La territorialisation de l'éducation en France est en effet un phénomène fort depuis les années 1980, comme le souligne Agnès van Zanten, notamment dans les mutations du financement du système éducatif. Les effets ont parfois été spectaculaires, comme le montre l'investissement massif consenti par les conseils régionaux dans la construction, l'équipement et la modernisation des locaux des lycées. Certains auteurs soulignent cependant que cette évolution conduit à des inégalités de plus en plus fortes. (Ferhat, 2015, p. 34-39).

Ismaïl Ferhat suggère ici l'importance des missions des corps intermédiaires dans le système éducatif et notamment dans les académies : le rôle des inspecteurs territoriaux est essentiel pour garantir cette égalité sur les territoires. Aussi, le processus de décentralisation poursuit sa réalisation à travers l'acte II en 2023-2024 en marquant une action plus forte encore des collectivités dans le domaine de l'éducation. L'acte II de la décentralisation vient transformer les institutions elles-mêmes. La révision de la Constitution du 28 mars 2003 modifie l'article 1er de la Constitution de 1958. Dans le domaine éducatif, le rôle des collectivités est étendu et approfondi. L'acte II entraîne une hausse notable des dépenses des collectivités pour l'éducation, en raison d'une mesure en particulier : le transfert des agents techniques du ministère de l'Éducation nationale, les techniciens, ouvriers et de service (dits "TOS"). Dans une logique de prestation de services, après celle de l'immobilier, les collectivités se voient confier la gestion des personnels qui mettent en œuvre, sur le terrain, les politiques qu'elles financent. Plus de 75 000 agents sont transférés, ce qui donne lieu, de 2006 à 2007, à une hausse considérable des effectifs : +15% pour les agents départementaux, +126% pour les régions. Ce transfert massif a nécessité la création d'un mode de gestion original : la double tutelle avec les modalités suivantes : l'autorité hiérarchique revient à la collectivité de rattachement qui gère le recrutement, l'affectation, la carrière et la rémunération des personnels ; le chef d'établissement exerce l'autorité fonctionnelle sur ces agents et organise leur travail. Une nouvelle évolution dans le cadre de la décentralisation est en cours : elle concerne l'article 145 de la loi n° 2022-217 du 21 février 2022 relative à la différenciation, la décentralisation, la déconcentration et portant diverses mesures de simplification de l'action publique locale (Loi 3DS). Les collectivités se voient conférer une autorité fonctionnelle sur les adjoints gestionnaires des collèges et lycées, *au titre des compétences qui lui incombent en matière de restauration, d'entretien général et de maintenance des infrastructures et des équipements*. Cette autorité s'exerce dans le cadre des

missions dévolues aux collectivités. D'autres responsabilités des gestionnaires telles que, par exemple, la fonction financière et comptable des EPLE, ou leur évaluation, ne sont pas du ressort de la collectivité de rattachement. La loi 3DS dispose que l'instauration de cette double tutelle doit se faire dans *le respect de l'autonomie de l'établissement* définie à l'article L. 421-4 du code de l'éducation. La garantie de cette forme d'autonomie des EPLE se fera dans le respect du principe de libre administration des collectivités. La mise en place de cette double tutelle fera aussi l'objet d'une convention entre les parties prenantes.

Le processus de décentralisation en éducation a donc fait face à certaines idées reçues qui semblaient montrer que lorsque l'Etat ne jouait plus son rôle unificateur, les diversités de territoires engendraient un accroissement des inégalités ; or, c'est la décentralisation et donc l'action des collectivités locales qui permet de corriger cet écueil en produisant de l'intégration territoriale : nous nous appuyons sur une étude menée par Claire Dupuy (2010) afin de mettre en évidence cette intégration territoriale à travers une comparaison qu'elle effectue entre l'Allemagne et la France. En Allemagne, le gouvernement fédéral a utilisé les enquêtes PISA pour mettre en place des réformes structurelles dans les Länder qui a conduit, malgré des réserves très marquées, à une forme d'harmonisation des pratiques et dans la répartition des compétences en matière d'éducation ; en France, ce sont les régions qui sont devenues des collectivités territoriales de plein droit dans les années 1980. D'ailleurs, l'enseignement secondaire est une des principales compétences transférées aux régions. Une concurrence s'est alors installée entre l'Etat et les régions, et entre les régions elles-mêmes, sous couvert d'intentions électorales, ce qui a amené une émulation des pratiques qui a opposé l'Etat et les régions : les dynamiques horizontales, c'est-à-dire la compétition entre les régions et les dynamiques verticales, soulignant les relations avec l'Etat central, ont conduit à *une course des régions vers le milieu* (Dupuy, 2012, p. 881-907). Nous voyons donc à travers cette comparaison comment les politiques ont pu investir le processus de la décentralisation pour promouvoir des politiques éducatives plus en phase et en faveur des jeunes.

C'est dans ce tableau, d'une décentralisation qui confie aux collectivités locales un rôle politique et éducatif majeur, que les inspecteurs, qui représentent le recteur, et donc l'Etat, ont la capacité de veiller à l'application des intentions et des réformes nationales pour répondre aux problématiques contextualisées de terrain dans une territorialisation questionnée.

1.3 Territorialisation et autonomie de l'EPLE

Nous venons de voir combien les inspecteurs pédagogiques régionaux étaient concernés par la question de la territorialisation : leurs missions s'inscrivent dans un territoire éducatif donné, l'académie, et leur rôle consiste en la mise en œuvre d'une politique nationale et académique sur le territoire. L'ensemble de ces actions sur le terrain trouve leur convergence en l'EPLE comme noyau du système éducatif, microcosme qui fédère toutes les parties prenantes d'une communauté éducative. C'est pourquoi, nous allons reprendre ici le lien qui existe entre l'EPLE et son territoire en mettant en évidence les notions de réseau et d'autonomie dans la mesure où l'établissement scolaire concentre les priorités institutionnelles au cœur du projet académique et du *projet d'établissement* (Devineau, 1998). A travers ces notions, nous observerons le positionnement des IA-IPR qui permettent cette articulation : elle se résume dans une action globale déclinée au niveau local soutenue et guidée par le processus de décentralisation et de déconcentration des services.

Tout d'abord, nous mettrons l'accent sur l'évolution de l'établissement scolaire vers l'entité juridique EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement. Ce changement d'appellation synthétise les actions politiques et les intentions réformatrices en faveur de la réussite des élèves et des équipes : à la fois objet permettant la transformation du national vers le local, il est aussi le produit fini d'une politique d'établissement inscrit dans un réseau territorial qui doit répondre aux exigences de chaque partie prenante. L'établissement public local d'enseignement (EPLE) a été créé par la loi n° 83-633 du 22 juillet 1983 portant répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat. Aux termes de l'article L. 421-1 du code de l'éducation, l'EPLE comprend les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale. Cette loi a notamment prévu une double qualité pour le chef d'établissement : il représente l'Etat et il est l'autorité exécutive du conseil d'administration de l'EPLE. Les établissements étaient déjà des établissements publics et nationaux depuis la loi n°75-620 du 11 juillet 1975 dite loi Haby. Jusqu'en 1975, ce sont les communes qui finançaient la construction des immeubles scolaires et c'est l'Etat qui assurait leur fonctionnement ; après 1975, l'Etat décide de prendre en charge la totalité des dépenses liées aux établissements scolaires du second degré afin de répondre à la demande accrue d'enseignement qui résultait de la prolongation de l'âge de la scolarité obligatoire amorcée en

1965 et de la massification de l'enseignement qui s'est traduite par des cohortes d'élèves de plus en plus grandes après la seconde guerre mondiale.

Ainsi, la logique de la politique de décentralisation que nous venons d'évoquer avec la loi n°82-213 du 2 mars 1982 a provoqué la délégation de certains pouvoirs aux collectivités territoriales en matière de gestion éducative. L'EPLE en tant qu'établissement public, bénéficie en outre d'une personnalité juridique qui lui accorde de passer des contrats, des marchés publics et de recruter certains personnels comme les assistants d'éducation qui participent à la gestion de la vie scolaire des établissements. Ce fondement juridique, propre aux établissements du second degré contrairement aux écoles du 1^{er} degré, implique que l'EPLE soit soumis aux textes et aux principes qui régissent les établissements publics. A ce titre, la qualification d'établissement public administratif le distingue des établissements publics industriels et commerciaux puisque l'EPLE n'exerce aucune activité marchande. En ce sens, il met en œuvre la formation initiale des élèves sur le principe de la gratuité des études dont bénéficient tous les élèves soumis à l'obligation scolaire.

Deux grands principes animent les EPLE en tant qu'établissement public : **le principe de spécialité** qui impose à l'établissement de s'en tenir à ses missions attribuées par les textes législatifs et réglementaires afférant à son activité ; et **le principe de continuité** qui oblige l'établissement à mettre en place un service public continu.

Rappelons que le service public est une activité d'intérêt général qui peut être pris en charge directement par un organisme du secteur public ou assurée par le service privé ; il remplit quatre fonctions principales : l'ordre et la régulation (justice, police), la protection sociale et sanitaire (sécurité sociale et hôpitaux), l'éducation et la culture (les EPLE) et l'économie (transports). Cette continuité du service public repose sur un principe de la Constitution que l'on retrouve dans la décision du 25 juillet 1979 rappelant la nécessité de répondre aux besoins d'intérêt général sans interruption. **Les autres principes constitutionnels d'égalité, et d'adaptabilité** rappellent l'ancrage étatique très fort qui garantit le fonctionnement des services de l'Etat pour tous les citoyens.

La question de la continuité du service public en EPLE irrigue les problématiques travaillées par et avec les IA-IPR. Prenons l'exemple de la gestion du remplacement des professeurs dans le second degré puisqu'il impacte aussi le fonctionnement même des leviers mis à la disposition des personnels d'encadrement. C'est une problématique récurrente que celle de la continuité du service public notamment en termes d'heures de cours dues aux élèves

et dont les familles s'emparent afin d'exiger un enseignement égal pour tous et conforme au niveau national. Le décret relatif au remplacement de courte durée dans les EPLE a été publié au JO du 9 août 2023 : il s'agit d'un plan élaboré par le chef d'établissement en concertation avec les équipes pédagogiques et éducatives visant à assurer effectivement les heures de cours prévues par l'emploi du temps des élèves en cas d'absences prévisibles ou non d'enseignants. Cet outil est intéressant dans notre travail puisqu'il interroge la pertinence et la mise en œuvre de ce dernier dans le cadre de l'EPLE en cherchant à faire coïncider les attentes nationales et les problématiques locales, ici les absences de professeurs.

Cette disposition questionne donc le pilotage des personnels d'encadrement au sens large dans la mesure où il s'agit certes d'un acte décisionnaire du chef d'établissement mais cet acte doit être concerté avec les équipes et surtout avec les autres acteurs de l'encadrement, au premier rang desquels les IA-IPR. En effet, les absences de professeurs peuvent être de différentes natures : personnelles, de santé, pour raisons familiales ou aussi programmées dans le cadre de projets ou de formations la plupart du temps orchestrés par le chef d'établissement ; aussi, comment articuler les propositions de formations, levier premier des corps d'inspection pour accompagner leurs personnels, et la présence effective devant les élèves ? C'est dans ce point d'équilibre que la relation entre les personnels d'encadrement prend une dimension globale à laquelle les IA-IPR EVS sont davantage sensibles, grâce à leur profil antérieur le plus souvent comme personnel de direction. Nous voyons donc ici à travers cet exemple combien les interactions entre les IA-IPR et les chefs d'établissements conduisent une politique globale, pédagogique et éducative qui répondent aux principes légaux d'un EPLE.

Ceci nous amène à considérer un autre point qui fait converger autour de l'EPLE les pratiques des personnels d'encadrement. Il s'agit de l'évaluation des établissements. En réalité, l'évaluation des établissements scolaires vise à améliorer le service public d'enseignement en assurant la qualité des apprentissages, la solidité des parcours et la réussite de tous les élèves ; elle impose aussi un exercice de réflexion sur les conditions de travail et le climat scolaire pour toutes les parties prenantes de la communauté éducative. La création du conseil d'évaluation de l'Ecole (CEE) à l'article 40 de la Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 décline l'évaluation en toute indépendance politique de l'organisation et des résultats de l'enseignement scolaire français. Un comité consultatif composé de 44 membres et acteurs s'ajoute au comité territorial que représentent les 30 recteurs d'académie et de région académique en proposant des travaux de groupes de travail et de comités techniques d'évaluation. Le code de l'Education fixe d'ailleurs ses missions :

- Il veille à la cohérence des évaluations conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale portant sur les acquis des élèves, les dispositifs éducatifs, dont ceux en faveur de l'école inclusive, et les établissements d'enseignement scolaire. À ce titre, il établit une synthèse des différents travaux d'évaluation sur le système éducatif et a pour mission d'enrichir le débat public sur l'éducation en faisant réaliser des évaluations ;
- Il définit le cadre méthodologique et les outils des autoévaluations et des évaluations des établissements conduites par le ministère chargé de l'éducation nationale et analyse les résultats de ces évaluations ; pour ce faire, il s'appuie sur toutes les expertises scientifiques, françaises et internationales, qu'il estime nécessaires. Il s'assure de la fréquence régulière de ces évaluations d'établissements et définit les modalités de leur publicité. L'accès aux données utilisées pour ces évaluations à des fins de statistiques et de recherche est garanti, sous réserve du respect de la réglementation applicable en matière de protection des données à caractère personnel et du livre III du code des relations entre le public et l'administration ;
- Il donne un avis sur les méthodologies, sur les outils et sur les résultats des évaluations du système éducatif organisées au niveau national par les services du ministre chargé de l'éducation nationale ou dans le cadre de programmes de coopération européens ou internationaux ;
- Il propose des méthodologies de mesure des inégalités territoriales scolaires et formule toute recommandation utile pour les réduire.

Il établit un programme de travail annuel, qu'il transmet au ministre chargé de l'éducation nationale. Ce programme est rendu public. En accord avec le ministre chargé de l'agriculture, ses travaux peuvent prendre en compte l'enseignement agricole.

Ainsi, les travaux du Conseil d'évaluation sont publics : ils ont vocation à éclairer les pouvoirs publics et enrichir le débat public sur l'éducation. A travers l'évaluation, les corps d'inspection trouvent un espace privilégié pour résoudre les problématiques rencontrées en établissement à la faveur des injonctions institutionnelles ou conjoncturelles. Ils peuvent prendre appui sur le CEE pour mettre en œuvre les politiques nationales et académiques, en proposant une évaluation au cœur du système via l'EPL. Nous pourrions citer comme exemple de rapports et d'analyses les travaux récents suivants tels que la note du 25 janvier 2025 sur les écarts filles-garçons en mathématiques à l'école élémentaire, un enjeu pour les équipes pédagogique

(Annexe F') : cet exemple illustre l'intérêt de ces outils qui servent aux inspections pédagogiques pour initier des réflexions et mettre en place des réponses sous forme de formations auprès des équipes pédagogiques et éducatives. C'est dans le cadre de ses missions que le CEE a arrêté un cadre général concernant l'évaluation des établissements scolaires en produisant des guides d'auto-évaluation, un cahier des charges de l'évaluation externe et une charte de déontologie de l'évaluation externe (Annexe G').

Ce qui est intéressant de noter ici c'est la place centrale qu'occupent les IA-IPR, avec les personnels de direction, dans l'évaluation du système éducatif qui passe par l'évaluation des établissements scolaires. A ce titre, les établissements suivent **une procédure qui encadre le processus d'évaluation**.

Dans un premier temps, **l'auto-évaluation** permet au chef d'établissement de faire travailler toute la communauté éducative dans une sorte d'auto-analyse de leurs pratiques qui prennent en compte leurs contextes : certains IA-IPR, appelés référents d'établissement, peuvent être sollicités pour conduire le processus en lien avec l'équipe de direction.

Ensuite, **un rapport** est produit et remis aux évaluateurs externes, désignés par le recteur d'académie. La formation de ces évaluateurs externes est souvent pilotés par les IA-IPR EVS en académie : leur approche systémique permet de prendre en compte toutes les dimensions de l'établissement sur quatre domaines : les apprentissages et les parcours des élèves, le climat scolaire, les acteurs et le fonctionnement de l'établissement, et enfin l'environnement partenarial et institutionnel de l'EPLE ; ces évaluateurs externes forment la plupart du temps un trio réunissant deux chefs d'établissements autour d'un IA-IPR qui dirige les investigations. Nous remarquons ici l'importance de l'empreinte IA-IPR dans le processus d'évaluation dont nous verrons les effets à travers les entretiens menés au cours de ce travail.

Nous constatons aussi que l'EPLE est le point nodal où se jouent toutes les décisions politiques, pédagogiques et éducatives prises à tous les niveaux, de l'Etat jusqu'à son représentant à sa tête, le chef d'établissement. L'EPLE est le pivot du système éducatif : l'unité de base de ce système n'est pas la structure territoriale décentralisée, mais plutôt l'établissement public. Comme nous l'avons évoqué avec la décentralisation, le système de compétences partagées mis en place dans le domaine éducatif a permis une présence plus importante des collectivités territoriales dans la vie des établissements scolaires. Ceci amène à se poser la question du développement de la responsabilité des établissements sur son autonomie.

L'autonomie est un concept à étudier dans le champ éducatif car il met en jeu différents acteurs et différentes strates du système en action pour encadrer et guider cette autonomie. C'est ce que nous allons montrer ici en mettant l'accent sur les liens possibles entretenus par les inspecteurs dans ce concept de l'autonomie des EPLE. L'autonomie s'inscrit aussi dans le management des acteurs dans lequel nous retrouverons aussi les interférences entre ces acteurs personnels d'encadrement.

C'est la circulaire Fontanet qui annonce les prémices de l'autonomie des établissements scolaires. En effet, en mars 1973, Joseph Fontanet, ministre de l'Education nationale, cherche à mettre en œuvre 10% de l'horaire annuel à la disposition des établissements d'enseignement secondaire pour tenter de répondre à la crise de la relation pédagogique qui s'est développée durant les événements de mai-juin 1968. Revenons sur les principes de cette réforme qui a essayé de mettre en place des activités interdisciplinaires et ouvertes sur l'extérieur de l'établissement répondant aux idéaux inscrits dans ce que l'on nommait à l'époque l'éducation nouvelle (Verneuil, 2022, p. 123-157). Ce mouvement de réforme pédagogique international émergea à la fin du 19^{ème} siècle plaçant l'élève au centre de l'action éducative. Il s'agit d'une réforme profonde de l'enseignement qui repose sur une connaissance scientifique de l'enfant, s'adapte à ses besoins et intérêts et favorise l'apprentissage par l'expérience. Selon eux, seule la science est capable de mesurer les aptitudes individuelles de chacun. Ils s'appuient donc sur les sciences qui désormais considèrent l'enfant comme un véritable objet d'étude : psychologie, pédologie, anthropologie, biologie. De manière générale, ils critiquent l'école dite *traditionnelle* qu'ils qualifient d'encyclopédique et de contre-nature, « faisant marcher tous les élèves au même pas ». Selon eux, l'école ne doit pas être coupée du monde mais être la plus naturelle possible, s'inspirer du fonctionnement d'une communauté. C'est pourquoi, ils militent pour la coéducation des sexes et ouvrent leurs écoles aussi bien aux filles qu'aux garçons. Même si certaines activités sont spécifiques (travaux manuels pour les garçons, couture pour les filles), les méthodes pédagogiques et le travail sont communs et tous les élèves participent aux tâches communautaires. L'Éducation nouvelle émerge à la fin du 19^{ème} siècle à travers la fondation de plusieurs *écoles nouvelles* en Europe et aux États-Unis. Nous reprenons ici la description de cette émergence :

La première, est fondée en 1880 par Cecil Reddie – Abbotsholme School (UK) – suivie de près par Bedales School, en 1893, fondée par John H. Badley. Le mouvement se propage rapidement en Allemagne où Hermann Lietz ouvre sa première école à Haubinda (1901) puis plusieurs autres dans les années qui suivent. Des établissements similaires voient le jour en Suisse, en France, en Belgique, en Hollande à la même période. En France, l'école des Roches ouvre ses portes en 1899, sur le modèle des écoles anglaises. Internats situés à la campagne

– en allemand *Landerziehungsheim* – ces écoles nouvelles proposent un enseignement différent : contact étroit avec la nature, coéducation, travaux manuels, éducation physique, sciences naturelles, langues modernes, vie communautaire. Au niveau des méthodes, on favorise l'apprentissage par l'expérience et le self-government (...)

Alors que les années 1920 constituent les années d'espoirs, voire d'utopie, où les projets universalistes enflamment les discours, les années 1930 sont marquées par un repli nationaliste du mouvement qui se traduit par des expériences plus concrètes à une échelle locale. L'Éducation nouvelle est alors traversée de tensions et de débats qui révèlent les différences d'interprétation selon les régions et les individus. L'élan internationaliste diminue mais plusieurs écoles, groupes et revues subsistent jusqu'à la guerre dans plusieurs pays. Après le deuxième conflit mondial, l'Éducation nouvelle inspire certains projets de réforme scolaire, à l'exemple du plan Langevin-Wallon en France, même s'ils n'aboutissent pas à une refonte complète du système. Le mouvement est reconfiguré dans les années 1960, en particulier à la suite des événements de mai 1968. Plusieurs expériences alternatives font alors parler d'elles, que ce soit l'école de Summerhill et sa pédagogie non directive, la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et Raymond Fonvielle ou les techniques Freinet diffusées par l'ICEM, Institut coopérative d'école moderne, dans toute la francophonie.

Les enseignants des années 1970-1980 poursuivent l'élan en créant, en France et ailleurs, divers groupes de pédagogie active ou d'école moderne, au sein desquels de nombreux parents militent pour défendre une école plus proche de la vie, qui associe davantage l'école et la famille. Bien que le mouvement se soit estompé au fil du temps, les principes d'Éducation nouvelle sont toujours perceptibles aujourd'hui, ayant marqué durablement les pratiques enseignantes qu'ils ont contribué à transformer. Les noms de plusieurs partisans du mouvement tels que Decroly (1927), Montessori, Freinet, Claparède, Dewey, Ferrière, Cousinet ont traversé les décennies et constituent, aujourd'hui encore, des figures marquantes de la pédagogie moderne (Haenggeli-Jenni, 2020, p.2).

Aussi, la circulaire Fontanet du 27 mars 1973 repose sur des recommandations de la commission d'études de la fonction enseignante dans le second degré. En novembre 1971, le ministre de l'Éducation nationale Olivier Guichard (1970, p. 16-17) constitue une *Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré*, dont il confie la présidence à Louis Joxe, ancien ministre. La commission est surnommée « Commission des Sages », car elle réunit des membres (enseignants, mais aussi sociologues, journalistes) choisis pour leur compétence. La commission remet son rapport le 21 juin 1972 (Verneuil, 2022, p. 123-157). L'autonomie pédagogique, financière et administrative des établissements scolaires du second degré est au cœur de ces recommandations. Présentée dans la circulaire n° 73-162 du 27 mars 1973, la réforme reprend nombre des idées types du courant de l'éducation nouvelle : prise en compte de l'intérêt de l'élève, interdisciplinarité, travail en équipe : il s'agit de développer la vie des communautés scolaires en donnant plus de libertés aux acteurs, élèves, enseignants et personnels d'encadrement pour faire, selon l'expression de Fontanet, de *l'établissement une cellule solide, capable d'initiative, ce qui implique qu'elle soit capable de*

responsabilité. La réforme vise en effet à donner plus d'autonomie à l'établissement et à favoriser le développement de la vie des communautés scolaires. Cette dynamique va très vite s'essouffler car elle demande une énergie importante notamment pour les professeurs et le changement d'ère politique ne permettra pas au ministre Fontenet de poursuivre. Les restrictions apportées par les autorités académiques à la liberté de choix des thèmes empêcheront de poursuivre ce plan. Le nouveau ministre de l'Education, René Haby, s'engagera alors dans un projet plus global conduisant en 1975 à la mise en place du collège unique. Les réflexions qui sont menées alors au sein du ministère de l'Éducation conduisent à l'idée qu'il importe d'intégrer en un projet global un ensemble d'activités variées qui, situées à l'intérieur ou à l'extérieur du temps scolaire, procèdent toutes du même esprit et visent à ouvrir l'école, à concrétiser l'enseignement, à faire une place accrue à l'initiative et à la pluridisciplinarité. Les réflexions débouchent sur la circulaire du 11 septembre 1979 qui institue les « projets d'activités éducatives et culturelles des établissements » (PACTE).

L'idée d'autonomie des établissements comme l'objectif de rénovation pédagogique était présente dans les conclusions du colloque d'Amiens de mars 1968. Des 15 au 17 mars 1968 a eu lieu à Amiens un colloque dont l'intitulé était le suivant : « Pour une école nouvelle : Formation des maîtres et recherche en éducation ». Organisé par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, il a réuni plus de 600 acteurs à la Cité scolaire d'Amiens. Les objectifs ont été clairement repris :

Le colloque d'Amiens porte beaucoup plus sur la nécessité de réformer la pédagogie, la structure des établissements, la vie scolaire, la relation entre les maîtres et les élèves. Bref, tout ce qui est la vie même interne de la scolarité française (Cahon et Poucet, 2021, p. 123-125).

L'autonomie des établissements et la rénovation pédagogique réapparaîtront, au début des années 1980, dans les rapports commandés par Alain Savary. Cela laisse apparaître des contributions qui seront des marqueurs pour le développement de l'autonomie des acteurs en éducation.

Un élément déclencheur de l'autonomie des établissements scolaires trouvera son prolongement grâce à la création des établissements publics locaux d'enseignement (EPL). La loi n° 85-97 du 25 janvier 1985, dite loi Chevènement, crée le statut d'établissements publics locaux d'enseignement et pose les bases de l'administration des collèges et lycées. Les articles actuels L. 421-1 et suivants du code de l'éducation relatifs à l'organisation

administrative et financière des collèges et des lycées en sont les héritiers. Cette loi instaure le conseil d'administration, présidé par le chef d'établissement. Celui-ci dispose depuis cette date d'une double qualité : représentant de l'État et autorité exécutive du conseil d'administration¹. Dès 1985, la loi fixe la composition du conseil d'administration des collèges et lycées qui est restée, dans ses grandes lignes, inchangée : celui-ci, composé de 24 ou 30 membres, comprend pour un tiers des représentants des collectivités territoriales, de l'administration de l'établissement et une ou plusieurs personnes qualifiées, pour un tiers des représentants élus du personnel de l'établissement et pour un tiers des parents d'élèves et élèves. Son rôle est essentiel : il « fixe les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative, dont disposent les établissements dans les domaines définis » par les textes. Par ailleurs, il délibère chaque année sur le rapport relatif au fonctionnement pédagogique de l'établissement, les résultats obtenus et les objectifs à atteindre. Il adopte le budget et le compte financier de l'établissement. L'article 18 de la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'école prévoit l'obligation pour chaque école, collège, lycée d'enseignement général et technologique ainsi que professionnel, d'élaborer un **projet d'établissement**. Celui-ci, qui dès l'origine intègre un volet « évaluation », doit définir les « modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux ».

Adopté par le conseil d'administration, ou pour le premier degré par le conseil d'école, le projet d'établissement associe les membres de la communauté éducative, et notamment l'équipe pédagogique pour ce qui concerne le volet pédagogique du projet. La rédaction actuelle de l'article L. 401-1 du code de l'éducation relatif au projet d'école ou d'établissement découle directement de la loi de 1989. Ont été ajoutés en 2005 le principe d'une révision périodique, tous les trois à cinq ans, du projet ainsi que l'association des parents d'élèves à son élaboration. Les projets d'établissements ont un rôle important à jouer dans la réussite des élèves et le climat scolaire. Il doit être un document fédérateur de l'ensemble de la communauté éducative, issu d'un travail collectif, ancré dans un territoire et tenant compte des spécificités et des besoins des élèves fréquentant l'établissement. Ici nous pouvons remarquer toute la place que peut prendre l'IA-IPR EVS, en sa qualité d'inspecteur en charge des établissements et de la vie scolaire, pour accompagner les chefs d'établissement et ses équipes dans l'élaboration de ce projet d'établissement. L'autonomie s'exerce principalement autour de la conception et de la réalisation de la pédagogie au sein des EPLE. Les enjeux du projet d'établissement s'inscrivent dans la continuité des préconisations faites par les visites et les conseils de chaque inspecteur pédagogique territorial.

C'est ainsi que la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école institue au sein de chaque Établissement public local d'enseignement un **conseil pédagogique**. Sa création s'inscrit dans l'autonomie pédagogique et éducative dont disposent les établissements. Présidé par le chef d'établissement et réunissant au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement et au moins un professeur par champ disciplinaire, le conseil pédagogique prépare la partie pédagogique du projet d'établissement. Il est également chargé de coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. L'association des IA-IPR au moment des conseils pédagogiques est d'ailleurs une pratique pertinente qui permet au chef d'établissement de piloter son action pédagogique et d'accompagner les équipes. Dans l'esprit du législateur, la création du conseil pédagogique doit contribuer à renforcer le rôle pédagogique du chef d'établissement, dans la lignée du protocole d'accord de 2000 relatif aux personnels de direction : ce dernier a notamment confié au chef d'établissement la responsabilité *d'impulser et conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves*.

Cette loi a également généralisé la contractualisation dans les EPLE en instaurant **le contrat d'objectifs**. Il est élaboré après un dialogue avec l'autorité académique comme le rappelle le rapport n° 234 sur le projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école, 2004-2005. Ce contrat définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques. Il mentionne également les indicateurs qui doivent permettre la réalisation de ces objectifs. L'autonomie des établissements scolaires s'exerce de manière encadrée. Comme le rappelle l'article L. 421-4 du code de l'éducation, la mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative doit se faire *dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur et des objectifs définis par les autorités compétentes de l'État*.

Néanmoins, dans les textes, les marges de manœuvre des écoles et établissements scolaires sont importantes. Il apparaît la volonté de plus d'autonomie, comme nous l'avons dit plus haut, sur la pédagogie et l'éducation de manière globale, c'est-à-dire la politique pédagogique et éducative de l'établissement. Ce volet est historiquement le premier à être apparu, dès 1973 et il s'est progressivement enrichi. Il s'exerce notamment dans les domaines suivants : l'organisation du temps scolaire et les modalités de la vie scolaire, la préparation de l'orientation ainsi que de l'insertion sociale et professionnelle des élèves, la définition, compte tenu des schémas régionaux, des actions de formation complémentaire et de formation continue destinées aux jeunes et aux adultes, l'ouverture de l'établissement sur son environnement social, culturel, économique, le choix de sujets d'étude spécifiques à

l'établissement, en particulier pour compléter ceux qui figurent aux programmes nationaux, sous réserve de l'accord des familles pour les élèves mineurs, les activités facultatives qui concourent à l'action éducative organisées à l'initiative de l'établissement à l'intention des élèves ainsi que les actions d'accompagnement pour la mise en œuvre des dispositifs de réussite éducative.

Dès 1983, les établissements se voient attribuer une dotation horaire globale (DHG). L'enveloppe attribuée à chaque établissement est définie en fonction du nombre d'élèves. Tant pour le collège que le lycée, le rectorat peut abonder ces enveloppes horaires selon des critères qu'il définit. Il peut s'agir de critères sociaux (en fonction de l'indice de positionnement social de l'établissement, ou du nombre d'élèves issus d'une école située en éducation prioritaire par exemple), mais également pour mettre en œuvre une politique académique. Par conséquent, les collèges et lycées disposent d'un budget propre.

Depuis 1985, le chef d'établissement est informé avant le 1er novembre du montant prévisionnel de la participation aux dépenses d'équipement ou de fonctionnement par le département pour les collèges, et par la région pour les lycées. Sur cette base, il prépare le projet de budget qu'il soumet au conseil d'administration. Il est transmis au représentant de l'État, à la collectivité de rattachement ainsi qu'à l'autorité académique dans les cinq jours suivant le vote. Celui-ci devient exécutoire dans un délai de trente jours.

Doté de la personnalité juridique, l'établissement peut être signataire de marchés, contrats et conventions. Il peut également recevoir des financements dans le cadre d'appels à projets. Parallèlement aux marges de manœuvre communes à l'ensemble des établissements, la loi d'orientation pour l'avenir de l'école de 2005 a défini un nouveau cadre pour les expérimentations au sein des établissements scolaires. Ces expérimentations, d'une durée de trois à cinq ans, peuvent porter sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire.

Ces différents éléments sont importants pour bien cerner le rôle des inspecteurs dans cet écosystème construit sur des textes réglementaires forts et aussi des expérimentations. Si nous insistons sur les expérimentations, c'est parce qu'elles instaurent un chemin possible sur lequel la collaboration des chefs d'établissements et des inspecteurs semble possible. Quelle analyse pouvons-nous faire de ces expérimentations ? Si leur principe entre dans une

démarche innovante intéressante, il n'en demeure pas moins qu'elles multiplient les interactions entre des acteurs qui ont des finalités différentes. Ces *multiples logiques* (Reuter, Condette et Boulanger, 2013, p. 13-39) mettent en valeur une diversité dans les fonctionnements académiques ce qui rejoint une des difficultés, pour les inspecteurs, de pouvoir harmoniser leurs pratiques sur un canevas national alors que la déclinaison locale n'aboutit pas sur les mêmes intentions politiques et académiques. Cette difficulté entre en jeu dans les dossiers portés par les IA-IPR en général et dans leur appréhension particulière exercée par les IA-IPR EVS.

Prenons un autre exemple : la loi relative à l'encadrement de l'utilisation du téléphone portable dans les établissements d'enseignement scolaire du 3 août 2018 y a ajouté l'utilisation des outils et ressources numériques. La loi pour une école de la confiance de 2019 a étendu les domaines d'expérimentation à la liaison entre les différents niveaux d'enseignement, l'enseignement dans une langue vivante étrangère ou régionale, la répartition des heures d'enseignement sur l'ensemble de l'année scolaire, les procédures d'orientation des élèves et la participation des parents d'élèves à la vie de l'établissement. Cette loi prévoit également une association systématique des collectivités locales concernées à la définition des grandes orientations des expérimentations menées par l'éducation nationale et à leurs déclinaisons locales. Elle permet, sous réserve de l'accord des enseignants concernés, de modifier la périodicité des obligations réglementaires de service. Cette disposition vise à rendre possible un service des enseignants sur une base plus large que la semaine – le mois, le trimestre ou l'année –, pour permettre, par exemple des regroupements d'heures d'enseignement.

Ce rappel du processus d'autonomie des EPLE nécessite un bilan au moment où nous réfléchissons aux actions conjointes des personnels d'encadrement, et en particulier de celles des IA-IPR dans ce processus. D'ailleurs, l'autonomie des établissements scolaires a fait l'objet d'un rapport de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat en juillet 2023⁸. Il met l'accent sur l'interventionnisme croissant du pouvoir législatif et réglementaire qui limite les marges de manœuvre des établissements scolaires. Le rapport pointe parmi d'autres l'exemple du traitement de questions liées à la vie scolaire :

Le plan de mobilisation pour les valeurs de la République, annoncé en janvier 2015, demande aux projets d'établissement d'inclure une participation active des élèves aux journées de commémoration. Enfin, la loi visant à combattre le harcèlement scolaire de 2022 impose aux projets d'établissement de fixer les lignes directrices et les procédures destinées à la prévention, à la détection et au traitement des faits de harcèlement. Les récentes annonces du

⁸ Rapport n°884 par M. Max BRISSON, Mmes Annick BILLON et Marie-Pierre MONIER

ministre de l'Éducation nationale et du Président de la République sont symptomatiques de la multiplication des injonctions descendantes, qui font comme si l'autonomie des établissements scolaires n'existait pas depuis 30 ans. Tel est le cas de l'annonce dans la précipitation le dimanche 11 juin dernier, de l'obligation d'organiser dans l'ensemble des collèges une heure de sensibilisation au harcèlement et aux réseaux sociaux dès la semaine suivante – au risque d'une « infantilisation » des chefs d'établissement et des enseignants.

Cet exemple démontre l'étiollement du lien d'autonomie qui était pensé initialement compte tenu des injonctions ministérielles alors même que, dans cet exemple, les IA-IPR EVS pouvaient apporter leur expertise en matière de climat scolaire, au nom de l'institution, sans contraindre les initiatives locales d'établissements et en assurant, au contraire, la cohérence et le sens au niveau académique puis national. Nous pouvons reprendre ici aussi les recommandations qui tracent des perspectives intéressantes pour l'ensemble du corps des personnels d'encadrement et en particulier celui des personnels d'inspection à la lumière d'actions-clés :

Recommandations	Actions relatives aux IA-IPR
1. Mettre fin aux injonctions descendantes fixant de manière encadrée l'organisation des établissements ou l'utilisation d'heures relevant dans les textes de leurs marges d'autonomie.	Facilitateurs
2. Ne plus financer les réformes éducatives, à l'exemple de la réforme du lycée, en puisant sur les marges d'autonomie des établissements.	Vérificateurs
3. Examiner chaque année en conseil d'administration, après avis du conseil pédagogique, la manière dont sont utilisées les marges de manœuvre de l'établissement.	Pilotage partagé
4. Faire du projet d'établissement l'outil de son autonomie et élaborer ce projet après évaluation de l'établissement (auto-évaluation et évaluation externe) afin qu'il réponde aux besoins particuliers établis par l'évaluation et aux spécificités des élèves qui fréquentent l'établissement.	Pilotage partagé
5. Faire de l'évaluation un temps privilégié pour débattre de l'utilisation des marges de manœuvre de l'établissement et mieux préparer et accompagner l'évaluation de l'établissement.	Evaluateurs
6. tirer les conséquences de l'évaluation de l'école ou de l'établissement en termes de moyens et de formation.	Accompagnateurs GRH

7. Intégrer davantage enseignants et acteurs du périscolaire dans les équipes externes évaluant les écoles et les établissements.	Facilitateurs
8. Réaliser une évaluation nationale de l'ensemble de la démarche du fonds d'innovation pédagogique et des projets mis en place depuis sa mise en œuvre.	Evaluateurs
9. Faire du fonds d'innovation pédagogique un outil permettant de répondre aux besoins particuliers des écoles et des établissements par des initiatives pédagogiques innovantes adaptées aux spécificités des élèves qui fréquentent l'établissement	Accompagnateurs GRH
10. Instaurer auprès de chaque recteur un comité indépendant chargé de valider la dimension pédagogique et réellement innovante des projets présentés au fonds d'innovation pédagogique, l'achat de matériel relevant de la compétence des collectivités.	Conseillers du recteur
11. Clarifier et diffuser au moment de la prérentrée les critères d'éligibilité au fonds d'innovation pédagogique à l'ensemble des écoles et établissements.	Contrôleurs
12. Renforcer les moyens pour que l'ensemble des écoles ait matériellement la capacité de se lancer dans une démarche de projet innovant finançable par le fonds d'innovation pédagogique.	Innovateurs

Tableau n°3 : Actions des IA-IPR dans le cadre du rapport d'autonomie du Sénat (2023)

Ce tableau illustre les actions potentielles des IA-IPR dans le cadre de ces recommandations en phase avec le référentiel de leurs missions de 2023 autour des trois piliers : d'abord la mission *apporter une expertise didactique, pédagogique et éducative au service de la réussite des élèves* se retrouve dans les recommandations 5, 8 et 11 ; ensuite, la mission qui consiste à contribuer à la gestion des ressources humaines trouve un écho dans les recommandations 1, 6, 7 et 12 qui réclament un accompagnement des ressources humaines en termes d'innovation et de formation ; enfin, la mission d'assurer des missions transversales et de conseil peuvent correspondre aux recommandations 2, 3, 4 et 10.

Pour illustrer cette question de l'autonomie et de sa déclinaison, nous pouvons prendre appui sur une demande institutionnelle récente qui éclaire sur l'importance du rôle à jouer par les corps d'inspection dans l'application des intentions politiques ; d'ailleurs c'est en ce sens

qu'un nouveau plan a été dévoilé concernant l'orientation des élèves étiqueté « plan avenir » (juin 2025) qui repose sur trois principes : égalité et équité, émancipation et responsabilité, accompagnement au long cours et droit à l'erreur. Il s'agit d'élaborer un projet d'orientation sur mesure dans chaque établissement, d'éduquer à l'orientation pour permettre à chaque élève de devenir acteur de son parcours afin de mieux préparer les études supérieures grâce à des transitions plus efficaces entre le lycée et le supérieur. A la lecture du bulletin officiel n°27 du 3 juillet 2025 sur l'accompagnement des élèves jusqu'à l'enseignement supérieur, nous constatons qu'une partie de la mise en œuvre de ce plan est confiée, par les Recteurs, à un autre inspecteur de l'Education nationale qui, à l'instar de l'IA-IPR EVS, se révèle non pas à travers un champ disciplinaire mais dans un domaine particulier, celui de l'orientation. C'est ainsi que ce sont, en partie, les inspecteurs de l'éducation nationale, inspecteur de l'orientation (IEN-IO) qui seront les relais dans les académies pour déployer ce nouveau plan. Voici quelques points clés sur l'importance des IEN IO⁹ dans ce contexte :

1. **Accompagnement des Élèves** : Les IEN IO sont chargés d'accompagner les élèves dans leur orientation post-bac. Ils organisent des visites en entreprise et des rencontres avec des professionnels pour aider les élèves à mieux comprendre les différentes voies professionnelles.
2. **Centralisation de l'Information** : Les IEN IO contribuent à la centralisation de l'information sur l'orientation à travers des plateformes comme Avenir(s), développée par l'Onisep. Cette plateforme propose des fiches métiers, des vidéos et des ressources pour les élèves, les parents et les enseignants.
3. **Formation et Sensibilisation** : Les IEN IO jouent un rôle clé dans la formation des professeurs principaux, qui sont les premiers acteurs de l'orientation au sein des établissements scolaires. Ils aident à renforcer les compétences des enseignants en matière d'orientation pour qu'ils puissent mieux guider les élèves.
4. **Collaboration avec les Régions** : Les IEN IO travaillent en étroite collaboration avec les régions pour assurer une cohérence dans les politiques d'orientation. Cette collaboration est essentielle pour adapter les ressources et les programmes aux spécificités régionales. Ils représentent le Recteur pour la carte des formations.

⁹ <https://www.education.gouv.fr/les-acteurs-de-l-orientation-2690>

5. Éducation à l'Orientation : Les IEN IO participent à la mise en place d'un programme d'éducation à l'orientation dès la classe de 5^{ème}. Ce programme inclut des activités interactives, des quiz et des événements pour aider les élèves à mieux se connaître et à identifier leurs aspirations.

En résumé, les IEN IO sont des acteurs essentiels dans la mise en œuvre du Plan Avenir dans la mesure où ils s'inscrivent dans un schéma de gouvernance académique très structuré. Ce schéma recouvre toute la complexité du pilotage de l'orientation des élèves ; aussi, pour permettre le bon fonctionnement de ce système, il est nécessairement structuré, dans le schéma des inspecteurs de l'Education nationale, centralisé sur un opérateur représenté dans les centres d'information et d'orientation présents dans chaque district :

La régulation de ce système repose sur l'existence au niveau académique d'un chef du service académique d'information et d'orientation (CSAIO), d'un inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation (IEN-IO) conseiller de l'inspecteur d'académie, d'un ensemble de centres d'information et d'orientation (CIO) auxquels sont rattachés les conseillers d'orientation psychologues (COP) chargés d'intervenir auprès des élèves dans les établissements. Si cette organisation semble offrir une lisibilité satisfaisante, il paraît néanmoins nécessaire d'insister sur la faible densité des liens de subordination entre ces acteurs qui peut obérer une régulation efficace de leur intervention (Berthet, Dechezelles, Gouin, Simon, 2008, p.33)

Cet extrait démontre le caractère particulier de ce système ; en ce point, il se rapproche du domaine, non disciplinaire, des IA-IPR EVS qui s'étend dans ce que nous nommons la vie scolaire : ici il s'agit du domaine de l'orientation dans lequel ces inspecteurs officient. Il faut noter cependant une grande différence entre les IA-IPR EVS et les IEN-IO à travers la notion-même d'inspection :

L'IEN-IO n'est pas sous tutelle du CSAIO mais placé sous l'autorité du recteur et en résidence dans son département. Il n'exerce pas davantage de pouvoir hiérarchique sur les directeurs de CIO, ni sur les COP. Ici encore le lien est fonctionnel, il s'agit de contribuer à l'animation de ce réseau par des tâches d'évaluation, de formation et de conseil technique. Plus troublant, les missions dévolues à l'IEN-IO ne comprennent pas l'inspection des CIO et des COP (Berthet, Dechezelles, Gouin, Simon, 2008, p.33).

S'ils exercent les mêmes missions de conseil auprès des DASEN et des recteurs, les IEN-IO ont cette spécificité qui réside dans le fait qu'ils n'évaluent pas les personnels liés à l'orientation : ils occupent uniquement des fonctions de pilotage et d'animation. Cet élément démontre aussi les différences qui existent au sein du corps des inspecteurs dans leurs prérogatives.

Ils contribuent à faire de l'orientation un levier d'égalité, d'émancipation et de réussite pour tous les élèves. Ils travaillent avec les acteurs et les décideurs dans une dimension territoriale forte pour répondre aux enjeux locaux, notamment en matière d'orientation, souvent liés aux besoins des bassins d'emplois spécifiques selon les régions. Ils s'appuient nécessairement sur les IA-IPR qui, par les enseignements et les apprentissages, peuvent conduire des projets transversaux qui intègrent en partie des éléments des curriculums que l'on retrouve dans les référentiels. L'autonomie est ainsi encadrée pour permettre des réponses locales appropriées, analysées par les corps d'inspection, experts dans la mise en œuvre des politiques publiques.

Cet exemple illustre aussi la spécificité du système éducatif français qui distingue ces inspecteurs de l'Éducation nationale des inspecteurs pédagogiques régionaux tout en démontrant la combinaison qu'ils dessinent afin de répondre aux enjeux d'orientation ici des élèves et d'accompagnement des équipes sur le terrain, en EPLE. Sans entrer dans la mise en œuvre de ce parcours avenir, nous notons ici que l'autonomie de l'EPLE est encadrée par l'institution, à travers ses acteurs relais que représentent les corps d'inspection : ils garantissent une mise en œuvre de la territorialisation afin de favoriser une politique qui individualise les parcours des élèves. C'est la décentralisation qui conduit à une forme de fragmentation des responsabilités sur l'ensemble des territoires éducatifs qui composent le système scolaire français. Avec la déconcentration de 1999, ce sont les rectorats qui gèrent en grande partie le pilotage des établissements en termes de répartition des personnels par exemple. Si l'autonomie se déploie depuis plusieurs années, les marges de manœuvre des établissements demeurent contraintes puisque la politique pédagogique reste descendante depuis le national vers le local. Les différentes réformes témoignent de ce blocage au niveau ministériel ne permettant pas une déclinaison originale selon les types d'établissements et les zones géographiques. Ces questionnements sur une autonomie limitée sont encore à l'œuvre aujourd'hui comme en témoignent ces interrogations posées en ces termes :

Le « choc des savoirs » subi en 2024 par l'Éducation nationale a mis au premier plan une question récurrente : quelles sont les marges de manœuvre dont peuvent disposer les EPLE par rapport à des normes nationales perçues comme extrêmement contraignantes et mal adaptées à la diversité des situations ? Dans quelle mesure peuvent-ils exercer cette « autonomie en matière pédagogique et éducative » que leur reconnaît le décret de 1985, tout en la soumettant, dans sa rédaction initiale, aux « objectifs fixés par le ministre de l'Éducation nationale et les autorités académiques » ? Pour certains, dans une logique souvent qualifiée de libérale, et sous l'influence des théories du « nouveau management », il s'agit de responsabiliser les acteurs, d'évaluer leur efficacité, d'encourager les plus performants et de sanctionner éventuellement les autres. La mise en concurrence, l'émulation, sont supposées tirer le système vers le haut. (Boissinot, 2025, p. 33).

Cette relation entre autonomie contrastée et décentralisation/déconcentration fera l'objet d'une analyse lorsque nous analyserons les missions des inspecteurs dans ce cadre institutionnel propre à l'Education nationale. D'ailleurs la question de l'autonomie est liée à celle de la mise en œuvre de la territorialisation que nous allons analyser ; la territorialisation trouve son éclosion dans l'EPLE qui est l'organe qui cristallise cette autonomie :

Si l'on s'accorde sur l'idée que l'autonomie n'est ni l'indépendance, ni l'isolat, alors le recours à la coopération entre établissements, au fonctionnement en réseau, au développement de partenariats et à l'ancrage territorial, est un moyen d'enrichir l'exercice de l'autonomie car elle identifie l'EPLE comme un élément structurant du système éducatif et d'un territoire et le fortifie par l'apport des autres établissements et partenaires (Ringard, 2015, p. 87).

Dès lors, qu'entendons-nous par la territorialisation qui caractérise l'activité et le rayonnement des corps d'inspection ? C'est à partir de cette illustration par l'orientation que nous allons appréhender ce concept fondamental pour comprendre et analyser les enjeux notamment des IA-IPR EVS au niveau des établissements scolaires dans la mesure où la notion de parcours, évoquée dans le parcours avenir, rejoint cette idée d'une action systémique dans le noyau du système éducatif : l'EPLE. Prenons appui sur l'organisation territoriale de l'orientation en France : ce détour nous permettra de développer cette question d'une manière plus transversale ensuite en allant vers les missions des IA-IPR.

Depuis le 1^{er} janvier 2020, il existe 18 régions académiques qui ont été mises en place pour répondre au nouveau cadre régional généré par la loi du 16 janvier 2015¹⁰ relative à la délimitation des régions : cette délimitation impacte de fait les établissements scolaires dans la mesure où les lycées, entre autres, sont la prérogative des régions. Avec la création des régions académiques, qui fusionnent plusieurs académies, un recteur de région est désigné dans chacune d'elles et il garantit dans les régions pluri académiques l'unité et la cohérence de l'Etat en particulier dans les champs de compétences partagées avec la collectivité régionale. Avec le décret n°2019-1200 du 20 novembre 2019, la région académique constitue l'échelon de mise en cohérence des politiques éducatives régionales et tout particulièrement pour les questions requérant une coordination avec la région ou le préfet de région dans différents domaines :

¹⁰ Loi n° 2015-29 du 16 janvier 2015 relative à la délimitation des régions, aux élections régionales et départementales et modifiant le calendrier électoral.

- La définition du schéma prévisionnel des formations des établissements publics d'enseignement du second degré
- La formation professionnelle et l'apprentissage
- L'enseignement supérieur, la recherche, l'innovation (à l'exception de la gestion des personnels)
- L'information, l'orientation et la lutte contre le décrochage scolaire

Ces nouvelles régions académiques ont amené un certain nombre de débats liés à cette question de la territorialisation ; elles entrent dans le processus de la décentralisation correspondant à la nouvelle carte des régions : cette mutualisation fait craindre l'éparpillement du service d'éducation dans de vastes ensembles qui pourraient éloigner les rectorats des établissements et donc, in fine, des élèves. Un entretien réalisé par Alain Boissinot, haut fonctionnaire de l'Education nationale, avec Jean-Louis Nembrini, ancien recteur et vice-président de la région Nouvelle-Aquitaine nous éclaire sur ces interrogations et ces craintes :

Après avoir annoncé la suppression de certains rectorats au profit d'un grand rectorat de région, le ministre de l'Education nationale a finalement décidé de conserver le découpage actuel en académies, sans pour autant renoncer à la réorganisation du territoire régional de l'éducation.¹¹

Ces premiers éléments soulignent le processus qui a été instauré afin de mettre en place ces régions académiques en respectant les identités académiques existantes et en permettant un découpage qui n'engloutisse pas les rectorats existants.

La constitution des nouvelles régions, élément essentiel pour l'Etat de l'acte III de la décentralisation, a été vécue dans beaucoup de lieux comme une forte centralisation au profit des nouvelles capitales régionales.

Ici, nous notons l'écart qui peut exister entre la philosophie du processus de décentralisation, signe d'ouverture et de mutualisation, et certains effets pervers qui renforcent, au contraire, l'idée d'une concentration des pouvoirs sur des grandes capitales. Jean-Louis Nembrini relate dans son interview les grandes étapes de cette réorganisation académique et régionale qui s'inscrit dans un changement de paradigme affectant les inspecteurs d'académie en leur conférant un pouvoir plus étendu, en termes de pilotage, dans le second degré :

¹¹ Entretien réalisé par Boissinot, A. et Nembrini, J.-L. (2019). Les nouvelles « Régions académiques » : débats et enjeux. Questions à Jean-Louis Nembrini. *Administration & Éducation*, 162, p.13-121.
<https://doi.org/10.3917/admed.162.0113>.

Le décret du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique – pris il faut le rappeler dans un contexte de fort retraits de postes à l'Éducation nationale – est la dernière étape de la déconcentration articulée aux territoires administratifs existants, l'académie et le département pour l'essentiel : les DASEN ont pu se voir confier la gestion du second degré (gestion des personnels de direction et pilotage des établissements) tandis qu'un pilotage académique du premier degré commençait à se mettre en place (...) Il faut bien sûr continuer dans cette voie mais en articulant l'organisation et le pilotage des territoires éducatifs.

Ces propos rappellent aussi que la territorialisation est impactée par ce processus de régionalisation : l'un des débats est centré sur le respect des particularités de certains territoires ce qui nécessite de respecter les problématiques locales et contextuelles comme sont amenés à le faire, à travers leurs missions, les inspecteurs sur leurs terrains d'exercices :

Il reste que le projet de loi territorialise la question car les modes d'organisation subséquents doivent absolument prendre en compte la géographie et la sociologie de l'école : une vallée pyrénéenne, le plateau des Millevaches, le cœur de la Charente ou de l'Agenais ainsi qu'un territoire dense constituent des bassins de vie très différents.

Ce qui est certain, c'est qu'un changement dans le mode de pilotage entre ces différents acteurs est en train de se mettre en place dans cet objectif de transversalité que l'on retrouve dans toutes les démarches qui mutualisent à la manière de l'interministériel. Cela remet en cause aussi les fonctionnements des organes de décision tels que le conseil d'administration des EPLE et également les modes de pilotage des recteurs eux-mêmes :

Ma conviction profonde, à l'observation des évolutions, est que leur administration future ne pourra durablement être laissée, comme c'est le cas aujourd'hui pour l'essentiel, à la seule Éducation nationale. Le pilotage des EPLE avec un conseil d'administration présidé par le chef d'établissement et une représentation minimale des collectivités territoriales n'est tout simplement plus adapté. Le président du CA notamment ne peut plus durablement être le représentant de l'État, pas plus d'ailleurs qu'il ne doit être un élu de la région. Le CA doit aussi, par sa composition et ses attributions, porter l'ensemble des enjeux du lycée sur son territoire (...) Je pense qu'il est pour le moins nécessaire que la lettre de mission des recteurs d'académie, cosignée par le ministre et le président du Conseil régional, comprenne un volet correspondant aux impératifs de la politique éducative régionale.

Ces différents échanges témoignent des difficultés de mise en place de ces régions académiques qui cherchent encore leur mode de fonctionnement de positionnement des différents acteurs entre une administration centrale et académique vers les établissements.

Malgré ces transformations régionales, la carte des directions des services départementaux de l'Education nationale (DSDEN) et des académies est conservée afin d'assurer un pilotage de proximité des établissements et la mise en œuvre des réformes pédagogiques en cherchant à répondre, dans le même temps, aux contextes territoriaux et aux attentes des usagers et des partenaires locaux. Il se dessine également un nouveau partage des compétences entre l'Etat et les régions qui aura des incidences sur le pilotage, par le recteur et donc les inspecteurs, en académie. La loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel a défini un nouveau partage de compétences entre l'Etat et les régions : elle confie aux régions de nouvelles responsabilités d'information sur les formations et les métiers auprès des élèves, des étudiants et des apprentis. D'ailleurs, le décret n°2019-218 du 21 mars 2019 relatif aux nouvelles compétences des régions en matière d'information sur les métiers et les formations¹² précise les rôles respectifs de l'Etat et des régions :

1. Compétences des Régions :

- Les régions sont responsables de l'information sur les métiers et les formations professionnelles. Elles doivent assurer la diffusion d'informations objectives et complètes sur les métiers, les formations, les certifications et les débouchés professionnels.
- Elles sont chargées de mettre en place des services d'information et de conseil en orientation professionnelle, accessibles à tous les publics, notamment les jeunes, les étudiants, les demandeurs d'emploi et les salariés.

2. Coordination et Partenariats :

- Les régions doivent coordonner leurs actions avec les autres acteurs de l'orientation, notamment les établissements scolaires, les centres de formation d'apprentis, les missions locales, les pôles emploi et les organismes de formation.
- Elles doivent également collaborer avec l'État, les branches professionnelles et les partenaires sociaux pour assurer la cohérence et la complémentarité des informations diffusées.

¹² Décret n°2019-218 du 21 mars 2019, NOR : MENE1830981D

3. Outils et Ressources :

- Les régions sont responsables de la création et de la gestion d'outils et de ressources d'information sur les métiers et les formations. Cela inclut la mise en place de plateformes numériques, de centres de ressources et de dispositifs de conseil individualisé.
- Elles doivent veiller à ce que ces outils soient accessibles à tous, y compris aux personnes en situation de handicap.

4. Formation des Acteurs de l'Orientation :

- Les régions ont pour mission de former les acteurs de l'orientation, tels que les conseillers d'orientation-psychologues, les enseignants et les professionnels de l'accompagnement, afin de garantir la qualité et la pertinence des informations diffusées.

5. Évaluation et Amélioration Continue :

- Les régions doivent évaluer régulièrement l'efficacité de leurs actions en matière d'information sur les métiers et les formations. Elles doivent mettre en place des indicateurs de suivi et des mécanismes d'amélioration continue pour adapter leurs services aux besoins des publics.

6. Financement :

- Le décret précise les modalités de financement des actions des régions en matière d'information sur les métiers et les formations. Les régions peuvent bénéficier de financements de l'État, de l'Union européenne et d'autres partenaires pour mener à bien leurs missions.

Ce décret n° 2019-218 du 21 mars 2019 renforce le rôle des régions dans l'information sur les métiers et les formations, en leur confiant des missions de coordination, de diffusion d'informations, de formation des acteurs et d'évaluation des actions menées. Quelles sont alors les conséquences sur le pilotage de la politique d'orientation sur les territoires ? Plusieurs structurations existent : d'abord, la délégation académique à l'information et à l'orientation désigne un délégué nommé auprès du recteur de région académique ; conseiller technique, il impulse, coordonne et accompagne la politique régionale en matière d'orientation et lutte contre le décrochage scolaire (Bernard, 2011) en étant l'interlocuteur privilégié de la région

et des partenaires, en lien avec les établissements scolaires et les bassins d'éducation. Cette déclinaison vers le terrain est caractérisée par la mise en place, ensuite, du service académique à l'information et à l'orientation situé dans chaque rectorat. Le chef des services académiques d'information et d'orientation est aussi un conseiller technique du recteur d'académie en matière d'orientation et il est le délégué régional de l'Onisep (Office national d'information sur les enseignements et les professions). Précisons synthétiquement ici ses missions (Onisep.fr/missions)¹³ :

- Coordonner et animer la politique académique en matière d'orientation et de lutte contre le décrochage, avec les IEN-IO ;
- Gérer les procédures d'orientation et d'affectation
- Assurer l'interface entre la région académique et le département ;
- Favoriser la mise en place de l'éducation à l'orientation dans les collèges et les lycées ;
- Contribuer à l'articulation lycée-enseignement supérieur ;
- Réaliser des études sur l'orientation, l'affectation et l'insertion des élèves ;
- Piloter la lutte contre le décrochage scolaire
- Impulser et coordonner la politique pour l'égalité femmes-hommes.

Ensuite, la seconde structure d'appui à la politique d'orientation est la direction des services départementaux de l'Education nationale (DSDEN) : c'est ici que l'inspecteur de l'Education nationale chargé de l'information et de l'orientation travaille avec l'inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'Education nationale en intervenant à l'échelon départemental. Ses missions se retrouvent dans la circulaire n°2015-207 sur les missions des IA-IPR et des IEN que nous analyserons dans le point suivant :

- Piloter et évaluer les politiques, les procédures et les pratiques des acteurs dans le champ de l'orientation et de lutte contre le décrochage scolaire au niveau du département en lien avec le niveau académique ;
- Animer et coordonner l'activité des CIO du département ;
- Participer à la définition de la politique académique et mettre en œuvre les procédures d'affectation ;

¹³ <https://www.onisep.fr/nos-missions>

- Impulser des démarches et projets appropriés ;
- Renforcer les relations avec les réseaux de partenaires ;
- Participer à la formation continue des personnels des établissements scolaires et des CIO.

Les points-clés de l'accompagnement des personnels et du pilotage en académie des politiques publiques d'orientation mettent en évidence ici les combinaisons possibles entre les missions des IA-IPR et des IEN.

Ce processus de l'orientation éclaire notre propos quant à la relation qui existe entre les différents corps d'inspection et à travers lesquels nous constatons un lien important avec la déclinaison sur les territoires des politiques nationales. La question de l'autonomie est bien liée à celle de territorialisation que nous allons définir maintenant afin de saisir les enjeux de cette notion qui traverse les missions des inspecteurs et qui impose une articulation, par le recteur d'académie, tant au niveau régional qu'au niveau départemental dans le but de cibler les problématiques et leurs résolutions au cœur même du système, à savoir dans les EPLE.

La territorialisation est ce qui caractérise principalement le corps des inspecteurs pédagogiques régionaux mais qu'est-ce que la territorialisation pour une politique publique ? A partir du moment où c'est le territoire qui devient le référentiel, une politique peut se construire de manière sectorisée :

Un référentiel est une base de représentations et de valeurs à partir de laquelle se construit une politique publique, d'où celle-ci trouve son fondement et exprime ses finalités. Si on peut affirmer que le territoire devient un des référentiels d'une politique publique, c'est que cette notion va participer à la détermination des actions qui en découlent. La territorialisation de l'action publique doit donc être entendue comme le processus par lequel le territoire devient l'un de ses référentiels à partir duquel elle va évoluer. (Baron, 2014, p. 477)

Il s'agit donc d'un processus qui produit une chaîne de décisions, sur un territoire donné, en impliquant une cohérence des acteurs et des décideurs et en faveur d'une politique publique ciblée. En ce sens, la territorialisation est synonyme, en éducation, de la décentralisation puisqu'il s'agit d'appréhender les interactions entre un territoire et les décideurs en déléguant une partie de ces interactions aux collectivités locales de rattachement. Ainsi, cela pose la question du territoire. Quelles définitions et quelles approches ? D'un point de vue étymologique, le terme territoire viendrait du latin « territorium », qualifiant une zone conquise par l'armée romaine et gouvernée par une autorité militaire puis dérivé de « terra » signifiant la terre, le sol. La notion de territoire a été tout d'abord étudiée chez les animaux et

plus particulièrement les oiseaux. Il a été constaté que les animaux ne défendent pas un territoire mais plutôt qu'ils se protègent des menaces extérieures. Cette notion du territoire serait donc subjective. Les recherches sur la notion de territoire, telle qu'elle est perçue par l'homme, ont commencé dans les années 1960 et se sont développées au cours de la décennie suivante dans un contexte socio-économique bien défini et différent d'un pays à l'autre. C'est la raison pour laquelle, elle a reçu des sens très nuancés selon qu'il s'agit des approches anglo-saxonnes ou françaises. Chez les anglo-saxons, il existe une sorte d'émotion dans le lien entre l'homme et son territoire :

*La territorialité exprime la tentative par un individu ou un groupe d'affecter, d'influencer ou de contrôler d'autres personnes, phénomènes ou relations et d'imposer son contrôle sur une aire géographique, appelée territoire*¹⁴.

Dans la littérature française, on distingue une autre approche venant des géographes et des sociologues. Le territoire témoigne d'une appropriation à la fois économique, idéologique et politique de l'espace par des groupes humains qui se donnent une représentation particulière d'eux-mêmes, de leur histoire. Le territoire se caractérise comme un investissement affectif et culturel que les sociétés placent dans leur espace de vie. Le territoire s'apprend, se défend, s'invente et se réinvente. Il est lieu d'enracinement, il est au cœur de l'identité. On apprend aussi qu'un territoire, c'est d'abord une convivialité, un ensemble de lieux où s'exprime la culture, ou encore une relation qui lie les hommes à leur terre et dans le même mouvement fonde leur identité culturelle. Il s'agit d'un lieu de vie où le collectif, ici la communauté éducative, s'inscrit dans une forme d'idéalisation de son propre espace identifié voire unique.

Les études sur la notion de territoire sont corrélées à la division classique du monde du savoir en deux parties, les sciences, d'une part, et les humanités, d'autre part. La référence actuelle à la notion de territoire fonde une définition spatiale de la communauté éducative dans la mesure où les académies sont elles-mêmes structurées en bassins d'éducation, divisés en districts (Pesqueux, 2009). D'un point de vue organisationnel, les politiques éducatives se fédèrent selon les territoires pour développer telle ou telle politique ; c'est le cas, par exemple, du déploiement des zones d'éducation prioritaire en 1981 par le ministre Alain Savary comme le rappelle la circulaire du 9 juillet 1981 sur lesquelles nous reviendrons plus loin :

Corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé.

¹⁴ <http://www.editionsdelasorbonne.fr/resources/titles/28405100033420/extras/introduction.pdf>

La massification de l'enseignement par la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans (1959) et par la création du collège unique (1977) visait l'élévation du niveau de formation des nouvelles générations. Elle avait également pour objectif la réduction des inégalités des destins scolaires. Ces espoirs de démocratisation ayant été déçus, il a fallu penser autrement les causes de l'échec scolaire. Des travaux de sociologie ont ainsi révélé l'importance de l'origine sociale des élèves, en insistant notamment sur le rôle joué par « l'environnement familial et social », et plus particulièrement par le niveau d'instruction des parents, sur la réussite scolaire. Ces recherches montrent également comment inégalités sociales et disparités spatiales se conjuguent et se renforcent (Bernstein, 2007). De fait, elles conduisent à la concentration d'élèves ayant de grandes difficultés scolaires au sein de certaines zones. Ces constats ont abouti à la création de politiques d'éducation prioritaire dans certains pays d'Europe. Il en fut ainsi en Grande-Bretagne, en Suède, en France (en 1981), en Belgique et dans d'autres pays. Intégrée à des systèmes éducatifs fort différents, cette action publique spécifique s'exprime donc selon des modalités diverses à travers la notion de territorialisation. Les institutions politiques ont cherché à cibler des territoires pour sélectionner des moyens d'action spécifique (Bouveau, 2000, p. 45).

La notion de territoire renvoie à une logique d'aménagement propre à la France : le territoire est également une notion complexe qui s'appuie sur les logiques d'aménagement géographique datant des années 1960 et qui démontrent que c'est un concept qui se développe pour faire du local un enjeu de proximité dans la plupart des ministères :

Une logique d'aménagement propre à la France. En effet, dans les années 1960-1970 durant lesquelles l'aménagement du territoire, très conquérant en France, s'est développé, l'État en occupant une position majeure a créé une réelle distance entre l'échelle de planification et d'intervention nationale et le développement local. Dès cette époque, des tentatives de prise en compte des besoins locaux émergent (Moine, 2006, p. 115-132).

Il s'agit dès lors que l'on se préoccupe des inspecteurs pédagogiques territoriaux de comprendre qu'il existe une mise en abyme de cette complexité qui se développe dans le corps des inspecteurs et dans la notion-même de territoire :

Une logique liée au besoin de conserver un lien, dans le cadre d'un monde global avec le quotidien, avec les acteurs que l'on connaît, dans l'espace au sein duquel on évolue. Éclatement des lieux, des fonctions, multiplication des possibilités de contact, mais parallèlement marasme économique, conflits, incertitudes dus à la montée des extrémismes, dérèglement climatique et multiplication des informations souvent dramatiques en

provenance de tous les points du globe déterminent un besoin de retrouver un cadre de vie maîtrisé, connu, au sein duquel les acteurs sont identifiés. Le territoire est alors vécu comme une sorte de retour à la matrice originelle, le lieu d'où l'on est, pas forcément celui où l'on est né, mais dans tous les cas celui où l'on vit et où l'on crée les liens qui placent le système familial en équilibre au sein d'un système local (Moine, 2006, p. 115-132).

Complexité géographique et complexité statutaire se rejoignent dans notre travail invitant à une définition globale du territoire qui engage différents concepts que nous analyserons plus loin dans les liens qui se tissent entre les acteurs et les systèmes dans lesquels ils évoluent :

Le territoire est un système complexe évolutif qui associe un ensemble d'acteurs d'une part, l'espace géographique que ces acteurs utilisent, aménagent et gèrent d'autre part (Moine, 2006, p. 115-132).

En effet, les politiques éducatives témoignent de cela comme on l'a dit avec les zones d'éducation prioritaire ou encore les politiques ciblées sur les territoires éducatifs ruraux, fruits d'une expérimentation qui vise à prendre en compte l'ensemble des établissements scolaires au-delà des zones prioritaires. C'est pourquoi, Les territoires éducatifs ruraux (TER) sont des dispositifs mis en place en France pour répondre aux défis spécifiques de l'éducation dans les zones rurales. Ces territoires visent à améliorer la qualité de l'éducation et à réduire les inégalités entre les zones urbaines et rurales. Voici quelques points clés concernant les territoires éducatifs ruraux :

Améliorer la qualité de l'éducation : Les TER visent à offrir aux élèves des zones rurales les mêmes opportunités éducatives que celles disponibles en milieu urbain, réduire les inégalités : Ils cherchent à atténuer les disparités éducatives entre les zones rurales et urbaines en fournissant des ressources et des soutiens adaptés, renforcer la cohésion territoriale : Les TER encouragent la collaboration entre les différents acteurs locaux (écoles, collectivités territoriales, associations, parents, etc.) pour créer un environnement éducatif cohérent et soutenu. Leurs missions rejoignent celles des zones d'éducation prioritaires¹⁵ :

- Coordination des acteurs locaux : Les TER favorisent la coordination entre les écoles, les collectivités territoriales, les associations et les familles pour mettre en place des projets éducatifs communs.

¹⁵ <https://www.education.gouv.fr/les-territoires-educatifs-ruraux-308601>

- Innovation pédagogique : Ils encouragent l'innovation pédagogique et l'expérimentation de nouvelles méthodes d'enseignement adaptées aux contextes ruraux.
- Accès aux ressources éducatives : Les TER facilitent l'accès aux ressources éducatives, culturelles et sportives pour les élèves des zones rurales.
- Formation et accompagnement des enseignants : Ils proposent des formations et un accompagnement spécifique pour les enseignants travaillant en milieu rural.

Les TER sont généralement pilotés par des comités locaux qui regroupent les différents acteurs de l'éducation et des collectivités territoriales. Ces comités sont responsables de la définition des priorités, de la mise en œuvre des actions et du suivi des résultats. Il y a donc une forme de territorialisation également ici de la politique éducative qui définit les adaptations des réformes aux contraintes du territoire. C'est l'un des rôles des IA-IPR, dans ce système territorialisé, quand il s'agit d'accompagner sur le terrain les équipes. C'est dans ce cœur du territoire comme système spécifique que se légitime et se développe les missions des IA-IPR en particulier. Ils occupent un lien privilégié avec le territoire, qui leur est défini par le recteur, et dont ils ont la charge pour agir auprès des personnels de l'éducation en tant que personnels d'encadrement. Le titre d'un rapport de l'Inspection générale de mars 2020 affirme ce lien privilégié avec le territoire dans son titre : « Les tâches des inspecteurs territoriaux »¹⁶. D'ailleurs, ce rapport souligne la grande diversité des contextes d'exercices des inspecteurs à la lumière de leurs liens avec les territoires, dans leurs complexités et leurs différences. En effet, les conditions d'exercice du métier d'inspecteur s'inscrivent aussi dans un périmètre qui est contraint par le nombre d'établissements et d'enseignants en responsabilité ; de plus, les différentes missions des inspecteurs, qui fera l'objet du point suivant dans ce chapitre, mettent en évidence la polyvalence de ces derniers avec des écarts significatifs selon leurs catégories et leurs lieux de missions. Le préambule de ce rapport est édifiant concernant le questionnement continu sur le corps des IA-IPR que nous traiterons dans le chapitre 3 en mettant en évidence aussi ce qui caractérise davantage les IA-IPR non disciplinaires tels que les IA-IPR EVS ou encore les IEN que nous avons évoqués :

Le présent rapport répond à une commande ministérielle en date du 9 septembre 1999 (...) La question n'est pas nouvelle. En 1866 déjà, l'autorité ministérielle écrivait, à propos des inspecteurs des écoles primaires (...) Un demi-siècle plus tard, le ministre doit faire des

¹⁶ Rapport conjoint IGEN/IGAENR de mars 2020 : Alain Duflot, Jean Ferrier, André Menager.

recommandations de même nature : la circulaire du 8 janvier 1921 relative au fonctionnement du service de l'inspection primaire décrivait en ces termes la nécessité de recentrer les actions des inspecteurs sur leurs territoires : « il appartient aux secrétaires et commis de rédiger et d'expédier les pièces et documents réglementaires ; il appartient aux inspecteurs d'inspecter. » Sans remonter aussi loin dans le temps, la lecture des rapports consacrés aux corps d'inspection ces dernières années montre que le débat sur les priorités à fixer aux inspecteurs n'est toujours pas clos. En 1994, Marc Baconnet, IGEN, écrivait : "Au fil des ans les missions se sont multipliées (...) souvent sans ordre ni méthode". Sa remarque portait plus particulièrement sur les IA-IPR de disciplines mais elle s'applique avec autant de pertinence aux autres catégories d'inspecteurs : IA-IPR EVS, IEN EG/ET et inspecteurs des écoles primaires.

Ce rapport insiste sur un paradoxe : alors que les inspecteurs sont territorialisés, il apparaît qu'ils sont confrontés à des difficultés matérielles importantes, sans point d'attache véritable et soumis aux déplacements sur ce territoire. Ce territoire implique aussi des modes d'organisations qui résultent de la complexité que nous avons évoquée ; les inspecteurs ont des difficultés à faire ce lien entre les attentes institutionnelles et les urgences du terrain. A ce titre, un focus intéressant est établi à propos des IA-IPR EVS :

Ils ont rangé leurs activités en cinq rubriques seulement, sans prendre en compte ni les relations avec les partenaires (rares), ni les relations avec les établissements (qui au contraire font la substance du métier). On obtient :

- 1. inspection, évaluation, visites : 32,42%*
- 2. divers (travail personnel) : 21,64%*
- 3. participation au fonctionnement du dispositif (contacts et réunions) : 19,93%*
- 4. formation des personnels (formation et animation)) : 14,58%*
- 5. participation aux jurys d'examens et concours : 11,40%*

Inspection et évaluation occupent bien, là aussi, le premier rang ; en revanche les examens et concours, jusque-là en seconde position, occupent ici la dernière place. L'importance de la rubrique " travail personnel " illustre par ailleurs la diversité de la fonction.

Nous voyons, à travers cet exemple, que ce constat de 2020 a largement été dépassé ; il est vrai que la rubrique *travail personnel* nous invite à considérer toutes les tâches indirectes et implicites que le territoire dissimule derrière une unité d'organisation remise en question à travers une forme d'éparpillement, *des missions particulières diverses*, qui sera la problématique que l'évolution des circulaires des missions en faveur des IA-IPR et des IEN cherchera à gommer au profit d'une action plus transversale et mise en cohérence entre le global et le local. Il existe des facteurs qui expliquent cette situation et ces évolutions : les

besoins croissants des services académiques, l'association de plus en plus forte des inspecteurs au fonctionnement de l'administration, la gestion des ressources humaines qui nécessitent une politique RH adaptée compte tenu de leur implication dans le recrutement et l'accompagnement des personnels d'éducation. Leur champ d'interventions s'est ainsi élargi depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui plaça l'élève au centre du système éducatif, impliquant une convergence des acteurs, et notamment des IA-IPR et des IEN, que le décret n°90-675 du 18 juillet 1990 vient souligner : ce sont les fondements de leurs missions : mission d'impulsion, mission d'évaluation globale des politiques ou des organismes, mission permanente dans les domaines de l'animation, de la formation des personnels et de la sanction des études. Enfin ce rapport insiste, sans remettre en cause cette diversification des missions, sur un point essentiel : le renouvellement des pratiques des inspecteurs en posant le préambule des modifications nécessaires en termes d'évaluation des personnels et plus globalement du système éducatif dont la porte d'entrée est l'EPLE. Il rappelle également que cette diversification des tâches est liée à la nouvelle répartition des compétences dans le second degré :

Décentralisation et déconcentration ont renvoyé vers le niveau académique des responsabilités préalablement assumées au niveau central.

Situés au cœur des territoires et en contact régulier avec les établissements scolaires, les IA-IPR occupent une place singulière dans le schéma organisationnel d'une académie et dans la gouvernance qu'en fait le recteur. Cette question de la territorialisation que l'on a retrouvée sous l'étiquette d'inspecteurs territoriaux rappelle l'attachement des inspecteurs au territoire dont ils ont la charge. En outre, l'inspection générale a bien conscience de cet éparpillement dans les missions qui s'accroît avec la notion de territorialisation. Sous couvert d'une forme de proximité avec le local, on ne peut surcharger davantage les demandes institutionnelles à l'échelon académique et établissements sans mettre en place une professionnalité partagée entre les différents acteurs en inspection :

Ces travaux ont, par ailleurs, éclairé d'une lumière particulièrement vive la surcharge alarmante des corps d'inspection territoriaux, premier et second degrés : les inspecteurs ont très vite été confrontés à l'impossibilité de participer activement, en plus de leurs missions, à des moments de réflexion prospective et d'échanges intellectuels, dont ils ont pourtant un besoin essentiel. Une des conclusions majeures du bilan interne réalisé par les COAC est la nécessité, mais, également, la très grande difficulté actuelle à créer une culture professionnelle effectivement partagée (Armand, 2016, p. 60).

L'évolution et la distinction entre ces inspecteurs territoriaux dessinent aussi un maillage territorial que nous allons approfondir maintenant à travers leurs missions et leurs évolutions en rappelant ce que recouvre ce champ du corps des inspecteurs territoriaux.

L'Education nationale dispose en réalité de deux corps d'inspection territoriaux en parallèle du corps de l'inspection générale que nous avons explicité plus haut. Les inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et les inspecteurs de l'Education nationale (IEN) : chacun de ces deux corps résulte d'une histoire spécifique et s'appuie sur un statut particulier¹⁷. Si les missions des inspecteurs s'exécutent dans des voies ou des niveaux d'enseignement différents, il n'en demeure pas moins que ces missions s'appuient sur un objectif commun partagé :

*Ils veillent à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre*¹⁸.

C'est ce qui donne la cohérence de ce corps d'inspecteurs territoriaux axée sur une formation commune qui répond au développement de réflexes professionnels cadrés par l'institution à travers

*le développement de compétences transversales relatives à une culture commune d'encadrement*¹⁹.

Cette question de la transversalité et d'une culture commune sera un élément d'approche central dans l'analyse des résultats que nous appréhenderons plus loin. Dressons ici une synthèse qui décrit la naissance et la coexistence dans ce corps d'inspection des inspecteurs territoriaux avant d'analyser l'évolution des missions en particulier des IA-IPR :

Dates et références	Evolution de corps
Ordonnance du 26 février 1835	Création de l'inspecteur spécial de l'instruction primaire dans chaque département

¹⁷ Décret n°90-675 du 18 juillet 1990 portant sur les statuts particuliers des IA-IPR et IEN.

¹⁸ Code de l'Education : article R.241-19 premier alinéa.

¹⁹ Arrêté du 23 juillet 2015 relatif à la formation professionnelle statutaire et à l'affectation des IA-IPR et IEN.

Instruction Officielle du 5 novembre 1964	Création des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) pour seconder les inspecteurs généraux
Décret n°69-1016 du 13 novembre 1969	Les inspecteurs de l'enseignement primaire et des écoles maternelles deviennent des inspecteurs départementaux de l'Education nationale (IDEN)
Décret n°72-310 du 21 avril 1972	Création du corps des Inspecteurs de l'information et de l'orientation
18 juillet 1990	Création d'un seul corps unificateur : IEN Création du corps des IPR-IA placés sous l'autorité du recteur
Décret n°99-20 du 13 janvier 1999	Ils deviennent les IA-IPR (niveau académique affirmé de leur vocation).

Tableau n°4 : synthèse sur la création des IEN et IA-IPR

1.4 Au cœur des missions des IPR et leur évolution sémantique

Procédons maintenant à un aperçu historique des missions des inspecteurs qui sera le point d'ancrage d'une étude sur l'évolution du *personnage* inspecteur pédagogique régional vers une analyse plus récente et prolifique sur leurs missions depuis 1964 jusqu'en 2023. Cet

ancrage socio-historique a été le fruit d'un travail précurseur et unique en la matière mené entre autres par Jean-François Condette dont une partie de son travail l'ouvrage va éclairer ici notre travail rétrospectif. Il est bon de rappeler tout d'abord le caractère récent de la création du corps des inspecteurs pédagogiques régionaux, en 1964, bien après le corps de l'inspection générale et celui des inspecteurs du primaire. Leurs missions ont beaucoup évolué en une cinquantaine d'années seulement et il est intéressant de souligner une certaine complexification de ces missions avec la réforme de l'Education nationale initiée en 1990. Le véritable corps d'inspection n'a été créé dans son sens juridique qu'avec le décret n°90-675 du 18 juillet 1990 : les inspecteurs sont, dans un premier temps, recrutés comme des auxiliaires d'inspection dans l'instruction du 7 mars 1961 sur proposition des inspecteurs généraux par les recteurs ; ce n'est que dans un second temps qu'ils seront rattachés au corps existant des inspecteurs d'académie (IA) et pour les disciplines techniques aux inspecteurs principaux de l'enseignement technique. Si l'on reprend les origines de leurs missions, il faut remonter à l'instruction du 5 novembre 1964, complétée par celle du 24 juin 1980 ensuite. Les IPR sont d'abord apparus comme des auxiliaires d'inspection ayant pour principale mission de contrôler la conformité des enseignements dispensés avec les programmes et les intentions ministérielles ainsi que l'évaluation des enseignants dont le nombre s'accroît.

Si l'on compte un IPR pour 650 professeurs jusque dans les années 1990, la situation évolue ensuite pour atteindre environ 300 professeurs par IPR au début des années 2010²⁰.

D'emblée, il est question de la pluralité de leurs interventions : leur contribution au recrutement et à la formation des personnels d'enseignement et d'éducation ; leur observation et leur animation du système éducatif à travers l'acte de contrôle des enseignants de façon individuelle ou collective. Ainsi, ils jouent un rôle de plus en plus important dans la formation initiale et continue des professeurs en agissant sur leur recrutement car ils interviennent dans l'organisation et la participation aux jurys des concours et dans l'organisation des examens. D'ailleurs dans l'instruction du 24 juin 1980, il est souligné leur rôle accru dans l'observation et la mise en œuvre des politiques éducatives en les définissant comme des intermédiaires *entre le centre et la périphérie*. Ces éléments tracent déjà les premières évolutions dans leurs missions jusque dans leur dénomination : les missions des inspecteurs généraux seront ainsi redéfinies par le décret du 9 novembre 1989 : ils deviennent des experts au service de la politique éducative du gouvernement abandonnant les inspections individuelles sauf pour les

²⁰ <https://ehne.fr/fr/encyclopedie/thématiques/éducation-et-formation/acteurs-et-actrices-de-l'éducation/les-inspecteurs-pedagogiques-regionaux-ipr>

professeurs qui enseignent en classes préparatoires aux grandes écoles. L'émancipation des IA-IPR vis-à-vis des inspecteurs généraux est impulsée avec le décret du 18 juillet 1990 modifiant leurs statuts en déplaçant la tutelle des inspecteurs généraux vers les recteurs d'académie dont la présence sur un territoire précis confirme cette expression de territorialisation de la politique éducative au plus près des équipes. C'est à ce moment-là que les inspecteurs deviennent des IPR-IA placés aux côtés du recteur, conseillers de premier plan. Il faudra attendre le décret du 13 janvier 1999 qui inverse l'appellation de ces inspecteurs qui seront désormais des IA-IPR : le décret développe les missions d'expertises situées au niveau académique qui prévalent sur leurs missions d'inspections disciplinaires. Notre travail sur les circulaires de leurs missions montrera plus tard comment cette évolution a un impact sur l'IA-IPR EVS dont l'étiquette du domaine, distincte de celle d'une discipline, invite à un questionnement qui déploie une forme de convergence des différents inspecteurs pédagogiques régionaux.

Cependant, ce qui va entraîner aussi une évolution de leurs missions, c'est une certaine remise en cause de l'évaluation individuelle menée par les inspecteurs entre les années 1968 et 1980. En effet, l'évaluation individuelle s'effectue en deux temps : une évaluation en classe menée par l'IA-IPR de la discipline fait une séance d'observation durant laquelle il analyse la posture professionnelle de l'enseignant au regard des données didactiques et pédagogiques que ce dernier utilise au service de la réussite de ses élèves. Un entretien suit cette séance d'observation en classe entre l'IA-IPR et l'enseignant afin de déterminer les objectifs et les conseils. A cette inspection pédagogique, coïncide une inspection administrative qui repose sur un système de notation encadré par une grille de références. Cette note est associée à une appréciation générale rédigée par le chef d'établissement et trois items qui sont proposés : ponctualité/assiduité, activité/efficacité et autorité/rayonnement. Il existait dans cette double évaluation une séparation très marquée entre le pédagogique et l'administratif qui ne permettait plus de mettre en valeur la globalité des actions des enseignants et qui ralentissait aussi les processus d'évolutions professionnelles et de revalorisations salariales.

Le nouveau ministre d'une autre ère politique avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, Alain Savary, suspendra ces évaluations individuelles en 1981. Expliquons ici cette décision. Dans le cadre de son projet de loi visant à créer un grand service public unifié et laïc de l'Education nationale, souvent appelé « grand SPULEN » (service public unifié et laïque de l'Education nationale), ce projet faisait partie des 110 propositions de François Mitterrand lors de sa campagne présidentielle de 1981. L'objectif principal était de rapprocher les

établissements publics et privés d'enseignement, une mesure perçue par certains comme une tentative de nationalisation de l'école privée. En effet, en mai 1981, le socialiste François Mitterrand est élu président de la République. Son ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, multiplie les concertations sans convaincre les responsables de l'enseignement privé. Le projet se veut en équilibre en garantissant la liberté de choix. Mais la proposition de titularisation, donc de fonctionnarisation, des enseignants du privé fait craindre une perte d'autonomie pour les établissements privés. À l'époque, ces derniers accueillent 2 millions d'élèves du premier et du second degré, soit environ 16 % de la population scolarisée. La « guerre scolaire » entre l'Église et l'État, le confessionnel et le laïc, le privé et le public, est ravivée. Pendant l'année 1984, les partisans des deux camps manifestent. Le 24 juin, un million de personnes défilent à Paris pour défendre l'école libre. On y trouve des responsables religieux, mais aussi des membres de l'opposition de droite. Liberté de choix contre défense de l'école publique : c'est la guerre scolaire du début du XXe siècle, à l'époque de l'application des lois de Jules Ferry et d'Aristide Briand, qui semble revenir sur le devant de la scène. En chute libre dans les sondages depuis 1983 et le tournant de la rigueur économique – la politique de relance ayant entraîné une détérioration des finances publiques –, le président met un terme à l'épreuve de force et le projet est retiré. Le ministre Savary est contraint de démissionner. Il marque néanmoins une évolution sur le sujet des inspections individuelles puisque les inspections individuelles s'inscrivaient dans une stratégie plus large de réforme du système éducatif français. La note de service du 13 décembre 1983 permettra de mettre en lumière une clarification des usages en termes d'évaluations des enseignants. Avec la vague de mai 1968, c'est toute la figure symbolique de l'autorité qui est remise en question à laquelle l'évaluation, et celle du contrôle, n'échappent pas. En effet, les inspecteurs représentent l'Etat et la figure de l'autorité et de l'action politique qu'ils incarnent implique des évolutions pour recouvrer une forme d'action et de légitimité :

À la suite de Mai 68, la question du fonctionnement de la démocratie, de l'origine des décisions sociales et politiques, du rôle de l'autorité est constamment posée. (Cohen, 2008, p. 19-28).

Il s'agit dès lors de dénoncer le caporalisme de l'Education nationale héritée de l'université napoléonienne tout en se tournant vers l'idéologie révolutionnaire et contestataire d'une époque marquée par des ruptures politiques importantes. Ce caporalisme dans l'Éducation nationale sous Napoléon fait référence à un système éducatif fortement centralisé et militarisé, inspiré des principes d'organisation et de discipline de l'armée. Napoléon Bonaparte a réformé

le système éducatif français pour le mettre au service de l'État et former une élite administrative et militaire capable de servir ses ambitions impériales.

Ce système éducatif reflétait les valeurs et les priorités de l'Empire napoléonien, avec une prééminence sur l'ordre, la discipline et la loyauté à l'État. Il a eu une influence durable sur le système éducatif français, même après la chute de Napoléon.

La question de l'évaluation doit maintenant être abordée puisqu'elle est au cœur du métier des inspecteurs pédagogiques régionaux : c'est à la lumière de ces éléments de contextes politiques et historiques que la note de service de 1983 pourra apporter des garanties nouvelles au niveau des évaluations menées par les inspecteurs : un nouveau processus est engagé à travers des visites d'inspection annoncées, qui amènent un droit de réponse et une contre-inspection possible ; ce qui prédominera aussi c'est l'idée de conseil et d'accompagnement plutôt que celle de sanction et d'infantilisation. Dans le cadre de cette clarification dans les évaluations des enseignants, rappelons les principales mesures de cette note de service de 1983 qui souligne le processus de contrôle des activités des professeurs²¹ ; la visite d'établissements et de classes sans notation est recommandée avant les inspections individuelles. Elle donne lieu à une observation préalable des conditions d'exercice de la fonction enseignante, compte tenu de l'environnement socioculturel, du cursus scolaire des élèves et du projet de l'établissement. Toutes les visites des inspecteurs dans les établissements sont annoncées avec mention de leurs objectifs. L'inspection individuelle comprend un entretien approfondi avec l'enseignant d'une part, et avec l'enseignant et l'équipe pédagogique d'autre part. Le rapport d'inspection porte sur l'ensemble des activités de l'enseignant. Le contexte dans lequel il effectue son travail fait l'objet d'une analyse. Le rapport d'inspection est adressé à l'enseignant dans le délai d'un mois. Il peut donner lieu à des observations de l'intéressé, qui bénéficie d'un droit de réponse ; ces observations sont intégrées au dossier d'inspection. Les notes pédagogiques sont arrêtées après avoir été harmonisées au niveau national, académique ou départemental. Elles sont, dans toute la mesure du possible, communiquées aux enseignants dans le trimestre qui suit l'inspection. En cas de baisse de note, une nouvelle inspection peut être prévue dans un délai rapproché. Les commissions administratives paritaires compétentes sont informées des cas de baisse de notes. Les inspecteurs pédagogiques régionaux peuvent inspecter les classes préparatoires aux grandes écoles. Dans ce seul cas, ils inspectent sur délégation de l'inspection générale. En cas de refus

²¹ Note de service n°83-512 du 13 décembre 1983

d'inspection et compte tenu des garanties qui sont désormais données aux enseignants, aucune note pédagogique n'est attribuée, avec toutes les conséquences que ceci entraîne, le cas échéant, pour la détermination de la note globale. Ce protocole d'évaluation vise à satisfaire toutes les parties prenantes afin de retrouver un équilibre dans les évolutions de carrières tout en permettant d'agir sur le système éducatif et en particulier ses acteurs principaux que représentent les enseignants. Des modifications statutaires dans les années 1990 viendront mettre fin à une forme de dépendance des IPR aux inspecteurs généraux. En effet, le corps des IPR va perdre ce lien puissant et originel au profit d'une forte tutelle des rectorats ce qui induira une multiplication de leurs missions au niveau académique comme nous le montrerons dans notre analyse de terrain. Rappelons aussi le contexte qui a favorisé ces évolutions : d'abord, la massification des structures du secondaire liée au baby-boom et aux effectifs en augmentation dans les structures éducatives : l'analyse menée par Antoine Prost (1997) sur ce sujet trouve son ancrage dans une itinéraire d'abord syndical qui lui permet rapidement de mettre en œuvre des réflexions pour *penser une réforme du système éducatif : les vacances, les examens, les programmes, les méthodes pédagogiques, la discipline et l'organisation des établissements, la carte scolaire, la situation de l'école dans la société moderne* (Poucet, 2015, p.189-206) : tout cela souligne le parcours de cet intellectuel dans les sphères politiques repensant une histoire de l'éducation adaptée aux défis de la massification ; ensuite, de nouvelles règles de gouvernance des EPLE repensent le système autour des principes de régulation et de performance ; enfin, le processus de décentralisation qui enracine le rôle des collectivités de rattachement ce qui suggère des intermédiaires nouveaux entre les instances académiques et les établissements. En effet, le patrimoine des établissements est transféré aux collectivités locales et cela engendre une relation particulière entre eux liée aux évolutions des effectifs, la carte des affectations et des dérogations ainsi que celle des formations. Impliquées dorénavant dans certains pans des projets pédagogiques, elles sont devenues un maillon essentiel qui entre en considération lorsqu'il s'agit d'agir sur des problématiques de terrain précises. Il y a aussi, dans cette configuration, une remise en question du rôle traditionnel des IPR comme le soulignera le décret du 18 juillet 1990 qui restructurera leurs missions et leurs rôles dans ce nouveau paysage éducatif. Ils passent du rôle d'auxiliaire aux inspecteurs généraux à celui d'inspecteur pédagogique en charge de dossiers académiques, référents du recteur et son conseiller.

Quand on travaille sur les missions des inspecteurs, il est clair que l'année 1990 marque également une rupture dans le cadre de la formation, enjeu majeur de leurs missions ;

en effet, la question de la formation se pose au moment de la massification des élèves dans le second degré notamment :

L'histoire des Instituts universitaires de formation des maîtres est celle d'une réforme qui semblait avoir abouti et qui a fini par être rejetée, du moins provisoirement. Elle s'inscrit dans un temps long, puisque l'idée d'une formation professionnelle, intégrée à l'université remonte au moins au plan Langevin-Wallon qui proposait de transformer les écoles normales en instituts pré-universitaires où seraient formés ensemble maîtres de matières communes et maîtres de spécialités. La création des IUFM par l'article 7 de la loi du 10 juillet 1989 doit donc être replacée dans une perspective plus large, qui va des années 1960 à la fin des années 2000 (Prost, 2013, p. 255).

Dans son travail, Prost retrace les évolutions de ces IUFM qui traduit toutes les tentatives pour professionnaliser la formation des enseignants en répondant à deux causes principales qui fonderont, encore aujourd'hui, les missions prioritaires des corps d'inspection dans un paysage éducatif en crise :

La création des IUFM se présente donc comme l'aboutissement d'une réforme en gestation depuis longtemps (...) le premier facteur est une crise de recrutement sévère (...) une seconde raison politique celle-ci pousse à la revalorisation (...) cette transformation structurelle à haut risque n'était jouable qu'à condition d'apparaître comme la conséquence d'une unification des corps enseignants, et donc d'une réforme majeure de leurs statuts (Prost, 2013, p. 263-264).

Ce que nous constatons, c'est que la formation des personnels éducatifs se trouve confrontée aux alternances politiques et aux intentions idéologiques entre les syndicats et le politique ; ce qui est certain, c'est que cette question est au cœur des enjeux mécaniques pour que le système fonctionne et progresse en tenant compte des contextes sociaux, économiques et politiques : c'est dans cet espace que les inspecteurs évoluent, portent les réformes, anticipent les imbrications entre le national et le local grâce à leur lien puissant et hiérarchique avec le recteur.

Ce passage vers une autorité du recteur sera explicité dans le décret du 13 janvier 1999 à travers la dénomination d'IPR-IA. Cette inversion du sigle insiste sur l'ancrage territorial des inspecteurs au niveau d'une académie ; cela signifie un nouveau statut qui implique des missions renouvelées telles que l'accompagnement des réformes, le conseil au recteur et des missions d'expertises ; cela place instantanément l'évaluation individuelle classique au second plan. Après ce recentrage académique, il faudra attendre la note du 17 juin 2005 relative aux missions des inspecteurs et à l'organisation de leurs missions centrées sur le

territoire qui précisera de nouvelles modulations en termes de missions ; cette note sera étudiée à la lumière des notes qui entourent l'évolution des missions des IA-IPR. Ces modulations interviennent dans un contexte lié en permanence à la question de l'évaluation des enseignants et d'une profonde remise en question de l'évaluation individuelle comme nous l'avons indiqué plus haut. Une nouvelle étape s'ouvre en 2011-2012 avec le ministre Luc Châtel qui donnera la primauté de l'évaluation administrative et pédagogique aux chefs d'établissements le 6 mai 2012 ce qui conduira à un mécontentement important chez le corps enseignant. En effet, ce projet de réforme envisagée quelques mois plus tôt a suscité une levée de boucliers des professeurs et de leurs syndicats conduisant à des grèves massives : alors que ce projet souhaite mettre fin à la traditionnelle double notation des enseignants, administrative et pédagogique, ils ne trouvent pas légitimes que le chef d'établissement ne devienne que l'unique évaluateur sur une période de trois années. Ils lui opposent que ce dernier n'est pas expert dans toutes les disciplines et que son évaluation serait davantage administrative que pédagogique. En réalité, le principe qui est remis en cause c'est celui du chef d'établissement manager (Berthier, 2006), terme très connoté au monde de l'entreprise et du service privé. Ce principe nouveau sera alors supprimé, au détour d'une nouvelle majorité au pouvoir, par Vincent Peillon qui s'appuie sur un rapport de 2013 : des inspecteurs généraux se penchent sur *l'évaluation des enseignants* en dressant un tableau critique des pratiques de directions en cours. Ce rapport mettra en lumière une dizaine de préconisations qui amèneront, en 2015 à un nouveau texte législatif :

- Maintenir la dérogation au statut général de la fonction publique d'Etat
- Donner un rôle formatif clair à l'évaluation
- Reconnaître le mérite professionnel
- Mettre à l'étude la suppression de la notation
- Elaborer des critères nationaux de l'évaluation
- Déterminer la responsabilité et le rôle de chaque acteur de l'évaluation
- Définir les rythmes de l'évaluation
- Structurer et moderniser les écrits
- Clarifier et consolider le cadre réglementaire
- Améliorer l'existant sans attendre

Alors qu'en 2005 les inspecteurs sont des *contrôleurs* (Rocquet, 2005, p. 154), exerçant une *opération à risques* lorsque l'on évoque la question de l'évaluation, leurs missions

s'élargissent en 2009, puis en 2015 jusqu'en 2023 vers celles de conseillers, d'accompagnateurs et d'animateurs pédagogiques. C'est ce que nous allons tenter de mettre en lumière ici. Il est bien rappelé, dès la note de service du 7 juin 2005²², que les

inspecteurs sont placés sous l'autorité hiérarchique du recteur d'académie (...) ils travaillent en relation fonctionnelle et intellectuelle avec l'inspection générale.

Cette citation inscrit bien l'inspecteur pédagogique régional au cœur de l'action en académie, sous la supervision du recteur en évoquant le lien originel avec l'inspection générale dont le travail, de concert, est étroitement lié à celui des IPR. Cette circulaire de 2005 est une première étape dans la précision des missions des IPR dans le cadre académique qui devient leur cadre de référence. Il y a 4 items qui délimitent l'argumentaire de cette note : l'évaluation, l'animation et l'impulsion, la formation et l'expertise. Comment s'articulent ces quatre domaines afin de dessiner une organisation renouvelée de leurs missions ?

Tout d'abord, **l'évaluation** : elle constitue de prime abord « *le cœur de leur métier* » en considérant que l'acte d'évaluation s'effectue auprès des enseignants, priorité de leurs pratiques professionnelles. Elle se décline autour des différentes voies de formations (initiale, apprentissage et continue) pour ensuite s'élargir à l'évaluation des établissements ; il s'agira alors pour les IPR de rendre un rapport annuel en académie sur l'état des disciplines et spécialités, rapport transmis au recteur et à l'Inspection Générale qui conserve un droit de regard traduit dans un plan pluriannuel ; ce point insiste aussi sur l'évaluation, in fine, de l'ensemble du système pour mettre en lumière les performances sur le terrain. Cette idée de performance est à relier avec la gestion et l'optimisation des politiques publiques ; ce sont les lois de finances qui régulent l'adaptation du système éducatif et l'ensemble des services de l'Etat. C'est l'ordonnance organique du 2 janvier 1959 qui rationalise les procédures en accentuant la prééminence de l'exécutif sur le parlement. Ce nouveau cadre institutionnel facilite la mise en œuvre des politiques éducatives en renforçant l'exécutif et en clarifiant les domaines de compétences pour permettre une plus grande réactivité législative. Cependant, nous notons un retour du contrôle du Parlement à travers l'instauration d'indicateurs de performances et d'objectifs. La LOLF, Loi organique sur les lois de finances du 1^{er} août 2001, adoptée à la quasi-unanimité et dans les mêmes termes par les deux chambres, remplace l'Ordonnance de 1959 ayant réformé les finances publiques pour faciliter, à cette époque, le

²² Circulaire n°2005-089 du 7-6-2005 portant sur les missions des IA-IPR

développement considérable des interventions de l'État et l'effort d'équipement et d'aménagement du territoire. Ce nouveau cadre budgétaire a été mis en œuvre pour le budget 2006, après une préparation intensive entre 2001 et 2005. Cette réforme s'inscrit dans une double démarche :

- Une meilleure maîtrise des dépenses et des déficits publics ;
- L'efficacité des politiques publiques et la qualité des services publics ; une gestion recentrée sur la performance ; une meilleure transparence de l'action des administrations ; un renforcement du contrôle démocratique sur la gestion publique. Cette réforme introduit une véritable transformation en profondeur de la gestion publique (Lambert, Migaud, 2006, p. 11-14).

C'est une réponse apportée dans l'esprit de l'évaluation que l'on retrouve à travers le cadre de la LOLF applicable dès le 1^{er} janvier 2006. La mise en œuvre de la LOLF impacte la construction des budgets en académie imposant une réflexion sur les analyses, leurs portées et leurs efficacités. Ce qui caractérise le principe fondateur de la LOLF, c'est le concept de la performance dans le domaine de l'éducation en particulier. La modernisation de la gestion publique s'appuie, dans les États qui s'y sont engagés, sur la mise en place d'un système de gestion de la performance (SGP).

Il s'agit, comme le résument H. Guillaume et alii (2002)²³, *d'un système de pilotage et de contrôle de l'action publique* qui, en principe, comprend les fonctions suivantes :

- L'explicitation des objectifs des politiques publiques et l'identification des structures administratives responsables de leur mise en œuvre ;
- La définition de normes de performance traduisant un engagement sur le degré de réalisation de ces objectifs et sur les moyens qui y sont consacrés ;
- La mesure des résultats obtenus et leur reporting ;
- L'octroi de souplesses de gestion aux responsables en contrepartie de leurs engagements sur les résultats (contrats de performance) ;

²³ Guillaume, H., Dureau, G., Silvent, F. (2002). *Gestion publique : L'État et la performance*, Paris, Presses Sciences Po-DALLOZ, 2002, p. 20. Cet ouvrage, réalisé par un groupe de hauts fonctionnaires, reprend les analyses qu'ils avaient développées dans un rapport de l'inspection générale des finances commandité en amont de la mise en place de la LOLF et ayant donné lieu à une étude comparative d'expériences étrangères de réforme des procédures budgétaires.

- L'intégration des données de performance dans les décisions d'affectation des ressources, l'élaboration de budgets de résultats ;
- Les modalités d'audit et d'évaluation ; le contrôle *a posteriori* des structures administratives".

Cette loi impose le principe de régulation à travers plusieurs principes que sont l'annualité budgétaire, la sincérité du budget, sa spécialité, sa fongibilité, la globalisation et la déconcentration des crédits ainsi que la responsabilisation des gestionnaires publics et le contrôle renforcé du parlement, ce qui suppose une gestion précise des actions publiques en impactant aussi l'efficacité du travail des enseignants à l'aune des taux de réussite aux diplômes dans le champ éducation nationale pour une meilleur efficacité (Hopes, 1995).

Ensuite, le second domaine qui ressort de la circulaire de 2005 est celui de **l'animation et de l'impulsion** : il s'agit de rappeler l'importance de l'accompagnement des jeunes professeurs par exemple et le suivi des carrières dès lors que le travail du professeur a été revisité en prenant en compte les contextes d'exercice liés à une évolution dans les pratiques en classe. Cette approche a pu être travaillée chez les enseignants du premier degré (Marcel, 2005, p. 31-59) : elle est transposable aux évolutions de pratiques des enseignants du second degré au gré des réformes comme tend à le montrer ce tableau synthétique :

Dates	Textes	Réformes	Effets
11 juillet 1975	La réforme Haby	Aboutissement du processus d'unification et de démocratisation avec le collège unique	Mise en place du Brevet des collèges
1982	Alain Savary	Rénovation du collège unique pour lutter contre l'échec scolaire	Approche du travail en équipe pédagogique et pluridisciplinaire Mise en place des projets éducatifs
10 juillet 1989	Loi d'orientation sur l'éducation (Jospin)	L'éducation est une priorité nationale et l'élève acteur de sa scolarité	Création des IUFM (formation des enseignants) Mise en place du Conseil national des programmes
1993	Le nouveau contrat pour l'école (Bayrou)	Problème d'un collège trop uniforme	Réorganisation des cycles 6 ^e , 5 ^e /4 ^e et cycle d'orientation 3 ^e . Etudes dirigées en 6 ^e et 5 ^e Choix du latin dès la 5 ^e
1998 et 1999	Réforme des collèges (sur le rapport du sociologue François Dubet)	Maintien du collège pour tous et son rôle intégrateur	Principe d'hétérogénéité des classes
23 avril 2005	Loi d'orientation pour l'avenir de l'école (Fillon)	Elever le niveau de formation des jeunes	Valeurs de la République Mieux organiser les établissements et les

			enseignements (Mieux gérer le système éducatif LOLF-Performance) Création du Haut conseil de l'éducation Création du socle commun
2009	Réforme du lycée (Luc Chatel)	Réduire les inégalités et mieux préparer les lycéens à l'enseignement supérieur	Instauration des stages passerelles et de l'accompagnement personnalisé Internats d'excellence Programme ECLAIR (Ecoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite)
8 juillet 2013	Loi de refondation de l'Ecole de la République (Vincent Peillon)	Pour une école plus juste, exigeante et inclusive.	Concentration des efforts sur le 1 ^{er} degré avec la scolarisation des – de 3ans. Langue vivante obligatoire dès le CP. Création des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) et du service public du numérique éducatif
2013	Réforme des rythmes scolaires	Rééquilibrer la semaine scolaire	Mise en place du projet éducatif territorial (PEDT) Et des activités pédagogiques complémentaires (APC)
2016	Réforme du collège (Najat Vallaud-Belkacem)	Mieux apprendre pour mieux réussir	Redéfinition des compétences du socle commun et du contenu des programmes. 20% du temps de cours réservé à de nouvelles modalités pédagogiques.
2018	Loi de Jean-Michel Blanquer	L'école de la confiance	Transmettre les savoirs fondamentaux (dispositif Devoirs Faits) Préparer les élèves à leur avenir (abandon des filières pour le bac général) Rassembler autour de l'école
2024	Réforme du choc des savoirs (Attal)	Elever le niveau de l'école	Révision des programmes des cycles 1 à 4 Labellisation des manuels Création des groupes de besoins en français et en mathématiques (6 ^{ème} et 5 ^{ème}) Evaluations nationales standardisées
Avril 2025	Projet de nouveau socle commun	Pour une scolarité obligatoire ambitieuse, l'émancipation de chaque élève et le vivre-ensemble républicain	Un socle indivisible, laïc, démocratique et social Parcours de formation renforcé Culture du numérique et des enjeux environnementaux

Tableau n°5 : tableau synthétique des réformes de l'Education nationale

Ce tableau démontre aussi que les IPR doivent ainsi veiller à la mise en œuvre de la politique éducative nationale en évoquant cette idée nouvelle de leur investissement au sein des bassins d'éducation en restant conformes aux problématiques sociétales. Leur terrain d'action est mieux délimité et leur expertise peut rayonner au cœur des territoires, dans les bassins ou les districts comme nous l'observerons dans le développement de leurs missions. Cette évaluation de l'action publique des organisations éducatives s'inscrit toutefois dans un contexte politique national et international qui crée les conditions d'évolutions de ces politiques publiques (Malet, 2023, p. 52) en décrivant un *paradigme éducatif capitaliste* qui dépasse les individus en éducation dans une société en quête de performance permanente.

Enfin, le troisième domaine est celui de la **formation** en lien avec le précédent ; ils agissent aussi dans un travail à la formation initiale et continue avec tous les partenaires institutionnels, faisant des IPR de véritables interlocuteurs comme personnels ressources, par exemple dans le suivi des stagiaires, la détection de formateurs ou de tuteurs. Nous retrouvons ces missions dans la circulaire de 2023 que laquelle nous allons revenir plus loin qui indique que *les corps d'inspection contribuent à la conception et à la mise en œuvre pédagogique des formations initiales, continue et par alternance des personnels*.²⁴

Pour légitimer ces trois domaines, le quatrième s'oriente autour de **l'expertise**, gage de qualité : dans le cadre de la LOLF, ils peuvent ainsi interagir sur des dispositifs éducatifs pour en noter la pertinence et la viabilité dans un système scolaire multiforme et complexe. Pour y parvenir, les collèges académiques, les plans de travail académique sont mis en cohérence avec des lettres de missions individuelles toujours en lien avec les axes de recherche et de travail de l'inspection générale. Nous voyons dans cette note que le lien est encore solide entre les IPR et l'inspection générale qui conserve une certaine autorité sur les sujets à aborder et les analyses à mener dans la mesure où il est bien indiqué que

l'inspection générale adresse au ministre un rapport d'expertise sur la valeur professionnelle de l'inspecteur.

La seconde circulaire de 2009 s'inscrit toujours dans le cadre du pilotage du système éducatif dont le but, à travers la LOLF, est bel et bien de répondre à des objectifs quantitatifs et qualitatifs fixés par le ministre. Dans cette circulaire, l'accent est mis davantage sur l'objet didactique et pédagogique lorsqu'il est stipulé que

²⁴ Circulaire du 29/08/2023 MEND2319389C portant sur les missions des IA-IPR et des IEN

les corps d'inspection se voient confier prioritairement, par l'autorité académique, des missions contribuant à l'amélioration constante de l'acquisition par les élèves des savoirs et des compétences définis par les programmes.

C'est le recteur qui organise la lettre de mission des IPR autour de trois axes : le pilotage pédagogique, le management et le conseil. L'action sur la pédagogie est un axe premier et cela souligne toute la primauté de son pilotage dans les missions des IPR : cela passe par une lecture et un suivi précis des évaluations nationales et des examens, rappelant la notion de performance liée à la LOLF. Le second domaine, le management, traduit cette intention d'un lien direct et privilégié entre l'inspecteur le personnel d'éducation et d'enseignement qui permet de mettre en place un acte de gestion de la ressource humaine et éducative de l'académie ; d'ailleurs, ils sont ici considérés comme des détecteurs de talents tissant des liens avec les organes de gestion RH en académie. Enfin le dernier domaine est celui du conseil. A tous les niveaux, les IPR peuvent être sollicités par le recteur pour des missions de conseil ; ces missions conseil s'exécutent dans le cadre du programme de travail académique qui synthétise la mise en œuvre de la stratégie académique sur des sujets phares tels que la lutte contre le harcèlement, la planification des évaluations d'EPLÉ ou encore le suivi d'une politique en faveur de l'aide à l'enfance. Enfin, la circulaire s'achève, comme si elle semblait fermer la boucle, sur l'essentiel présenté dès le début de la note : le pilotage pédagogique. Cela résume parfaitement la tonalité de ces nouvelles missions dont le ciment demeure l'action pédagogique, centrée sur le personnel, et sur l'amélioration continue du système éducatif. Entre les circulaires de 2005 et de 2009 très implantées dans la LOLF, et celles des années 2015 et 2023 orientées autour de loi ministérielle, il est observable qu'il existe une évolution dans la dénomination de ces domaines qui devient plus précise, passant du titre en mot-clé à celui de l'expansion des termes qui déroulent une autre optique que nous allons décrire ici. La circulaire de 2015²⁵ s'inscrit dans le cadre de la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013. En lien avec la circulaire de 2009, le préambule rappelle que

les personnels d'inspection sont des acteurs essentiels du pilotage pédagogique.

Leur action est aussi décrite dans le contexte de la déconcentration de la gestion des académies soulignant leur rôle de plus en plus important dans l'autonomie croissante des EPLE et de ses

²⁵ Circulaire n°2015-207 du 11-12-2015 relative aux missions des IA-IPR.

partenariats. En outre, il est aussi rappelé ce lien et ce distinguo avec l'inspection générale à travers cet énoncé loquace :

ils entretiennent un lien avec l'inspection générale qui vise à conforter leur expertise ».

L'émancipation des IPR de l'inspection générale est progressive et encore complexe. Avant de recentrer leur place dans les académies, le préambule réaffirme leur rôle primordial dans une GRH de proximité au cœur du processus d'action pédagogique dans la classe :

L'accompagnement individuel et collectif d'une part, le pilotage pédagogique d'autre part, constituent désormais le cœur de la mission des personnels d'inspection.

En 2015, ce sont trois intitulés qui condensent et qui précisent les missions des IPR. Tout d'abord, le premier c'est l'inspection, l'évaluation et la formation des personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation. Ici l'inspection individuelle est adossée, voire élargie systématiquement, à un travail en équipe qui se traduit d'ailleurs dans l'écriture des plans académiques de formations. Leur rôle en termes de GRH est explicité dans leur possibilité de titulariser des personnels et d'intervenir sur les questions de mobilité. C'est ici, en particulier pour les IA-IPR EVS, une approche qui questionne dans la mesure où ce dernier pourrait interférer sur les processus de mobilité des personnels de direction, au moment même où ils sont aussi leurs conseillers et leurs partenaires dans l'accompagnement des professeurs et des équipes.

Le second domaine est celui de leur rôle dans le pilotage académique. En effet, cela contribue à leur statut académique en tant que conseillers du recteur. Ils doivent aussi impulser les réformes, faisant le trait d'union entre le ministère et les établissements, en agissant dans l'animation des équipes, en lien par exemple avec les chefs d'établissements ou les directeurs d'écoles comme c'est le cas dans l'animation du conseil école-collège. L'animation de collectif est un enjeu central dans le management participatif (Blake et Mouton, 1987) qu'ils font avec les équipes disciplinaires et de façon plus particulière encore lorsqu'il s'agit des IA-IPR EVS : ces derniers animent des équipes de CPE et, plus encore, celles qui constituent les équipes de vie scolaire : les assistants d'éducation. Ce méta-système les plonge plus encore que les IA-IPR disciplinaires dans le cœur du système de l'EPLE. Cela impose aussi une vision stratégique d'équipe élargie qui fait se côtoyer plusieurs sphères : disciplinaires et la vie scolaire. De manière plus générale, les inspecteurs évaluent toujours les enseignants et les

unités d'enseignement en privilégiant des méthodes nouvelles telles que l'auto-évaluation ce qui leur confère *un rôle de régulateur au sein du système scolaire* (Pons, 2016, p. 23-30).

Enfin, le troisième domaine décrit les inspecteurs comme conseillers et experts : conseiller du recteur et/ou du DASEN, ils développent des problématiques nouvelles autour de l'orientation ou du numérique éducatif par exemple ; ils agissent sur les modalités certificatives ou aussi sur la carte des formations ou l'insertion professionnelle : leur champ d'action et de réflexion s'étend de cette façon dans une action plus systémique tout en ayant comme priorité l'action pédagogique. Les IA-IPR EVS sont en première ligne pour faire partie des jurys du concours des personnels de direction avec d'autres chefs d'établissements, DASEN, recteurs ; leur caractéristique systémique et globale les place prioritairement dans ce type de concours certificatif qui permet le recrutement de personnels de direction. Avec cette vision transversale, ils assument plus qu'un IA-IPR disciplinaire, une vision à 360° des qualités et des compétences requises pour préparer les équipes de direction en devenir à travers ce concours.

Cette circulaire insiste sur une volonté de rééquilibrer leurs missions à travers un recentrage pédagogique. On retrouve dans ces deux circulaires 2009 et 2015 une écriture commune pour tous les corps d'inspection, sans distinction ce qui traduit la prédominance de la pédagogie comme facteur commun aux 1^{er} et 2nd degrés ; celle de 2015 insiste aussi sur le rôle de régulation au sein d'un système dont nous avons déjà souligné la complexité. Comme l'indiquent Gilles Bal et Pierre Moya, il s'agissait aussi de clarifier et de valoriser une profession dont l'éparpillement des missions méritait un « *processus itératif* » affirmé (2016, p. 61-65). Il y a enfin une volonté nouvelle qui se trouve développée dans la circulaire 2015 : celle de faire travailler ensemble, de manière plus professionnalisante encore, les corps d'inspection et ceux de l'encadrement en favorisant le pilotage pédagogique partagé entre les inspecteurs et les personnels de direction. A la lumière d'une nouvelle gouvernance ministérielle, c'est la loi du 26 juillet 2019 dite la loi pour l'école de la confiance de Jean-Michel Blanquer, que sera réécrite la dernière circulaire en date du 29 août 2023 sur les missions des IA-IPR. Cette loi énonce comme priorité l'acquisition des savoirs fondamentaux qui ne peut passer que par une action des IPR transverse afin de mieux atteindre sa cible :

Le déploiement cohérent et efficace ainsi que la valorisation du magistère pédagogique des corps d'inspection, au service des priorités du système éducatif, sont des enjeux majeurs du pilotage du système éducatif. L'articulation de leur action individuelle et collective avec celle conduite par l'ensemble des personnels d'encadrement est une nécessité.

Le cadre est bien posé en termes d'évolutions des pratiques dans les corps d'encadrement ce qui est innovant par rapport aux précédentes circulaires. Nous retrouvons dans la formulation trois axes descriptifs des priorités engagées dans cette nouvelle loi.

Tout d'abord, il s'agit pour les inspecteurs d'apporter une expertise didactique, pédagogique et éducative au service de la réussite des élèves : c'est la première fois que cette question de la réussite est explicitement présentée ; elle correspond à la mise en œuvre du nouveau processus d'évaluation des enseignants à travers le Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations (PPCR) qui s'appuie sur le combo entre les inspecteurs et les chefs d'établissements dans l'évaluation des professeurs et des CPE. Le Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations a été mis en place progressivement à partir de 2016. Ce protocole, signé en 2015, vise à moderniser la gestion des carrières des fonctionnaires en France. Il introduit plusieurs réformes importantes, telles que la revalorisation des grilles indiciaires, la création de nouvelles modalités d'avancement et l'amélioration des conditions de travail. Le PPCR s'applique à l'ensemble des fonctionnaires des trois versants de la fonction publique : la fonction publique d'État, la fonction publique territoriale et la fonction publique hospitalière. Plus précisément, ce protocole modifie les carrières des enseignants et leur évaluation ; la notation annuelle, qui combinait une note administrative et une note pédagogique, disparaît en 2016. Ainsi, ce sont trois rendez-vous de carrière qui sont programmés dans le parcours des personnels ; ils donnent lieu à l'élaboration d'un compte-rendu établi par l'autorité hiérarchique associant le chef d'établissement et l'inspecteur pédagogique régional. Le déroulement de ces entretiens est soumis à un cadre réglementaire : un délai de prévenance de 15 jours informe le personnel évalué puis un délai de formulation des observations est également possible dans les 15 jours suivant le compte-rendu²⁶ ; en réalité, le PPCR met en évidence la relation locale qui se met à l'œuvre dans l'organisation de ces rendez-vous entre le chef d'établissement et l'inspecteur. Il s'agit d'un combo qui relie les réalités locales et contextuelles à l'EPL avec les intentions et les orientations pédagogiques et didactiques. Cela impose aussi aux deux évaluateurs une synthèse du parcours du personnel qui précise ses évolutions et son avancement dans son métier.

²⁶ Arrêté du 5 mai 2017 n° MENH1712641A relatif à la mise en œuvre du rendez-vous de carrière des personnels enseignants, d'éducation et de psychologues du ministère chargé de l'Éducation nationale.

Aussi, à travers le pilotage de projets, il s'agit pour les IPR d'améliorer les conditions de réussite éducative collective notamment. Il est à noter également que la circulaire les place de manière inédite comme des

relais privilégiés des orientations pédagogiques et éducatives dans le cadre des objectifs stratégiques de l'académie.

En ce sens, ils apparaissent comme des acteurs territoriaux de premier ordre, courroie entre le recteur et les EPLE. Nous soulignons ici un attachement originel propre aux inspecteurs pédagogiques régionaux et territoriaux. Cet ancrage territorial et académique est donc ainsi appuyé puisqu'ils

peuvent être chacun référent d'un ou plusieurs établissements, d'un ou plusieurs réseaux d'éducation prioritaire, réseaux d'établissements ou bassins d'éducation.

Une de leur nouvelle mission qui témoigne de cette empreinte territoriale et d'une certaine forme de transversalité à tous les IPR est bien dévoilée dans la fonction de *référent* qui induit une proximité nouvelle entre les différents acteurs d'un territoire et d'un EPLE.

Le second axe ensuite évoque leur contribution à la gestion des ressources humaines : ainsi, ils participent au développement professionnel des personnels dans une forme de repérage et de mise en valeur possible de leurs compétences, à travers le recrutement, la formation initiale et continue qui dessine des dynamiques nouvelles grâce aux Ecoles Académiques de la Formation Continue (EAFC) créées en 2019 afin de structurer et de renforcer l'offre de formation continue pour les enseignants et l'ensemble des personnels de l'Education nationale : l'accent est mis sur l'accompagnement des personnels et l'innovation pédagogique, sujets appréhendés notamment par les IPR ; ou encore des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Education (INSPE), créés la même année que l'EAFC et gérant la formation initiale et continue des enseignants, des conseillers principaux d'éducation et des personnels d'encadrement. Les EAFC rentrent dans le cadre du schéma directeur de la formation continue 2022-2025 pour que l'offre de formations soit plus lisible et mieux comprise auprès des acteurs de chaque territoire. Elles ont un lien très fort avec les académies auxquelles elles sont reliées dans le cadre d'un pilotage national. Un rapport de l'inspection générale²⁷ précise les

²⁷ Rapport n°23-24 007A -Août 2024 sur la mise en place des EAFC : quels effets en faveur du développement professionnel des enseignants ?

enjeux et les effets de ces écoles qui poursuivent la restructuration de l'offre de formation dans une meilleure gestion des ressources humaines en formulant des recommandations :

1. Reconnaître le directeur d'école académique de la formation continue comme un conseiller technique du recteur en inscrivant cette fonction sur la liste des emplois fonctionnels des services déconcentrés de l'éducation nationale.
2. Concevoir un parcours national de formation dédié aux directeurs d'EAFC pour les accompagner dans leur rôle managérial.
3. S'assurer que l'ensemble des acteurs académiques et partenariaux, mobilisés sur les questions de formation, sont partie intégrante du pilotage structurel de l'EAFC par leur présence dans les instances de gouvernance académique.

Cette dernière recommandation, pour n'en citer que quelques-unes, témoignent du rôle des corps d'inspection en tant qu'*acteurs académiques* présents dans *les instances de gouvernance académique*.

Cette nouvelle logique RH les introduit comme des acteurs dont l'évaluation et le repérage deviennent des critères de progression et d'évolution des carrières.

Enfin, le troisième et dernier axe, amorce une composante clairement identifiée maintenant : ils assurent des missions transversales et de conseil. Ils sont ainsi l'incarnation de l'expertise disciplinaire ou de spécialité, gage de qualité. Il est clairement établi leur rôle de conseil et d'appui pour les recteurs : leurs missions sont alors transversales et aussi parfois inter-catégorielles comme cela se voit dans la participation et l'animation des évaluations des EPLE dont ils sont les pilotes. Un dernier élément inédit apparaît dans cette transversalité : c'est l'affirmation des valeurs de la République, à tous les niveaux à travers aussi l'instruction en famille et l'enseignement privé dont ils ont la responsabilité du suivi en termes réglementaires, pédagogiques et didactiques.

Ainsi, il est intéressant de souligner, à l'issue de l'analyse de ces différentes circulaires de 2005 à 2023 qu'il se dessine une trajectoire commune à tous les IPR et qui trouve son creuset dans les missions propres aux IPR EVS. D'ailleurs, le groupe *Etablissements et vie scolaire* (EVS) est créé spécifiquement par la circulaire n°1-67-35 du 20 janvier 1967 et ses missions sont complétées et explicitées par l'instruction du 14 juin 1967. Cette évolution des missions sera étudiée à travers les profils attendus de ces IA-IPR EVS notamment, car ils soulignent une évolution des missions qui tend à *un empilement* (Godbert, 2022, p. 83-90) et que nous pouvons relire dans ce tableau synthétique des circulaires de 2005 à 2023 : ce tableau

démontre une nette évolution des missions de l'évaluation vers celle du conseil et de l'expertise, vers une transversalité proche de celle des IA-IPR-EVS également :

Notes	Missions			Positionnements et évolutions
Note de 2005	Mission d'évaluation	Mission d'animation et d'impulsion	Mission de formation et d'expertise	Contrôleurs et régulateurs Sous l'autorité hiérarchique du recteur Relation fonctionnelle et intellectuelle avec les IG (lien originel)
Note de 2009	Pilotage pédagogique	Management	Conseil	Centrage sur l'objet didactique et pédagogique (lettres de missions par les recteurs) Pilotage pédagogique (contexte déconcentration) Emancipation de l'IG
Note de 2015	Mission d'inspection, d'évaluation et de formation Inspection, évaluation, accompagnement Formation initiale et continue	Pilotage Contribution à la stratégie académique Impulsion des réformes Evaluation des enseignements et des unités d'enseignement	Conseillers et Experts Conseillers du recteur Missions nationales Missions auprès des collectivités	Recentrage sur l'inspection Pilotage davantage académique (IA) pour soutenir les réformes Experts auprès du recteur Vers un corps de cadres intermédiaires
	Apporter une expertise didactique, pédagogique et	Contribuer à la gestion des	Assurer des missions	Transversalité

Note de 2023	éducative au service de la réussite des élèves	ressources humaines	transversales et de conseil	Lutter contre éparpillement des missions Favoriser les transitions professionnelles (corps intermédiaire des personnels d'encadrement.

Tableau n°6 : évolution des circulaires des missions des IA-IPR EVS de 2005 à 2023

Ce premier chapitre a mis en évidence le positionnement et les évolutions concernant les IA-IPR EVS dans un cadrage socio-historique qui décrit le passage progressif d'un système centralisé vers une décentralisation qui conduit à analyser les attentes en matière de recrutement de ces inspecteurs.

Leur statut particulier, au milieu de l'ensemble du corps d'inspection, implique une forme de complexité qui se situe au cœur de leur identité professionnelle.

A partir de ces missions, nous allons maintenant approfondir les évolutions liées à celles en particulier des IA-IPR EVS à travers une lecture en miroir de ces circulaires avec les attendus du concours : c'est dans ce prochain chapitre que nous pourrons mettre en évidence des tendances qui tracent les perspectives pour l'ensemble des inspecteurs territoriaux.

CHAPITRE 2

PROFILS ET EVOLUTIONS DES IA-IPR EVS

Ce chapitre vient approfondir notre sujet dans le sens où l'évolution des différentes circulaires relatives aux missions des IA-IPR et des IEN s'est poursuivie jusqu'à transparaître nécessairement dans les attentes du concours auquel les inspecteurs sont soumis. Pour entrer en profondeur dans ces attentes, il apparaît nécessaire d'analyser les rapports de jurys de ce concours qui, sur une temporalité d'une dizaine d'années, nous donnent des repères pour cibler les attentes ; en effet, les rapports de jury apparaissent comme des référentiels à la fois institutionnels et aussi concrets puisqu'ils associent objectifs institutionnels et organisationnels avec les réalités des candidats rencontrés : cette conjonction offre une image réaliste et opérationnelle que ce propos visera à étayer.

2.1 Profils et attendus du concours IA-IPR EVS

Nous allons esquisser le ou les profils des IA-IPR EVS eu égard les attendus des différents jurys de recrutement ; cela permettra de mettre en évidence des caractéristiques quant à l'évolution du personnage dans le paysage éducatif, en fonction des rapports de jury du concours de 2014 à 2024. Dans cette lecture des différents rapports de jurys, il faut préciser qu'il n'existe pas de rapports par disciplines ou par spécialités : elles sont toutes rassemblées en un seul document sous le vocable générique des IA-IPR. Quelques éléments se détachent cependant de ce corpus généraliste en faveur de précisions sur les IA-IPR EVS et c'est ce que nous allons approfondir ici. Le tableau ci-dessous illustre l'évolution du nombre de postes depuis 2014 :

	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018*	2017	2016	2015	2014
Postes au concours	11	11	24	13	20	10	12	21	09	10	08
Nombre d'inscrits	83	88	105	97	105	114	98	111	109	87	91
Admissibles	35	35	42	30	44	31	29	40	22	Nc	Nc
Admis sur LP	11	11	24	13	20	10	12	21	09	10	08
Admis sur LC	00	00	02	01	02	00	01	00	00	Nc	Nc

Tableau n°7 : évolution du nombre de postes au concours des IA-IPR EVS

Nous pouvons noter que le nombre de postes proposés au concours est très fluctuant selon les sessions. Sur les 10 dernières années, il y a eu en moyenne 15 postes proposés par an. Pour 30 académies, ce nombre est relativement stable et il répond à différents besoins selon la densité des régions académiques. La taille des académies est également un critère dans la gestion des emplois de cadres de l'Education nationale. Le point qui interpelle c'est la baisse significative du nombre d'inscrits : la session 2024 rapporte le nombre d'inscrits le plus faible en dix ans pour le concours IA-IPR EVS. L'astérisque rappelle qu'avant 2019, la spécialité du concours portait l'étiquette « administration et vie scolaires » pour devenir « établissements et vie scolaire ». Cette modification est importante car elle décentre les fonctions de l'IA-IPR EVS qui se trouvait enfermé dans un schéma administratif voire procédurier, à une ouverture des missions sur l'établissement placé au cœur du système et du déroulement de la vie scolaire. Ce recentrage correspond à l'évolution des missions des IA-IPR plus globalement dont l'action doit se situer dans l'établissement tout en ayant comme référentiel l'académie voire le national. Existe-t-il un portrait-type des IA-IPR EVS par rapport aux autres IA-IPR. La fusion des spécialités et des disciplines dans un même rapport ne permet de déterminer précisément cette particularité supposée. Cependant, nous avons quelques données concernant la répartition femmes-hommes en termes de candidatures et de réussites au concours :

	Femmes inscrites	Hommes inscrits	Total	Femmes admissibles	Hommes admissibles	Total	Femmes admises	Hommes admis	Total
2024	48	35	83	17	18	35	5	6	11
2023	52	36	88	21	14	35	9	2	11
2022	47	58	105	18	24	42	7	17	24

Tableau n°8 : répartition femmes-hommes au concours IA-IPR EVS

Sur ces trois dernières années, les femmes sont davantage représentées au moment de l'inscription et elles réussissent mieux le concours que les hommes dans l'ensemble. Ces données montrent que les femmes se présentent davantage au concours IA-IPR EVS et ces résultats corroborent les données plus générales, dans toutes les disciplines confondues à savoir la réussite des femmes au concours d'IA-IPR (51% contre 48.5 d'hommes en 2022 et 53.6% de femmes contre 46.4% d'hommes en 2021). Cette féminisation chez les IA-IPR EVS tend à rééquilibrer les tendances générales afin de garantir un équilibre certain dans la répartition entre les femmes et les hommes dans des emplois d'encadrement et d'inspection.

Nous pouvons également faire un focus sur la répartition des candidats qui appartiennent au corps des inspecteurs de l'Education nationale (IEN) et qui se présentent au concours d'IA-IPR EVS :

	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017
IEN inscrits	6	16	17	19	18	26	35	33
IEN admissibles	4	13	11	10	10	8	9	11
IEN admis	2	11	4	3	1	3	4	21

Tableau n°9 : répartition des IEN au concours d'IA-IPR EVS

Ces données démontrent un élément notable pour la session 2024 avec la chute considérable des IEN inscrits puis admis. Cela pourrait indiquer une inflexion quant à la trajectoire de certains IEN vers des fonctions dans le second degré alors qu'ils possèdent cette vision systémique et cette appétence pour l'interdisciplinarité. Cette baisse confirme aussi le questionnement autour des missions des IA-IPR en général et leur positionnement dans le système éducatif. Ces résultats entraînent une réflexion sur la fusion des corps d'inspection et sur ce qui les distingue à la lumière de ce qui a pu se produire pour les inspecteurs généraux.

Nous pouvons aussi nous concentrer sur les origines des candidats au concours IA-IPR EVS en observant notamment ceux qui postulent principalement ces fonctions, à savoir les personnels de direction. Ils occupent le vivier majoritaire des IA-IPR EVS dans la mesure où c'est l'une des voies qui peut leur permettre d'évoluer dans leur carrière professionnelle. Pour les autres disciplines, il s'agit de professeurs nécessairement agrégés qui composent le recrutement. Cet élément justifie l'importance du dossier pour l'admissibilité dont nous reparlerons ensuite.

	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017
Inscrits	79	75	90	83	85	84	65	75
Admissibles	33	23	31	21	32	21	19	29
Admis	9	7	20	10	18	7	7	21
Admis toutes origines confondues	11	11	24	13	20	10	12	21

Tableau n°10 : Evolution des résultats en termes de postes au concours

Ces données ne nous montrent pas de réelle tendance quant à la réussite pour les personnels de direction au concours IA-IPR EVS ; néanmoins, les chiffres indiquent que dans les candidats admis au concours, il existe régulièrement et significativement (sauf en 2017) des réussites pour d'autres personnels que ceux issus du corps des personnels de direction. Cette variable permet d'indiquer que les profils des IA-IPR EVS sont variés et non uniformisés et qu'ils trouvent leurs origines et leurs diversités dans des corps différents et non contraignants. Cela rappelle aussi que les IA-IPR représentent des inspecteurs riches de cette diversité et de ce mélange des cultures professionnelles en mettant en évidence des parcours flexibles à travers un vivier composite. Cet élément sera aussi déterminant dans l'appréciation et l'évaluation des rapports pour l'admissibilité et pour les oraux lors de l'admission.

Un autre point vient éclairer la diversité des expériences dans les profils des IA-IPR EVS recrutés : il s'agit des candidats ayant fait fonction (FF) dans la spécialité « établissements et vie scolaire » ce qui est éclairant dans le profil général du recrutement.

	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2017
Inscrits	83	88	105	97	105	114	98	111
FF inscrits	Nc	13	14	13	15	17	18	27
FF admissibles	Nc	10	13	6	7	7	7	11
FF admis	Nc	5	5	3	2	4	4	7

Tableau n°11 : Nombre des candidats ayant fait fonction EVS

Ce tableau est important car il démontre qu'environ 15% des inscrits sont des personnels ayant fait fonction en EVS ; il faut souligner que ce n'est pas un gage de réussite dans la mesure où un tiers en moyenne réussit le concours. Encore une fois, cela traduit la recherche d'une pluralité et d'une complémentarité dans les profils recherchés par les jurys de ce concours. Spécialistes et experts, les jurys insistent sur des éléments socles de leur référentiel des missions et les attendus d'un concours passé « en interne », sur la base d'un dossier qui réunit les expériences et les projections, animé par les motivations de tous les candidats.

Quand on analyse les rapports de jury de 2014 à 2022, on se rend compte qu'ils présentent une synthèse globale pour l'ensemble des IA-IPR à la manière du référentiel des missions ; il faut attendre les rapports de 2023 et 2024 pour trouver des « focus » spécifique aux IA-IPR EVS qui nous permettent de dégager **les traits attendus** dans le cadre de ce recrutement. Nous allons procéder à une synthèse de ces deux rapports en lien avec la commande institutionnelle du concours pour l'admissibilité interne à travers l'épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) dont il convient de rappeler les éléments de construction :

d'abord, une présentation par le candidat de son parcours de formation à travers ses études et ses différentes formations ; ensuite, il est demandé le recensement des activités ou des services antérieurs en tant que fonctionnaire en lien avec le métier d'IA-IPR. Un rapport d'activités est également nécessaire pour témoigner des acquis de leur expérience professionnelle au regard du futur métier d'IA-IPR. Enfin, le candidat doit fournir une série de trois documents synthétiques qui seront des travaux réalisés au cours de leurs missions professionnelles : ils doivent être construits en cohérence avec une problématisation de leur parcours vers celui d'IA-IPR EVS. Ces attendus révèlent bien les notions de projection et d'évolution professionnelle pour tous les candidats ; cela signifie aussi qu'il s'agit de la construction d'un parcours progressif qui s'appuie sur l'expérience et les compétences acquises en amont : nous sommes bien ici dans une évolution de carrière, une étape ou un point de chute professionnels qui traduit aussi un changement de posture et de positionnement souhaité. Dans le rapport de jury de la session 2023, il est justement indiqué que l'élément primordial est la mise en cohérence de cette articulation entre expérience professionnelle et projection dans le nouveau métier.

Ces évolutions professionnelles tracent des parcours de professeurs, vers inspecteurs, en passant le plus souvent pour les EVS par la case chef d'établissements. Cela met en scène la notion de développement professionnel continu telle qu'elle est appréhendée en France à travers un renouvellement des dispositifs d'ingénierie de la formation continue des personnels d'éducation, vecteurs d'enjeux contemporains : attractivité des métiers de l'éducation, renouvellement des pratiques et développement professionnel (Malet & Le Coz, 2023).

De même, la mise à distance est clairement posée comme préalable à toute formulation d'une problématisation sur ce projet professionnel et son prolongement dans une spécialité EVS. Un autre élément intéressant réside dans la demande d'un passage au JE narratif à une vision plus systémique d'une action collective en se rattachant au parcours de l'élève. Le rapport de jury de la session 2024 vient apporter d'autres éléments qui permettent de dessiner les attendus pour un futur IA-IPR EVS : il s'agit de démontrer la motivation et la solidité de la candidature autour de profils variés. Nous comprenons que l'institution recherche un profil professionnel en construction autour d'un parcours. Il est rappelé aussi la projection dans des missions transversales tout en faisant référence aux enjeux des politiques éducatives actuelles. La question de l'évolution des compétences professionnelles dans les différents postes invite à cette transdisciplinarité qui est au cœur du métier des IA-IPR EVS.

Un dernier élément vient éclairer ce portrait : c'est **la capacité à tenir sous la pression de la prise de décision**. Ce dernier point est à souligner car il démontre que les IA-IPR, à leur niveau,

sont amenés aussi à certaines formes de prise de décision, certes différentes de celles des chefs d'établissements en EPLE. Nous avons ici quelques notions clé que nous pouvons mettre en évidence : l'idée du parcours qui se construit autour des enjeux éducatifs rappelle que l'IA-IPR se transforme en fonction de son expérience et de ses expertises passées à la lumière des enjeux éducatifs, ce qui nécessite une emprise sur le temps éducatif et sur les questions vives en éducation. La seconde idée transparaît dans la notion essentielle de la **transversalité** qui rejoint l'idée d'un établissement scolaire, cœur du réacteur du système éducatif, à partir duquel l'IA-IPR EVS déploie toute une série d'actions coordonnées, en cohérence avec les priorités nationales, déclinées au niveau académique. C'est la raison pour laquelle nous pouvons repérer dans le rapport de jury de 2023 cet extrait qui éclaire cette mise en cohérence :

« Le jury conseille aux candidats aux fonctions d'IA-IPR de ne jamais oublier la double partition qui doit faire système entre IA et IPR qui traduit à la fois une maîtrise des thèmes centraux de la 'discipline' (EVS) et une compréhension par ces derniers d'une vision territoriale (IA) avec une bonne connaissance de sa gouvernance ».

Nous reviendrons sur cet ancrage territorial et académique qui confirme cette double valence académique et disciplinaire au centre des actions des IA-IPR EVS. Un autre extrait du rapport de jury de 2024 poursuit cet ancrage territorial :

« La dimension académique ('inspecteur d'académie') a été peu prise en compte et examinée ; peu de dossiers mentionnent, par exemple, le conseil au recteur, ce qui est regrettable du point de vue de la réflexion sur le pilotage ».

D'autres éléments nous ramènent à une place centrale de l'inspecteur dans le schéma de gouvernance et d'appui à la prise de décision des instances académiques (Pelletier, 2009) : il s'agit ici de l'énoncé d'une certaine forme de prise de décision, indirecte et suggestive qui cadre et contraint l'action des inspecteurs :

« le candidat doit aussi envisager le métier d'IA-IPR dans ses missions transverses au sein d'un collectif académique. Il lui faut encore intégrer dans sa réflexion les enjeux actuels de la politique éducative, tant académiques (projet académique) que nationaux (réformes en cours, prochainement mises en œuvre, dispositifs en cours de déploiement, etc.) le jury tient à souligner que le candidat aux fonctions d'IA-IPR ne doit jamais oublier qu'il se destine à devenir conseiller de recteur et qu'il peut être sollicité pour des missions à l'échelon national. Il est donc important qu'il fasse la preuve de sa capacité à embrasser l'étendue de ses missions, dans ses analyses, ses réflexions, son argumentation et la qualité de son propos. ».

Les missions étendues des IA-IPR EVS sont clairement énoncées ici : la dimension académique et nationale se repère à travers des dossiers portés de manière transversale avec l'idée de porter conseil au recteur dans le cadre de son pilotage en académie. Cet ancrage territorial fait de lui un maillon essentiel dans la connaissance du terrain et de la conduite du changement lorsqu'une

réforme est déployée ; ce travail participe à celui des inspecteurs généraux qui centralisent et synthétisent des dossiers nationaux, déclinés dans les établissements scolaires. Enfin, un dernier point se retrouve dans les rapports de jury de 2023 et 2024 sur la notion du concept pédagogique alors même que l'IA-IPR EVS jouit d'une particularité dans la mesure où il n'est pas rattaché à une matière, que l'on nomme discipline mais plutôt autour d'un domaine d'activité sous l'étiquette « établissements et vie scolaire » :

« Le candidat doit donc à la fois appréhender le pilotage disciplinaire, et ce dans la prise en compte de la politique éducative et de ses priorités. Le jury a pu regretter que la place de l'IA IPR dans le pilotage éducatif et l'incidence de son action sur les pratiques pédagogiques, didactiques et donc sur la formation des élèves n'aient été que rarement évoquées. Sur ce point, le jury recommande que les activités décrites soient davantage analysées au regard du pilotage du système éducatif, et notamment dans la finalité fondamentale d'améliorer les apprentissages des élèves ».

Cela rejoint à dire que l'IA-IPR EVS, au même titre que les inspecteurs de disciplines, est amené à investir le champ de la didactique et de la pédagogie en sus de la dimension « établissements et vie scolaire » notamment à travers l'interprétation de résultats aux évaluations, au suivi des données sur le climat scolaire ou encore dans les savoirs fondamentaux comme leviers de réussite et d'accompagnement des équipes de direction en EPLE. Ce prolongement pédagogique rappelle aussi le rôle des inspecteurs référents en faisant de tous les IA-IPR des personnels capables d'analyser, en dehors d'un contexte disciplinaire, les effets transversaux qui agissent en établissement : cette dimension systémique et pédagogique entre dans le portrait type des IA-IPR EVS tant dans leur recrutement que dans leur fonctionnement.

2.2 Des vitrines numériques ambivalentes et non uniformes

Pour approfondir ces portraits des IA-IPR EVS, il nous faut interroger leur visibilité à travers les vitrines numériques académiques, c'est-à-dire les sites internet utilisés sur l'ensemble du territoire et de manière académique : cela permettra de mettre en évidence les ressemblances ou les divergences d'approches de l'EVS sur chacun des territoires. L'annexe H' reprend les sites qui ont été consultés de manière globale sur l'ensemble du territoire. Sur les 30 académies qui composent le système éducatif français actuel, regroupées en 18 régions académiques, tous les sites métropolitains ont été répertoriés en interrogeant l'aspect EVS à travers eux.

Plusieurs éléments d'observation permettent de dégager quelques éclairages sur le positionnement des IA-IPR EVS dans les systèmes académiques locaux.

- La première remarque consiste à dire la grande majorité des sites opèrent une séparation en proposant deux sites distincts et en séparant d'un côté le site dédié aux CPE et à la vie scolaire et d'un autre celui qui est réservé aux professeurs documentalistes et les politiques documentaires en établissement. Cette distinction, voire cette frontière, trahit l'uniformité implicite des publics visés par les IA-IPR EVS et questionne sur cette interprétation de l'établissement scolaire. En effet, seules trois académies (Lyon, Nancy-Metz et Rennes) offrent un site dédié aux professeurs documentalistes sans laisser apparaître d'autres sites de référence pour les CPE et la vie scolaire ; plus qu'une séparation ou qu'une distinction, il y a un manque qui atténue le côté holistique des fonctions des EVS. Si la vitrine numérique n'a pas de caractère obligatoire dans un fonctionnement académique, on peut s'interroger sur le pilotage engagé par les recteurs sur le domaine EVS et en particulier celui de la vie scolaire et des CPE ; de la même façon, cela ne laisse pas apparaître clairement la politique déployée par les inspecteurs auprès de ces acteurs dont on sait pourtant le besoin de références et de ressources lorsqu'il s'agit de recruter et d'accompagner, par exemple, les assistants d'éducation. Ceci nous rappelle le propos d'un ancien recteur à l'occasion de la sortie de son ouvrage :

Si je n'avais pas écrit ce livre et si j'avais rencontré son auteur, je lui aurais demandé : en tant que recteur, comment puis-je utiliser ces idées pour le management de mon académie ? mes initiatives ne s'inscrivaient pas encore dans un plan d'ensemble, dans un véritable projet, dans une démarche holistique (Bouvier, 2012, introduction).

- Sur le fait maintenant de distinguer les deux sites, il y a une sorte de mise à distance entre la vie scolaire et l'action des CDI et de leurs professeurs, comme si on les considérait finalement comme des professeurs maîtres d'une discipline à l'instar des professeurs de lettres, d'histoire ou de mathématiques. Quand on y regarde de plus près, on se rend compte que certains sites ne sont d'une sorte de format synthétique des lettres de rentrée dont l'empilement ne permet pas une mise en perspective ni une analyse pour les acteurs ; d'autres dépassent ce cadrage en prolongeant des thématiques, des ressources et des sphères d'auto-formation : là nous retrouvons une démarche d'expertise et de construction dont les IA-IPR sont les principaux artisans puisque cela fait partie de leur ADN.

- Enfin, certains sites offrent les contacts des référents en détaillant les dossiers répartis et portés par les IA-IPR pour mieux identifier les personnes ressources : il s'agit aussi de rendre plus opérationnel et performant le processus de recherche en définissant une politique claire et cohérente en termes RH au service de tous les publics. Grâce aux dossiers thématiques mis en avant sur ces sites, nous distinguons mieux les priorités académiques qui prédominent. Rappelons ici que les recteurs, selon leur mode opératoire et décisionnel, orientent leurs actions pour mettre en phase les besoins et les priorités académiques avec les injonctions nationales et ministérielles ; c'est pourquoi, ils confient des *dossiers* qui peuvent concerner diverses missions ou responsabilités spécifiques au sein d'une académie ou de l'Education nationale. Ces dossiers peuvent concerner des missions transversales à l'image des dossiers portés notamment par les IA-IPR EVS *Notre école faisons-là ensemble* (NEFLE) ; des missions d'évaluation ou de suivi telles que l'évaluation des groupes de besoins ou de niveaux en français et en mathématiques dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème} depuis septembre 2024 ; des missions plus techniques qui rentrent dans le cadre du conseil technique à apporter au recteur ou au DASEN comme par exemple l'analyse du déploiement du numérique éducatif dans les établissements situés en cité éducative ; des missions de régulation et de pilotage tel que le dossier de la gestion des personnels contractuels sur une académie ; enfin des missions de rapports et d'analyses, plus spécifiques à l'Inspection Générale en réalité, pouvant porter sur la mise en œuvre d'une réforme. L'ensemble de ces dossiers sont répartis selon les profils et les appétences des inspecteurs et cela est clairement défini dans le cadre d'un programme de travail académique pluriannuel.

Un sujet nous intéresse particulièrement ici depuis que nous avons observé le *distinguo*, dans la sphère vie scolaire, des CPE et des professeurs documentalistes alors que c'est le même inspecteur, l'IA-IPR EVS qui gère ces personnels qui agissent en *établissements et vie scolaire*. Cette ambiguïté et cet écart sont révélateurs d'une question centrale qui réside dans la définition du concept-même de la vie scolaire. Nous verrons qu'il s'agit d'une notion disparate et composite qui entre dans la difficulté à bien définir ce qu'est, finalement, un IA-IPR EVS. La vie scolaire, c'est cette notion floue, une sorte d'*auberge espagnole* (Vitali, 1997), expression reprise aussi par Jean-Pierre Obin (Préface de *la vie scolaire*) dans la mesure où depuis sa création il n'existe pas de cadrage institutionnel clair. Cette ambiguïté trouve ses origines dans le difficile *distinguo* entre l'instruction et l'éducation (Prost, 1968) c'est-à-dire entre ce qui relèverait des apprentissages et du didactique et ce qui serait plutôt de l'ordre des compétences

plus globales nécessaires pour être en conformité avec les références et les valeurs de l'Ecole. La vie scolaire est institutionnalisée en 1965 (Soussan, 1988) dès lors qu'une Inspection Générale est créée et qu'elle est centrée sur ce domaine. Il faudra attendre 1989 pour caractériser ce recentrage sur l'élève, au cœur du système, avec la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 dite la loi Jospin²⁸. C'est à partir de ce moment-là que *la notion de vie scolaire irrigue et soutient des temps éducatifs nombreux qui tendent à se multiplier* (Condette, 2018b) ce qui sous-entend que ce domaine de la vie scolaire devient un objet multiforme, complexe et central à étudier. Ainsi, la vie scolaire, que nous approfondirons plus loin dans ce chapitre, se retrouve au croisement de plusieurs univers rejoignant la formulation d'une politique en établissement : pédagogique, c'est le rôle des professeurs d'instruire, et éducative, mettant en scène ici des acteurs différents, dont le chef de service est à la fois le CPE et la direction de l'établissement. Nous noterons ici la jonction installée entre le travail du CPE en collaboration avec les équipes de direction car depuis la création de la fonction avec le décret du 12 août 1970, un nouveau corps est mis en place et légitime la politique vie scolaire d'un EPLE. Il faudra attendre la circulaire de 1982²⁹ pour détailler et préciser le fonctionnement de la vie scolaire qui devient alors un organe fédérateur et transformateur au cœur de l'établissement. Depuis ce décret de 1970, et le développement des missions des CPE dans la circulaire du 31 mai 1972, précisées en 1982 et en 1989, force est de constater que la vie scolaire occupe une place prépondérante en devenant une des conditions pour faire fonctionner l'organisation scolaire en impliquant et en fédérant toutes les parties prenantes d'une communauté éducative (Delahaye, 2009). Si on centre l'action éducative sur l'élève comme étant au cœur du système, cela nécessite de coordonner les acteurs et leurs actions pour construire le citoyen de demain comme l'explique Céline Chauvigné dans ce propos :

Comprendre et analyser ce qui se passe et se joue à l'école à travers la vie scolaire revient à poser la question du sens de l'école, de la place de l'enfant, du type d'individu que nous souhaitons pour la société de demain (Chauvigné, 2021, p.49).

C'est à partir de cette ambition que naît une véritable problématisation autour de la notion vie scolaire et de sa force de frappe dans l'ensemble du système éducatif, si on poursuit avec son propos :

Un ensemble de processus et de procédés intentionnels menés par l'école dans le but d'apprendre à l'enfant ou à l'adolescent à devenir un homme capable de vivre dans la société. (Chauvigné, 2021, p.49).

²⁸ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation - Légifrance

²⁹ Circulaire n°82-402 du 28 octobre 1982 portant sur la fonction de Conseiller Principal d'Education

Autrement dit, la vie scolaire devient un territoire éducatif particulier, en marge de la classe, où se joue en complémentarité les enjeux de la construction d'un individu et d'un groupe d'individus. C'est en ce sens que certains auteurs évoquent la vie scolaire comme une sorte d'*hétérotopie* (Roelens, 2022) qui deviendrait ce tiers lieu ou cet entre deux des possibles dans la construction des parcours éducatifs et citoyens de chaque élève. C'est aussi dans cet espace, difficilement définissable, que se structure une sphère constitutive renouvelée du rôle des CPE, dépassant nettement celui des *surgés* coercitifs (Daviaud et Poullaouec, 2005) vers une dynamique plus structurante et éducative. La question de la vie scolaire entre dès lors dans le concept du travail éducatif comme étant la toile de fond de ce qui se joue en dehors de la classe et des apprentissages purs. Cela démontre également une frontière floue entre ces domaines : la classe, l'interclasse, l'extra-classe : on y décèle une notion fondamentale qui permet de mettre en synergie les différents acteurs et qui devient un levier de réussite en créant les conditions favorables au travail éducatif : il s'agit du climat scolaire :

Il existe un lien étroit entre le climat scolaire, la qualité des apprentissages, la réussite ou le décrochage scolaire. (Condette, 2016, Debabieux et al., 2012)

A la lumière de cette articulation entre la vie scolaire et les apprentissages, se dégage des frontières poreuses qui rappellent les champs d'action des IA-IPR EVS :

S'intéresser au climat scolaire consiste alors à analyser la vie de l'établissement sous de l'angle de son fonctionnement interne, de la qualité des interrelations et interactions entre les acteurs et les dynamiques individuelles et collectives qui sont en œuvre. (Condette, 2012)

Ainsi, nous remarquons que l'approche climat scolaire est devenue une composante essentielle du métier des IA-IP EVS : elle permet de mettre en évidence l'une des caractéristiques qui orientent leurs champs d'action en déployant une approche systémique qui décroïsonne les temps éducatifs (Durand, 2017) : en mêlant la complexité d'un établissement et sa globalité dans un système éducatif, nous relevons des dynamiques possibles, évolutives et structurantes qui s'assimilent au travail systémique des inspecteurs sur un niveau macro pour ensuite agir au cœur de l'EPL, auprès des acteurs, sur le terrain.

2.3 Les compétences dans la GRH des IA-IPR et la question de la formation

Nous allons aborder ici la question centrale des ressources humaines qui occupe une partie essentielle de notre problématisation. Cette gestion des ressources humaines est bien au cœur des missions des inspecteurs puisque la dernière circulaire le répète en ces termes

« contribuer à la GRH »³⁰. Quand on y regarde de manière plus précise, la gestion des ressources humaines repose sur la façon, dans une organisation éducative, dont les ressources, humaines ici, sont déployées et accompagnées à travers les établissements et aussi à travers les parcours individuels de chaque personnel. Nous pouvons dès lors parler d'un management par les ressources humaines que l'on retrouve dans la question du pilotage des EPLE en particulier, et de façon indirecte, celui mené par les IA-IPR. Nous pouvons nous rappeler que gérer les ressources humaines c'est chercher à développer les compétences des individus au service de la performance de l'organisation éducative. C'est une notion clé dans le cadre de la LOLF dont nous venons de parler. Rappelons ici ce que recouvre la compétence dans le processus de la GRH justement en s'inspirant du domaine de l'entreprise vers celui des établissements scolaires qui impliquera plus particulièrement aussi les IA-IPR EVS. Faisons un focus sur les compétences, la formation et les classifications. Nous nous appuyons en grande partie ici sur un rapport publié par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) dont la thématique était : formation continue et développement professionnel des personnels d'éducation (Piedfer-Quêney, 2021).

Le diplôme est devenu l'un des référents de la qualification professionnelle du fait qu'une relation a été établie entre niveaux d'emplois et niveaux de formations. On peut se demander si la logique compétence est capable de modifier cette situation. Elle la modifie en ce sens que l'on évalue et reconnaît directement la qualification de l'individu. Les diplômes permettent de valider l'acquisition de compétences de même que dans le domaine des compétences. Les différentes situations scolaires mobilisent, comme toutes situations, de la compétence. Au moment des évaluations, les élèves ne sont pas appréciés dans leur capacité à restituer un énoncé abstrait, à répéter des contenus de connaissances mais ils sont jugés sur leur maîtrise face à des situations problématiques. Comme tout exercice pratique, cela engendre l'expérience. Les formules éducatives construites sur l'alternance montrent la relation entre formation des connaissances et apprentissages de la compétence. Il n'existe pas d'insertion réussie dans une situation scolaire sans mobilisation par l'apprenant d'une attitude sociale engagée, sans manifestation d'une démarche de compétence, sans prise en compte de la situation scolaire comme d'une véritable situation à laquelle il faut se confronter en la maîtrisant. Il n'existe pas non plus de formation scolaire professionnelle réussie sans mise en jeu de vrais savoirs

³⁰ Circulaire du 29 août 2023 sur les missions des IA-IPR.

professionnels de référence. Il n'existe pas de situations de travail véritablement apprenante, s'il n'y a pas de distance introduite vis-à-vis des pratiques existantes.

On ne peut comparer et confondre une situation scolaire et une situation de travail. Cette différence réside dans la notion d'enjeux et de prises de risques ; seule la formation par alternance peut mettre en place une démarche réflexive et un certain niveau d'implication personnelle dans la démarche d'apprentissage. On se dirige vers un profond renouvellement des systèmes de classification dont les caractéristiques seraient : d'établir une hiérarchie sociale des groupes d'individus et donc un principe de hiérarchie des rangs et des salariés ; d'établir un référent permettant la gestion de la mobilité dans l'entreprise et entre entreprises ; de fournir les éléments d'un certain ordre social et d'une régulation des relations sociales sur des bases durables. La compétence action c'est la compétence basée sur des situations concrètes et chargées d'évènements (Doghri, 2008, p. 45-58). Elle ne peut être un référent pour le système de classification car il est trop mobile. Pour établir de nouveaux systèmes de classification, il est pertinent de partir sur la notion de qualification de l'individu et non pas de l'emploi. De même, cette classification se base sur des éléments stables et durables des compétences. Pour cela, nous devons tenir compte des savoirs généraux et professionnels de référence, ainsi que des compétences d'arrière-plan permettant de les acquérir et de les solliciter. Cette association constitue ce que l'on nomme la qualification professionnelle. Cette dernière a pour rôle d'établir une hiérarchie sociale, légitime et légale entre un groupe de salariés. Etant au centre des systèmes de classification, ses deux rôles sont la régulation sociale et cognitive. Elle doit être négociée et son contenu doit être public. Elle doit offrir un cadre d'appui cognitif et comportemental crédible dans le but de conduire des mutations considérables du travail et de l'organisation.

Nous allons nous appuyer sur les travaux de Zarifian (Zarifian, 1995) ; depuis une dizaine d'années, beaucoup d'entreprises expérimentent le passage de la logique du poste de travail à la logique compétence. Cette mutation est considérable, bousculée par la mise en lumière d'une approche nouvelle autour de la notion des talents (Peretti, 2009), conduisant un renouvellement en profondeur des organisations. Les organisations sont complexes et cette complexité est liée aux effets de la mondialisation des économies et à l'émergence des nouvelles technologies. Ces changements affectent les choix stratégiques des entreprises en interrogeant la nature du travail humain dans de nouvelles configurations organisationnelles. Dans cette optique, la thèse de Philippe Zarifian apporte une réponse à la question « en quoi consiste le travail » ? Il éclaire le concept de compétence en démontrant que la logique compétence ne s'oppose pas à la logique

diplôme mais plutôt à la logique poste de travail dans l'entreprise. Cette logique compétence implique une prise en compte de la qualification professionnelle du travailleur face à la qualification de l'emploi, amenant des changements en termes de gestion des ressources humaines. Si l'on reprend une définition plus précise de la compétence, on peut s'appuyer sur l'ouvrage de Philippe Zarifian (le travail et la compétence) dans lequel l'auteur définit 4 notions (initiative, responsabilité, évènement et individualité) qui permettent d'énoncer 3 définitions de la compétence de manière globale.

D'abord, **la compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu** sur des situations professionnelles qu'il rencontre ; ensuite, c'est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations en assumant une sorte de coresponsabilité ; enfin, c'est une forme d'intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente (Zarifian, 2001, p. 65-71). On peut définir la compétence comme une sorte d'hypothèse théorique qui permet de rendre compte des processus par lesquels une personne mobilise, sélectionne et combine de façon opportune et créative des éléments de l'environnement et des ressources internes pour agir en situation avec efficacité. En somme, la compétence relève d'une construction en situation. Elle n'est ni une qualité, ni une ressource a priori de la personne. C'est une construction dynamique, transversale, réorientée en permanence. En ce sens, la compétence est apparue comme un nouveau modèle de qualification.

Depuis les années 1970, **la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences** a été au cœur des pratiques en matière de gestion des ressources humaines. Le terme « compétence » a été utilisé de manière polysémique afin de répondre à une pratique renouvelée de la GRH. Si Zarifian résume la notion de compétence autour de savoirs, savoir-faire, savoir-être, d'autres ont proposé des définitions élargies.

Guy Le Boterf (2002) s'interroge sur le concept de compétence dont les entreprises auraient besoin. Il questionne la nature de ce concept en étayant de nouveaux types de compétences. Il nous invite à porter un nouveau regard sur la gestion des compétences individuelles tout en prenant en compte les compétences collectives. Cela est un atout essentiel dans le cadre de la performance des entreprises face à la complexité des situations de travail (productivité, qualité, sécurité). Pour résumer sa pensée, la compétence collective résulte de la qualité des relations de coopération mises en œuvre par les professionnels d'une entreprise ou d'une organisation. Il revient sur le fait qu'il s'agit d'un concept à renouveler sans cesse, qui ne peut être figé dans une définition ni dans une situation de travail qui évolue naturellement sans cesse. Il met en

évidence deux situations : l'organisation de travail taylorienne qui renvoie au savoir-faire en situation et l'organisation de travail polyvalente/ouverte renvoyant au savoir-agir en situation. On en arrive ainsi à une conjugaison de ces deux savoirs, auxquels on peut ajouter le « savoir-combiner » quand le professionnel est capable de gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles. On raisonne dorénavant en termes de combinatoire et non plus en termes d'addition. Pour cela, Guy Le Boterf s'appuie sur une comparaison : celle de la bicyclette. Dans cet exemple, nous voyons qu'il faut combiner différents savoirs (savoir pédaler, savoir freiner, savoir accélérer) pour savoir faire de la bicyclette.

Ainsi, la compétence est organisée en système : elle doit être pensée en termes de connexion, et non pas de disjonction, de morcellement, de fragmentation d'ingrédient. Cette combinaison de savoirs devient le fondement de la définition de la compétence : la compétence devient une *combinatoire* de ressources variées pouvant être mises en œuvre (Le Boterf, 2002). Cela implique une double dimension : individuelle et collective de la compétence. Les compétences sont issues d'un individu ; il n'existe pas de compétences sans individus. Valider une compétence nécessite non seulement de l'acquérir mais aussi de savoir réfléchir à sa fonction et sa mise en œuvre : il y a une nécessaire dimension de réflexivité. Il s'agit donc, en termes de gestion des compétences, de penser juste en mettant en place des modes de raisonnement nouveaux. Il développe les différents modes de raisonnements qui dominent à cette époque :

Être compétent, c'est être capable, en fonction d'une certaine intelligence des situations, d'établir des liens entre des ressources à combiner et mobiliser des pratiques à mettre en œuvre et des performances à réaliser (Guy Le Boterf, 2006, p.1).

Il faut alors quitter les effets « listes » des référentiels de compétences afin de prendre en compte les pratiques professionnelles dans un contexte de réseau, de mise en relation, de combinaison. On parle aussi de « ressources diversifiées » et non seulement de compétences. Il s'agit aussi de prendre en compte l'investissement personnel du salarié. Autre mode de raisonnement à mettre en lumière : raisonner de manière sélective et non de façon exhaustive. Faire face aux évolutions des environnements de travail nécessite une forme d'individualisation des projets de gestion et de développement des compétences. Ici encore, la notion de coopération devient un préalable à la réussite dans son milieu professionnel. Le manager doit pouvoir agir par influence, de manière indirecte. Il s'appuie sur la métaphore du jardinier pour décrire ce que le manager doit mettre en place :

De même que le jardinier ne tire pas sur les plantes pour les faire pousser, de même le manager ne peut forcer ses collaborateurs à agir avec compétence ou à coopérer. La stratégie du jardinier consiste à créer et à entretenir un environnement favorable pour maximiser les chances que les plantes croissent. Il en va de même pour le manager (Le Boterf, 2006, p.3)

C'est pourquoi, Guy Le Boterf parle du manager du futur comme un acteur/décideur qui prendra en compte l'écologie des compétences entre les différents acteurs qui interagissent (Flamant, 1998).

Dans notre sujet, les IA-IPR EVS entrent dans cet écosystème qui, nous le verrons plus loin, interroge la compétence sous le prisme de l'évaluation qui est au cœur de leurs missions : c'est un des leviers qui peut les faire agir sur la gestion des ressources humaines dans un EPLE. Il s'agit bien d'un management des GRH qui s'opère entre les personnels d'encadrement pour accompagner et évaluer les communautés éducatives générant parfois une perméabilité entre ces différents acteurs dans cette action éducative. Il faut aussi aller plus loin en reprenant le passage d'une logique par compétences à celle par talents qui s'est développée d'abord dans le secteur privé et qui trouvera un écho dans les missions et leurs explicitations sur le terrain des IA-IPR en particulier en charge de la GRH. Cette question a particulièrement été traitée dans le secteur privé et le monde de l'entreprise. La distinction, entre les différentes notions de talent (D'Armagnac, Klarsfeld et Martignon, 2016, p. 9-41), compétence et potentiel, a nourri les enjeux de la gestion des ressources humaines jusque dans la sphère publique et plus particulièrement celle de l'Education nationale par les inspecteurs eux-mêmes. Nous avons vu les outils à l'œuvre, tels que le PPCR, pour promouvoir une autre approche de la professionnalité d'un personnel par les corps d'inspection. Le talent, *combinaison rare de compétences* rares (Dejoux et Thévenet, 2015), entre dans l'appréciation d'une compétence individuelle, en évolution, dans un collectif, à savoir le système éducatif. Cette évolution s'inscrit dans le renouvellement des politiques RH, en académies, comme nous le montrerons plus loin à travers la feuille de route RH 2026.

Qu'en est-il maintenant de **la formation des personnels** qui entre dans le cadre de travail des inspecteurs pédagogiques régionaux ? Un des leviers mobilisables en GRH pour les corps d'inspection, c'est celui de la formation des personnels qui conditionne une amélioration des pratiques des personnels tout en formalisant des parcours de formations qui répondent à une forme d'accompagnement et, in fine, de l'évaluation du système éducatif. C'est pourquoi, les mécanismes d'accompagnement développés par l'institution s'appuient sur une logique de

formation continue permanente en écho à la formation initiale reçue par chaque personnel nommé. Faisons un point sur les récentes évolutions de ce système de la formation continue tel qu'il existe au cœur de l'Éducation nationale en particulier et dont les pilotes peuvent être, en partie, les corps d'inspection. La politique de formation continue développée au niveau de l'Éducation nationale en France vise à permettre aux agents de développer leurs compétences professionnelles, de s'adapter aux évolutions des métiers et de mettre en œuvre des projets d'évolution professionnelle. Cette politique est structurée autour de plusieurs axes et programmes, tant au niveau national qu'académique. Quels sont dès lors ses grands principes et ses objectifs ? La formation continue est un droit pour chaque agent, leur permettant de s'adapter aux évolutions des métiers et de répondre aux missions qui leur sont confiées.

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports conduit une politique de formation qui favorise la mise en œuvre des objectifs de l'institution et répond aux demandes individuelles des agents en s'appuyant sur un schéma directeur de la formation continue. Ce dernier est complété par des programmes de formation : Le Programme National de Formation (PNF) propose plus de 150 actions de formation de formateurs et de cadres, dans la perspective d'un déploiement en académie auprès des professeurs et des personnels d'éducation. Le PNF s'adosse au schéma directeur de la formation continue des personnels de l'éducation nationale et est inscrit au cœur des politiques publiques d'éducation ; les Programmes Académiques de Formation (PAF) sont élaborés au niveau local pour accompagner au plus près l'ensemble des personnels. Ils permettent aux agents de s'adapter aux conditions d'exercice de leurs métiers, d'actualiser leurs connaissances et de s'adapter aux nouvelles exigences de leurs professions. Les PAF déclinent les priorités nationales pour la formation, définies dans le schéma directeur de la formation continue des personnels du ministère, en fonction des spécificités de chaque académie.

Ainsi, Le schéma directeur de la formation continue 2025-2029³¹ vise à renforcer l'impact de la formation continue des agents sur la réussite des élèves, à réduire les inégalités et à élever le niveau de qualification des jeunes. Il s'articule autour de 8 axes stratégiques et 31 actions prioritaires, pour une politique de formation ciblée, cohérente et alignée sur les grandes orientations ministérielles :

- **Transmettre les valeurs de la République** : renforcement de la formation sur la laïcité, la déontologie, l'égalité professionnelle et les principes du service public.

³¹ Bulletin Officiel n°25 du 19 juin 2025 portant sur le schéma directeur de la politique de formation continue

- **Favoriser la réussite des élèves et l'épanouissement des jeunes** : développement de pratiques pédagogiques fondées sur la recherche et la complémentarité des temps éducatifs.
- **Renforcer les compétences managériales et de pilotage** : accompagnement des personnels d'encadrement dans leurs missions pédagogiques, administratives et financières.
- **Professionaliser certaines fonctions ou métiers spécifiques** : offre ciblée par exemple pour les référents jeunesse et sports et autres missions spécialisées.
- **Construire une école inclusive et accessible à tous** : formation des personnels à la prise en compte du handicap, et renforcement de la politique éducative sociale et de santé.
- **Promouvoir le bien-être et la sécurité** : développement d'un climat scolaire apaisé, prévention des violences et amélioration des conditions de travail.
- **Accompagner les transitions écologique et numérique** : formation à l'usage professionnel du numérique et de l'intelligence artificielle, dans une approche éthique et responsable.
- **Renforcer l'expertise des personnels jeunesse et sports** : meilleure connaissance des enjeux et politiques publiques liées à la jeunesse, au sport, à l'engagement et à la vie associative.

Ce schéma constitue le socle du programme national de formation. Son déploiement repose sur une collaboration étroite entre l'administration centrale et les services déconcentrés, garantissant une articulation efficace entre orientations nationales et besoins locaux. C'est ici, dans cette articulation, que les corps d'inspection sous le pilotage des recteurs trouveront un levier en GRH permettant l'accompagnement des personnels du ministère. Détaillons les enjeux que recouvre cette stratégie RH 2026 et qui offre un outil essentiel pour que cette formation continue impacte sur la réussite des élèves, en réduisant les inégalités, et sur la réussite des équipes, pédagogiques et éducatives en EPLE. 7 objectifs-clés dessinent ce schéma :

1. Accessibilité renforcée – Faire de la formation un levier d'attractivité et de fidélisation des agents.
2. Amélioration des pratiques professionnelles – Répondre aux besoins des agents et de l'institution pour assurer la qualité pédagogique et éducative.

3. Renforcement des savoirs fondamentaux et des compétences transverses – Valeurs de la République, transition écologique, souveraineté et sécurité numériques, etc.
4. Parcours personnalisés – Rendre chaque agent acteur de son développement (CPF, VAE, Mentorat).
5. Mobilité et reconversion accompagnées – Sécuriser chaque transition professionnelle grâce à des parcours dédiés.
6. Certification & diplomation – Valoriser les compétences acquises et ouvrir l'accès aux titres et diplômes.
7. Apprentissages collaboratifs – Encourager les projets locaux, les communautés de pratique et les dynamiques collaboratives.

Nous voyons ici une volonté de structurer la politique de la formation continue que l'on pourrait corréler aux missions principales des corps d'inspection en soulignant toute la pertinence de leur action essentielle dans et par la formation pour agir sur les personnels qu'ils accompagnent :

Objectifs formation continue	Missions des IA-IPR
Accessibilité/attractivité/fidélisation des métiers	Contribuer à la GRH globale
Amélioration des pratiques professionnelles	Apporter une expertise didactique, pédagogique et éducative
Renforcement des savoirs fondamentaux/Valeurs/Compétences transverses	Assurer des missions transversales et de conseils
Parcours personnalisés des agents/Transitions professionnelles	Contribuer à la GRH locale
Certification et diplomation/Validation	Valider et suivre la professionnalité RH
Dynamiques et pratiques collaboratives	Développer et accompagner les pratiques et démarches collectives sur le terrain

Tableau n°12 : Missions des IA-IPR au regard des objectifs de la formation continue

A travers ce tableau synthétique, nous retrouvons des pistes de travail qui incombent aux corps d'inspection, sous le pilotage des recteurs, et en lien avec les décideurs et acteurs de terrain que sont les personnels de direction en place. Ce schéma directeur s'inscrit dans une démarche RH 2026 dont les enjeux correspondent à l'organisation de l'administration centrale³², dans ce

³² Décret n° 2023-1045 du 16 novembre 2023 modifiant le décret n° 2014-133 du 17 février 2014

processus de déconcentration que nous avons décrit. Il met en évidence les lignes directrices relatives à une stratégie pluriannuelle développée sur plusieurs années dans l'ensemble de la fonction publique et plus particulièrement, pour l'Education nationale, à travers trois objectifs : attirer de nouveaux talents en valorisant et en diversifiant les métiers, fidéliser les agents avec un accompagnement sur-mesure et évolutif et moderniser la gestion des ressources humaines.

Cette gestion des talents que nous avons définie dans le milieu des entreprises (Couturier, 2006, p. 30-36) se répercutent dans le secteur public dans la mesure où la recherche de personnels expérimentés repose sur une fidélisation de ces derniers ; or, les études montrent une crise des vocations aussi bien chez les enseignants³³ que chez les personnels d'encadrement ce qui implique une réflexion approfondie sur l'attractivité des métiers dans le monde de l'éducation en particulier.

Si l'ensemble des ministères sont concernés par cette feuille de route RH 2026, observons la déclinaison en éducation qui fait apparaître, en filigrane, le rôle et le positionnement des corps d'inspection qui s'emparent de ce levier en GRH. Pour attirer de nouveaux talents, il s'agit d'abord de réussir la valorisation, la diversification et la promotion des parcours professionnels. La question des salaires et des valorisations salariales participent à cette remise en question des processus de recrutement et de pérennisation en GRH ; d'ailleurs, l'exemple de la mise en place du Pacte³⁴ pour les enseignants depuis septembre 2024 vise à valoriser les actions complémentaires de ces derniers dans leur engagement sur des objectifs comptables ; il en est de même chez les personnels d'encadrement avec la mise en place du régime indemnitaire des fonctionnaires de l'Etat³⁵ qui cherche à mieux tenir compte des fonctions, des sujétions et des expertises ainsi que de l'engagement professionnel. Ces éléments, dont le processus est en cours, témoignent des fragilités dans la politique RH qui cherche à valoriser leur impact social dans la société française.

Pour cela, la démarche RH 2026 met en place des actions ciblées pour attirer les talents dans les différents ministères :

- Améliorer l'attractivité des métiers grâce à des campagnes de valorisation et des parcours d'entrée repensés ;

³³ <https://www.strategie-plan.gouv.fr/publications/enseigner-une-vocation-reconstruire-un-equilibre-restaurer>

³⁴ <https://www.education.gouv.fr/les-missions-complementaires-du-pacte-enseignant-378856>

³⁵ <https://www.fonction-publique.gouv.fr/etre-agent-public/ma-remuneration/le-regime-indemnitare-des-fonctionnaires-de-letat-rifseep>

- Réformer les processus de recrutement, notamment pour les enseignants, en facilitant l'accès aux concours ;
- Développer des passerelles pour intégrer des profils variés et favoriser la reconversion professionnelle ;
- Accompagner les contractuels dès leur prise de poste, avec des dispositifs d'intégration renouvelés.

Aussi, pour fidéliser les personnels, l'accent est mis sur l'accompagnement dans les processus de carrières en prenant appui sur la RH de proximité comme maillon essentiel de terrain, en phase avec les problématiques locales et personnelles : la stratégie RH2026 vise à offrir aux agents un accompagnement tout au long de leur carrière :

- Renforcer la RH de proximité avec des conseillers RH disponibles dans chaque académie
- Encourager la mobilité et l'évolution professionnelle, en facilitant notamment l'accès à la formation
- Améliorer la qualité de vie au travail, avec des dispositifs de soutien et de prévention
- Valoriser les compétences et les parcours, en adaptant les dispositifs de reconnaissance et d'accompagnement.

Enfin, la feuille de route met l'accent sur la modernisation du système de gestion des ressources humaines dans une volonté de simplifier les démarches grâce au développement du numérique. La stratégie RH2026 intègre, de cette manière, une transformation numérique et organisationnelle pour une gestion RH plus efficace :

- Dématérialisation et simplification des démarches RH, via la plateforme *Colibris* ;
- Développement de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) pour anticiper évolutions des métiers et adapter les recrutements ;
- Automatisation et sécurisation des processus, pour fiabiliser la gestion des carrières et de la paie ;
- Formation des gestionnaires RH, pour harmoniser les pratiques et accompagner le changement.

Pour déployer cette feuille de route qui concernant l'ensemble des ministères, une déclinaison académique a été actée dans le respect des spécificités des territoires et des initiatives locales ; c'est la raison pour laquelle chaque académie a développé des feuilles de route RH, dans le cadre du schéma directeur que nous avons décrit : cette territorialisation confie aux recteurs et aux DASEN un pilotage de terrain fort dont la déclinaison pourra être en partie soutenue par les corps d'inspection qui œuvrent en proximité avec l'ensemble des personnels, acteurs et décideurs.

Quelles analyses peut-on tirer de cette feuille de route RH2026 à l'aune de notre problématisation centrée sur les IA-IPR EVS ? Pour qu'elle puisse se décliner en académies, les recteurs confient la gestion des ressources humaines en redéfinissant leur stratégie RH : un secrétariat général regroupe les DASEN, acteurs de proximité en départements, et les services de la direction des ressources humaines académiques ; à ce combo, s'ajoute la nomination de directeurs de l'EAFD qui apparaissent comme des conseillers RH en matière de politique des formations auprès des recteurs. Quant au déploiement sur les territoires, la liaison ne peut se faire que par ceux qui observent les besoins et les difficultés parfois de certains personnels à savoir les personnels intermédiaires de l'encadrement. Les différentes circulaires de rentrée permettent aux IA-IPR, sous couvert de leur recteur, de déployer cette stratégie RH même si les écarts avec les attentes du terrain ne trouvent pas toujours de réponses adéquates quant à leurs problématiques. Un exemple vient caractériser cette nécessaire adéquation entre les besoins de terrain et les évolutions sociétales et environnementales.

Nous avons évoqué, à travers la formation continue et son déploiement dans un nouveau schéma directeur, la question de l'évolution du système éducatif et de ses nécessaires adaptations qui passent par une transformation par et avec le numérique qui occupe une place prépondérante tant dans les pratiques professionnelles des personnels que dans celles, finalement, des élèves eux-mêmes. On ne peut ignorer à ce stade **l'impact de l'intelligence artificielle générative (IAG)**, son installation dans le quotidien personnel et professionnel, qui impacte notre réflexion et plus particulièrement celle liée au pilotage et au management des ressources humaines. Les avancées technologiques et numériques ont toujours oscillé entre fascination et peur comme en témoigne cet extrait en termes de savoir, de transmission et de méthode pour apprendre et appréhender le monde : *Pourquoi bavarde-t-elle, parmi le brouhaha de ses bavards camarades ? Parce que, ce savoir annoncé, tout le monde l'a déjà. En entier. À disposition. Sous la main. Accessible par Web, Wikipédia, portable, par n'importe quel portail. Expliqué, documenté, illustré, sans plus d'erreurs que dans les meilleures encyclopédies. Nul*

n'a plus besoin des porte-voix d'antan, sauf si l'un, original et rare, invente. Fin de l'ère du savoir (Serres, 2012). C'est un sujet qui occupe tout particulièrement aussi les IA-IPR EVS dans le sens où il s'inscrit dans les temps d'apprentissages mais aussi dans les temps en dehors de la classe. C'est une question qui rejoint aussi la sensibilisation aux outils numériques et leur impact dans la scolarité des jeunes et dans les pratiques des enseignants. Si l'IAG s'inscrit dans les pratiques, c'est aussi parce que l'institution a mesuré l'importance et la richesse de cet outil qui transforme notre vision et notre action au sein du système éducatif français. Un cadre d'usage de l'intelligence artificielle générative³⁶ en éducation a été construit au terme d'une large consultation menée de janvier à mai 2025 sur l'ensemble du territoire avec les enseignants, les personnels de direction et administratifs, les inspecteurs, les organisations syndicales, les parents d'élèves, les lycéens : l'ensemble de la communauté éducative a été mobilisé. Nous pouvons reprendre ici les grands principes qui structurent ce cadre :

- S'assurer de la plus-value pédagogique du recours à l'IAG
- Veiller à la protection des données saisies dans les outils grand public
- Être conscient de l'impact environnemental de l'IA générative
- Faire preuve de transparence dans son utilisation
- Exercer son esprit critique face aux contenus produits

Il fixe également des règles d'utilisation concrètes pour les élèves : l'usage autonome de ces outils ne sera, par exemple, autorisé qu'à partir de la classe de 4^{ème}. Tout recours à l'IA générative pour réaliser un devoir scolaire, sans autorisation explicite et sans travail personnel d'appropriation, sera considéré comme une fraude. Ce cadre s'inscrit également dans une stratégie plus large de formation des enseignants à la pensée informatique et à l'IAG, en formation initiale et continue. C'est pourquoi cela impacte aussi les personnels d'encadrement intermédiaires et les responsables académiques qui gèrent et développent la formation d'accompagnement des personnels dans une GRH qui fait coïncider les attentes de terrain et les besoins des acteurs face à leurs publics. Les acteurs en *établissement et vie scolaire* possèdent ainsi un outil intéressant, un cadre institutionnel dont l'impact se mesure aussi bien chez les élèves que chez les enseignants, dans leurs pratiques pédagogiques et éducatives tout comme dans leurs parcours professionnels ; pour résumer, l'IAG à l'Ecole renforce l'importance d'un accompagnement RH sur cette question foisonnante d'innovations et d'adaptations : elle crée

³⁶ <https://www.education.gouv.fr/cadre-d-usage-de-l-ia-en-education-450647>

une effervescence institutionnelle à tous les niveaux pour vaincre les appréhensions et dépasser les peurs de certains enseignants ; elle offre en outre des opportunités à propos des pratiques pédagogiques qui nécessitent réflexion, encadrement et formation pour que le rôle de l'enseignant soit, lui-aussi, renforcé pour un usage raisonné, critique voire créatif de l'IAG.

Enfin, l'IAG au sein de l'Education nationale appelle une coordination renforcée, au service de l'égalité des chances et des territoires, à travers une pratique territorialisée qui accompagne la transition et la transformation numérique, par la pédagogie, en prenant compte l'impact également dans la sphère de la vie scolaire : c'est ici aussi que les IA-IPR EVS apportent un regard vigilant pour suivre et conduire leurs équipes, CPE, AED, chefs d'établissement et professeurs documentalistes dans cette régulation de l'IAG. De plus en plus, la proposition de formations à l'IAG et ses usages est inscrite dans les programmes de formations, notamment au niveau des districts et des bassins. Ces différents éléments institutionnels ne doivent pas masquer les tâtonnements des acteurs sur cette question. Le titre d'un numéro de la revue *Administration et Education* témoigne de cette dualité entre une IAG qui fascine et une IAG qui pose légitimement des craintes dans les pratiques au quotidien : *Ecole et intelligence artificielle : je t'aime, moi non plus ?*³⁷. Pour permettre une approche systématique et inclusive des atouts générés par l'IAG, les acteurs que sont les inspecteurs sont au premier rang pour tenter de garantir l'accès aux outils et à ces formations auprès des élèves et des personnels. Cela supposera la mise en place d'une politique structurante sur le long terme pour y parvenir.

2.4 Complexité et construction identitaire des IA-IPR EVS

Cette intersection des acteurs évalués et appréhendés par les IA-IPR EVS traduit une formulation dans le titre de notre travail sur la complexité de ce personnage dans la mesure où ils doivent mettre en place des stratégies d'évaluation et d'accompagnement adaptées aux différents profils des personnels. C'est aussi dans la jeunesse de la création de ce corps et de ce domaine que l'on retrouve une certaine convergence identitaire autour d'une étiquette qui est explicitée grâce au concept de la vie scolaire.

Une complexité historique doit d'abord être exposée ; en effet, les IA-IPR naissent après les inspections générales qui étaient déjà réparties en domaine et dont les champs

³⁷ Coordination par Klucik, L., Gaillard, G. et Lhérété, A. *École et intelligence artificielle : je t'aime, moi non plus ?* (2024). *Administration & Éducation*, (183).

d'action étaient multiples : inspection des services généraux, de l'administration, du scolaire agricole, de l'orientation. Ainsi, la structuration des corps d'inspection peut paraître claire au niveau national tandis qu'aux niveaux inférieurs que sont les académies et les départements, leur répartition est plus complexe. C'est la réorganisation de l'Inspection Générale des années 1960 à 1965 qui fait apparaître des prolongements sur l'ensemble des corps d'inspection au niveau académique. Les inspecteurs pédagogiques régionaux naissent, dans ce contexte de massification des élèves et donc des enseignants à inspecter, dans une large déconcentration de la mission d'inspection dans l'enseignement secondaire en devenant un corps d'auxiliaires de l'Inspection Générale. D'ailleurs, c'est une circulaire du 23 novembre 1976 qui a créé, de manière expérimentale, la catégorie propre aux IA-IPR EVS chargés de la vie scolaire. D'ailleurs, il faut rappeler que toutes ces étapes institutionnelles sont souvent vécues comme des crises, majoritairement politiques, liées à cette massification des effectifs et aux contraintes sociétales qui évoluent (Alix, 2025). En approfondissant la notion de crise au-delà d'une approche négative, les chercheurs ont montré qu'elles pouvaient être considérées comme des étapes structurantes positives qui créent des dynamiques dans tout le système.

Qu'entendons-nous, en somme, par complexité ici ? On peut se référer à la pensée complexe, exemple de déploiement d'un concept, qui peut éclairer la formation du personnage IA-IPR EVS. Cette notion de la pensée complexe a été notamment travaillée par Edgar Morin (1990) qui va légitimer ici notre propos. Ce concept est une approche qui cherche à comprendre la réalité dans toute sa richesse et à travers toutes ses interactions. Pour établir et développer le concept, Edgar Morin débute par l'étymologie même du terme complexe, du latin *complexus* qui signifie *tissé ensemble* : cela souligne une sorte d'interconnexions possibles entre les éléments d'un système. Pour synthétiser ici ce qui caractérise les éléments de cette complexité, nous pouvons citer quatre principes clés. D'abord, le principe dialogique qui montre que des notions opposées ou contradictoires peuvent intégrer la complexité ; ensuite, c'est le principe de récursivité qui démontre que les éléments d'un système peuvent interagir de façon circulaire, les effets devenant les causes et inversement ; il y a également le principe hologrammatique qui rappelle que chaque partie d'un système contient l'information du tout et que le tout est influencé par ses différentes parties. Enfin, le principe de la transdisciplinarité montre que la pensée complexe dépasse les frontières des disciplines pour mettre en évidence une vision globale et intégrée. Développons ces principes qui peuvent s'appliquer à juste titre à la complexité des IA-IPR EVS : nous retrouvons dans la spécialité des IA-IPR EVS cette opposition entre l'espace classe, celui des apprentissages et l'espace

vie scolaire qui concerne toutes les activités inter et extra classes : la complexité se relit dans ce mélange des espaces qui s'interpénètrent dans la mesure où le climat scolaire (Condet, 2016) agit, par la vie scolaire, dans les enseignements eux-mêmes. D'ailleurs, cette approche systémique de la vie scolaire renvoie aux quatre piliers que sont cette complexité, le système, la globalité et l'interaction (Duran, 2010). Ici, nous touchons au concept *systémique* qui est une sorte de méthode qui permet d'adapter nos modes de pensées aux besoins du monde éducatif en agissant en transversalité et en décloisonnement à l'intérieur-même des disciplines : cette méthode se fonde sur les quatre concepts fondamentaux d'interaction, de globalité, d'organisation et de complexité. L'*influence* entre ces différentes parties rappelle que la transdisciplinarité est le vecteur d'une alchimie qui pénètre les apprentissages et la vie des élèves. Elle se retrouve dans le décloisonnement disciplinaire, à l'intérieur-même de certaines disciplines, qui décompose les processus d'apprentissage et d'assimilation des notions. C'est l'acte d'évaluation que les IA-IPR EVS mettent en scène cette complexité mêlant analyse systémique dans un EPLE et intrusion didactique dans les pratiques et les modèles de pilotage engagés par les CPE et les chefs d'établissements. En ce sens, la complexité caractérise bien les missions et les actions des IA-IPR EVS tant dans leurs évaluations que dans la constitution d'un corps d'encadrement qui se distingue par rapport aux autres IA-IPR pour qui les frontières sont marquées par leur attachement disciplinaire et didactique.

Développons cette construction identitaire chez les IA-IPR EVS en croisant le domaine dans lequel ils exercent leurs missions, la vie scolaire, avec celui du climat scolaire et surtout des acteurs qui contribuent au pilotage et à la pratique de cet espace vie scolaire en EPLE. En effet, le climat scolaire est ce qui, dans un établissement scolaire, définit et caractérise les conditions, bonnes ou mauvaises, pour l'exploitation des contenus pédagogiques et la mise en œuvre des apprentissages au sein de la classe. Il contribue, en outre, au déploiement d'une politique pédagogique et éducative. C'est dans cette alliance pédagogique et éducative que le climat scolaire devient la boussole pour contrôler, piloter et influencer sur la politique vie scolaire. Pour éclairer notre propos, nous nous appuyons sur l'un des rapports établis sur le climat scolaire mené en partie par Eric Debarbieux (2017, p. 79-84), professeur à l'université Paris-Est Créteil et président de l'Observatoire international de la violence à l'école. Il s'empare de la question du climat scolaire à partir d'enquêtes menées en collège et en lycée, dans des zones géographiques et sociales différentes, sur la victimisation et le climat scolaire dans les années 2010. Il y précise, dans un rapport collectif pour le ministère de l'Education nationale et la

DGESCO, que la recherche sur le climat scolaire est ancienne (Perry, 1908 ; Dewey, 1927) et qu'il relève globalement d'une définition assez délicate voire impossible (Anderson, 1985). Il explique en partie ces limites définitionnelles par le fait qu'il existe une confusion entre le climat scolaire et la sécurité scolaire, le tout s'appuyant sur des faits subjectifs, ressentis voire personnels et individuels. C'est pour cette raison que le concept climat scolaire doit être appréhendé, selon lui, dans une approche systémique et contextuelle telle qu'elle se développe, en réalité, dans les missions du personnage IA-IPR EVS. S'il n'est pas objectif de vouloir définir le climat scolaire, il énumère un certain nombre de facteurs explicatifs qui sont une sorte de synthèse sur les dimensions qui agissent sur le climat scolaire et qui peuvent, dès lors, servir de socle qui le compose et le décline. Reprenons ces principales dimensions qui éclairent, à notre tour, sur les enjeux des IA-IPR EVS en charge de la question centrale dans leurs missions du climat scolaire. Pour le School Climate Center³⁸ (Cohen, McCabe et alii, 2009),

le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école.

De façon plus analytique, pour Cohen, McCabe et alii (2009), le climat scolaire se compose de cinq éléments :

1. Les relations (respect de la diversité : relations positives entre tous, décisions partagées, valorisation de la diversité, participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, collaboration, entraide ; communauté scolaire et collaboration : support mutuel, investissement de la communauté scolaire, participation des parents aux décisions, vision mutuelle parents-professeurs sur l'apprentissage et le comportement, programmes d'assistance aux familles)
2. L'enseignement et l'apprentissage (qualité de l'instruction : attentes élevées en matière de réussite, pédagogie différenciée, aide apportée si besoin, apprentissage relié à la vraie vie, récompenses, créativité valorisée, participation encouragée ; apprentissage social, émotionnel et éthique : enseigné, valorisé, en lien avec les disciplines ; développement professionnel : outils de mesure pour améliorer et encourager l'apprentissage, formation

³⁸ <https://schoolclimate.org>: Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T., 2009, School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, *Teachers College Record*, vol. 111, n° 1, p.180-213.

continue, évaluation des pratiques ; leadership : vision irréfutable et claire du projet de l'école, soutien et disponibilité de l'administration)

3. La sécurité (sécurité physique : plan de crise, règles claires communiquées, réponses claires aux violations de la règle, sentiment de sécurité, etc. ; sécurité émotionnelle : tolérance à la différence, réponses au harcèlement, résolution des conflits)
4. L'environnement physique (propreté, espace et matériel adéquats, esthétisme, offres extrascolaires)
5. Le sentiment d'appartenance (sentiment d'être relié à la communauté scolaire, à un adulte au moins pour les élèves, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves). D'après la même synthèse, les facteurs suivants peuvent également être pris en compte : – une participation significative (les élèves se sentent engagés dans des activités scolaires avec leurs pairs et les professeurs) ; – une réaction face aux comportements à risque (les élèves désapprouvent les conduites à risque de leurs pairs comme la consommation de produits toxiques, l'apport d'armes à l'école, etc.) ; – une attention portée par l'école à la vie familiale (les élèves sentent que les adultes de l'école respectent leur environnement et leur culture familiale)

Ces différents éléments tracent ainsi les différentes sphères qui sont au cœur des missions des inspecteurs en exprimant le climat scolaire comme étant un jeu interactionnel, entre différentes parties prenantes, qui influe sur les relations entre les individus, décideurs et acteurs, dans la structure éducative et en dehors. Le climat scolaire promeut alors des règles de savoir vivre ensemble qui composent ce que peut regrouper le vocable *établissements et vie scolaire*. Si à l'intérieur de l'établissement c'est le chef d'établissement qui garantit sa qualité, du point de vue institutionnel et académique c'est le rôle de l'IA-IPR EVS que de veiller à la conformité du climat scolaire d'un point de vue d'ensemble davantage systémique et rayonnant sur l'ensemble des acteurs d'une communauté éducative. Il joue, de cette manière, son rôle de veilleur et de régulateur du système au sein des différentes organisations. Ce rapport met en évidence les effets du climat scolaire sur les apprentissages, sur la sécurité des élèves (décrochage, santé mentale, conduites à risques, harcèlement) et celle des personnels (bien-être au travail) qui sont les bases de travail de chaque inspecteur en charge des *établissements et de la vie scolaire* : cela regroupe une série de dossiers que les Recteurs thématisent en fonction des contextes locaux et des injonctions institutionnelles en construisant des feuilles de routes et des objectifs à atteindre pour chacun d'eux.

Le climat scolaire, nous venons de le voir, a une valence pédagogique forte dans la mesure où il impacte sur les apprentissages et les conditions d'exercice des professionnels en éducation : il constitue le cadre dans lequel les acteurs d'une communauté éducative peuvent travailler, collectivement, au service de la réussite des élèves. A la lumière des dernières notes de service relatives au climat scolaire, nous allons pouvoir établir une évolution dans les attentes reliées à la question du climat scolaire qui recouvre en réalité le pédagogique et l'éducatif :

<i>Dates</i>	29 mars 2016	2 février 2024	5 décembre 2024	2025
<i>Références</i>	Circulaire n°2016-045 pour « améliorer le climat scolaire pour une école sereine et citoyenne »	Circulaire MENE2403161C pour « lutter contre le harcèlement à l'école, une priorité absolue »	Circulaire MENG2433149N BO 46 relative au « plan ministériel pour la tranquillité scolaire »	Texte en préparation « proposition de mesures pour une Ecole sûre et protectrice » (travail avec les organisations syndicales représentatives)
<i>Informations</i>	Mise en place de deux nouveaux outils : -une application locale d'enquête du climat scolaire -une application faits établissement Accompagnement par la mission ministérielle en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire	Action éducative et climat scolaire dans un cadre d'un plan interministériel remplaçant la circulaire n°2013-100 du 13 août 2013 l-agir au sein des écoles et des établissements : prévenir et détecter tous les faits de harcèlement et y apporter une	Action éducative, sécurité et climat scolaire autour de 3 priorités : apaiser, protéger, responsabiliser 1-sécuriser les établissements scolaires (protocoles, actions de prévention et de sensibilisation de l'ensemble des communautés éducatives et moyens en sus) 2-protéger les personnels et les	Les mesures proposées s'articulent en deux ambitions : • Une école sûre et protectrice ; • Une école du respect et de l'émancipation. Les propositions concernent : • Le renforcement de la sécurité grâce aux services de défense et de sécurité académiques, aux équipes mobiles de sécurité, aux référents

	1-structurer les groupes académiques climat scolaire 2-privilegier les entrées pédagogiques dans le cadre d'un parcours éducatif cohérent 3-renforcer la formation en académie	réponse ferme et systématique 2-Organiser et piloter la politique de lutte contre le harcèlement 1 ^{er} degré : par IEN 2 nd degré : chefs d'établissement + référent en interne Académie : un responsable nommé par le Recteur Département : le DASEN recrute un responsable	élèves (signaler les situations, traitement immédiat, procédures disciplinaires et protection fonctionnelle sollicitée = mise en place d'un pôle de soutien au niveau académique) 3-apaiser le climat scolaire (renforcement équipes vie scolaire, formation aux valeurs de la République) 4-Responsabiliser les élèves et leurs familles (lisibilité des sanctions, renforcer lien école-familles et interdiction du téléphone portable en collège voire en lycée) 5-pilotage académique et départemental du plan dans la mise en place de services de défense et de sécurité académiques	- Le recueil de la parole des élèves, la pause numérique, le CESCE - Les procédures disciplinaires avec les mesures de responsabilisation ou de justice réparatrice et le renforcement de l'autorité pédagogique - La parentalité et le rapport entre parents et personnels - L'engagement des élèves
<i>Impacts sur les IA-IPR EVS</i>	Former Accompagner RH Structurer	Délégation du dossier à des référents localement recrutés selon leur niveau d'intervention (EPL, académie et département)	« <i>L'ensemble des structures et acteurs concernés, notamment les corps d'inspection et les conseillers techniques, seront associés afin de garantir une approche globale incluant la dimension</i> »	Veiller sur les instances consultatives et évaluer leurs impacts sur les politiques éducatives en termes de vie scolaire Être force de propositions pour partir du diagnostic et élaborer une stratégie globale déployée selon les contextes d'EPL

			<i>pédagogique et éducative essentielle à la réussite du dispositif »</i> Transversalité et globalité d'action dans une optique pédagogique/éducative	

Tableau n°13 : Panorama des notes de services relatives au climat scolaire

Ce recensement des dernières publications au bulletin officiel de l'Education nationale met en évidence plusieurs points intéressants dans le cadre de notre travail :

D'abord, il y a une accélération des circulaires relatives au climat scolaire qui s'explique par des faits de société de plus en plus rapides et traumatisants, amplifiés par les réseaux sociaux et les nouvelles modalités de communication. Cela crée une réponse politique interactive et elle met à l'épreuve la stabilité des dispositifs dont le risque est qu'ils deviennent successifs sans avoir le temps d'évaluer les effets en termes de politiques éducatives et d'effets sur le terrain. La vie scolaire contribue de fait à *répondre également à l'urgence* (Foucault, 1994, p. 299). La dernière proposition de 2025 est significative dans la volonté d'associer les acteurs éducatifs à travers leurs syndicats afin de construire un projet consensuel qui réponde aux analyses et aux besoins de chacune des parties prenantes. Ensuite, nous constatons que le sujet *climat scolaire* est très mobilisant car il impacte le quotidien des élèves, des familles et des acteurs éducatifs aussi bien dans l'Ecole qu'en dehors. Il se dégage de ces notes une incarnation disciplinaire de ce qu'est la vie scolaire qui ne devient plus qu'une seule thématique travaillée indépendamment des unes des autres mais plutôt comme étant celle qui relie toutes les disciplines d'une même structure éducative. Nous retrouvons ici ce qui peut faire la légitimité des IA-IPR EVS vis-à-vis des autres IA-IPR : la vie scolaire est ce qui conditionne la mise en œuvre des programmes à travers des apprentissages apaisés dans un cadre performant et rassurant. C'est la traduction que nous pouvons faire ici de ces circulaires. Enfin, elles mettent en filigrane un éclairage sur les missions des IA-IPR EVS dans le sens où elles déclinent des actions dont la maîtrise d'œuvre et le suivi sont au cœur de leurs prérogatives : le repérage des situations, l'analyse et le suivi des crises en EPLE, les réponses en termes RH et en formation. Ce sont autant d'éléments qui justifient leur caractère régulateur du système éducatif même s'ils ne sont jamais nommés précisément. Nous remarquons enfin qu'ils agissent dans un cadre, celui du Recteur, qui a la

possibilité par la Loi de mettre en place des référents et des dispositifs au service de ce sujet du climat scolaire : il s'appuie sur les corps d'inspection, et notamment ici les IA-IPR EVS en y associant tous les corps d'inspection dans cette volonté d'une action collective, transversale et globale.

En outre, ce tableau démontre également que le climat scolaire, qui organise la vie scolaire d'un établissement, devient un enjeu de pilotage fondamental et il convient de rappeler ce qui fonde le système de la vie scolaire pour bien comprendre l'implantation et le développement des fonctions des IA-IPR EVS. C'est pourquoi, l'approche socio-historique de la vie scolaire peut nous éclairer dans ces fonctions EVS : prendre en compte les principales étapes de mise en place de la vie scolaire c'est décrire implicitement celles qui ont construit l'IA-IPR EVS. C'est avec la socialisation de la jeunesse que se renouvelle la structuration d'une vie scolaire en étant le catalyseur ou du moins le banc d'essai de la transformation de l'institution du second degré (Soussan, 1988). Progressivement, elle devient un lieu de vie qui s'installe dans le paysage de l'école à la manière de toutes les hétérotopies qui structurent l'Ecole :

L'hétérotopie de la vie scolaire, comme modèle et miroir qui marque l'organisation et l'intention éducative, est conçue « pour promouvoir et un type de subjectivité (...) et un type d'ordre symbolique et politique » (...) ; La vie scolaire peut être considérée comme un de ces espaces de mise en œuvre d'un système « en train de se faire » (Bouvier 2007) en interaction avec un écosystème : l'établissement scolaire (Chauvigné, 2021, p. 38-39).

Cette hétérotopie traduit cet espace disciplinaire particulier qui devient la zone de convergence et de transversalité pour les IA-IPR EVS. Comment la vie scolaire s'inscrit, petit à petit, comme un dispositif médiateur qui conditionne la réussite des élèves et des enseignants dans leur relation d'apprentissage ? Une première période peut être mise en avant, c'est celle des années 1960 à 1968 qui recherche la démocratisation de l'école en faisant de la vie scolaire une sorte de laboratoire d'une émancipation de l'enfant conformément aux idées novatrices, dépassant l'école traditionnelle, de l'Education nouvelle. Ces espaces différents de la classe se retrouvent alors à travers les colonies de vacances, les clubs socio-éducatifs, les internats conçus comme espace pédagogique à part entière dont le but est l'ouverture culturelle de tous les élèves vers une forme d'autonomie recherchée. Avec la massification de l'Ecole, il ne s'agit plus de contraindre et contrôler la conduite de la jeunesse mais plutôt de former les jeunes en développant des conduites autonomes et émancipatrices. C'est ainsi, pour reprendre l'analyse de Céline Chauvigné, que la vie scolaire devient un espace privilégié pour transformer l'école traditionnelle en une école émancipatrice :

La vie scolaire serait alors à comprendre comme cet espace médiateur et facilitateur permettant, par le partage d'expériences, la construction d'apprentissages sociaux, d'apprentissages de la vie au sein même de l'école. L'éducation n'y est plus pensée comme une « volte-face », une conversion, à la manière platonicienne ou durkheimienne, se détournant de la vie pour accéder à la connaissance, mais au contraire comme une préparation de la vie par l'expérience des choses (Chauvigné, 2022, p. 163).

Cette culture de l'Education nouvelle influence donc le fonctionnement de la vie scolaire. Elle invite à développer la liberté et la marge d'autonomie des élèves au sein des structures éducatives en permettant, en outre, dans les classes, les travaux de groupes et collectifs au détriment des cours magistraux et frontaux traditionnels. La vie scolaire devient un construit social et un espace public à part entière au cœur de l'établissement scolaire permettant son fonctionnement et son émulation. Pour penser cette organisation vie scolaire, il faut rappeler que la notion d'organisation est une notion récente en sociologie qui s'appuie sur le modèle théorique présenté par Weber (1971), mis en œuvre dans le monde du travail et de la bureaucratie par Taylor. La plus grande caractéristique est celle de la planification des tâches impliquant une division du travail au niveau éducatif, reprenant l'organisation structurelle des établissements scolaires, le séquençement des programmes, la culture du disciplinaire. Dans ces différentes strates qui structurent l'établissement scolaire, la vie scolaire a connu des difficultés pour exister tout en ayant pour fonction première celle de compléter les espaces d'instruction et d'apprentissage. Alors que la vie scolaire commence à se définir comme une hétérotopie, l'année 1968 marque un coup d'arrêt dans cette transformation de l'espace vie scolaire. Les débats idéologiques viennent parasiter ces évolutions : il s'agit du point d'orgue du conflit entre la jeunesse et les institutions et l'autorité en général (Prost, 2004). La réponse à cette volonté de plus d'autonomie et de liberté sera mise en œuvre dans l'institutionnalisation des instances vie scolaire, le développement des délégués de classe et des réglementations plus souples. La fin des années 1980 marquera encore ces difficultés à créer une véritable vie scolaire qui réponde aux enjeux de la démocratisation pour les jeunes ; cela devra passer par une réorganisation aussi des acteurs de la vie scolaire dont nous reparlerons plus loin. Pour résumer l'analyse de cette première période, nous pouvons reprendre ici le propos de Camille Roelens :

Le chapitre 7, « La vie scolaire acte I : pratiques et dispositifs » (p. 145-184), montre comment nombre d'enjeux ont pu émerger autour du projet d'une école plus à même de penser l'élève comme sujet singulier d'un monde ouvert et non uniquement comme unité sociale conforme à produire pour la perpétuation d'un ordre. Mai 68 et son long sillage constituent alors à la fois un moment de prise de conscience de la nécessité de changer quelque chose – et même, peut-être, bon nombre de choses – quant à ce que l'État fait aux élèves à l'école et à la place de l'école dans la société. C'est aussi un moment de crispation où « la surpolitisation des enjeux

[a pour effet] de rendre suspecte une réforme pédagogique qui semblait contester les fondements de l'ordre social, sous couvert de réformes plus démocratiques » (p. 177). Bref, les surveillants généraux réformateurs sont en quelque sorte des pionniers empêchés (p. 183) – chacun des deux pôles de ce syntagme paradoxal devant être pris en considération – d'un profond mouvement de rénovation démocratique de la vie scolaire (Roelens, 2022).

Aussi, les années 1980 marqueront la volonté de mettre en place une école plus démocratique comme modèle dans la mesure où la population scolaire ne cesse d'évoluer rapidement et, dans cette vitesse, les jeunes manquent de structuration et de repères. Les différentes problématiques sociétales seront alors au cœur des mobilisations des acteurs clés de la vie scolaire à savoir les conseillers principaux d'éducation. Et l'Ecole n'échappe pas aux critiques de la fin des années 1980 quant à démocratisation quantitative : la réforme du collège unique en 1975 n'a pas permis d'effacer les déterminismes sociaux et la grande hétérogénéité qu'elle produit au sein des classes implique une vie scolaire forte qui sache supporter ces évolutions. C'est en ce sens qu'Alain Savary, nous l'avons vu, s'engage dans un travail de transformation des structures scolaires en cherchant d'abord à unifier puis à agir sur les territoires plus fragilisés. Il crée en 1981 les zones d'éducation prioritaire (ZEP) qui sera une première démonstration quant à l'adaptabilité de l'école et de son évolution dans une société en pleine effervescence et qui auront un impact positif au niveau des élèves (Meuret, 1994) ; nous développerons cela un peu plus loin.

La circulaire n°82-230 du 2 juin 1982 intitulée « objectifs pour la vie scolaire dans les collèges » traduit cette intention politique en faisant de la vie scolaire un service, un lieu d'expériences et d'innovations capable de favoriser l'apprentissage de la responsabilité en dehors de la classe, un point d'appui de cette rénovation. Elle occupe désormais quatre fonctions (Soussans, 1988 ; Danvers, 2003, Page 593) : 1) organisationnelle, pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement ; 2) fusionnelle, pour développer un climat propice à la vie en communauté, le réseau d'interrelations et si possible, solidariser les membres de la collectivité pour un projet de vie commun ; 3) transactionnelle, pour servir d'interface entre la vie et l'école en développant les qualités de responsabilité, d'autonomie, d'esprit d'initiative nécessaires au jeune dans sa vie de futur citoyen ; 4) de légitimation « psychosociale », en reconnaissant le rôle éducatif de l'enseignant et celui du CPE. (Chauvigné, 2021, p.194).

Nous retrouvons ici ce qui fonde les bases qui trouvent un écho dans la vie scolaire telle qu'elle se concrétise encore aujourd'hui. Si le chemin est encore long pour que chaque acteur s'empare de cette circulaire, force est de constater que la démocratie demeure l'élément central pour la formation de soi et des autres sur un projet éducatif qui deviendra ensuite, en 1989, un volet

important du projet d'établissement. Différentes lois viendront dès lors défendre une école de l'individu qui cherchera à dépasser le tout éducatif de la vie scolaire. Le droit et les valeurs deviennent des références communes et l'individualisation placera l'élève au centre du système ce qui impliquera des acteurs concernés une visions systémique globale et précise de leur organisation éducative. C'est dans cette autre perspective que la vie scolaire s'impose dans les contextes environnementaux de l'école, de la société et de ses usagers comme étant

Le dispositif permettant de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel »³⁹ (Chauvigné, 2021, p.217-218).

Nous survolons ici les différents paradigmes de la vie scolaire qui, dans les années 2000, poursuit ses évolutions en faveur de l'individu, de la responsabilisation des élèves par eux-mêmes, le vivre ensemble et les formes d'engagement, la transmission des valeurs et la prévention vers une école plus démocratique devant s'appuyer sur cet espace particulier, autre, qu'est la vie scolaire. Elle apparaît enfin comme un dispositif éparpillé et éclaté : présente partout, sollicitée de toutes parts, sans une véritable reconnaissance encore aujourd'hui comme en témoigne l'inspecteur référent à la vie scolaire qui jongle entre des professeurs documentalistes, des CPE et des personnels de directions stagiaires. Pour achever l'analyse de cette revue de la vie scolaire faite par Céline Chauvigné, nous pouvons rejoindre le propos de Camille Roelens :

Le thème récurrent du chapitre 8, « La vie scolaire acte II : idées et paradigmes » (p. 185-254), paraît être que, si la vie scolaire ne saurait être le simple équivalent sans transition de la vie sociale, ses évolutions ne peuvent néanmoins s'envisager hors des multiples et complexes influences des évolutions de la société sur celles de l'école, que cela soit par voies formelles ou informelles. En particulier, la réalisation progressive de la prophétie toquevillienne de l'émergence d'une société des individus trouve son corolaire, en particulier à partir de 1989, dans la recherche d'une école de l'individu (p. 203-221). Si ce mouvement nous paraît le plus structurant, il n'un ni monolithique ni le seul à l'œuvre, L'auteure mobilise ainsi, pour comprendre les évolutions de la vie scolaire sur le temps long – telle qu'elle se déploie, se narre et s'analyse dans la revue étudiée – l'image suggestive d'un « mille-feuille dont le souci est celui d'une amélioration permanente des approches éducatives qui s'enrichissent au fil du temps » (p. 253). Cela permet une construction riche, mais aussi « baroque » (ibid.), structurellement instable, et donc sujette à inquiétudes plurielles (Roelens, 2022).

La complexité de cet espace vie scolaire, qui est rejoint aujourd'hui par les questions liées au climat scolaire, explique en partie la complexité inhérente au corps des IA-IPR EVS. C'est un

³⁹ Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982 relative aux missions des conseillers principaux d'éducation.

espace qui renvoie aussi à une série de procédures qui permettent sa structuration (Buttner et Maurin, 2007). Nous constatons aussi que la vie scolaire évolue fondamentalement en fonction des urgences sociétales et implique une forme de réactivité permanente face aux enjeux qui la structurent : le développement de l'autonomie, des compétences psycho-sociales et les formes d'engagement de l'élève sont autant d'exemples qui montrent la vie scolaire comme un espace hétérogène, vivant et mouvant en fonction du contexte d'établissement, son périmètre géographique et social, mais aussi eu égard les acteurs qui s'organisent autour de cette vie scolaire : les élèves et leurs familles, les enseignants et surtout les chefs d'établissements et les CPE. Il existe des facteurs multiples qui conditionnent le climat scolaire ; mais il y a aussi une pluralité d'acteurs qui sont concernés dans son rayonnement quotidien. Et parmi ces acteurs, il y a une spécificité pour deux d'entre eux, outre le décideur qu'est le chef dans son établissement, à savoir deux espaces dans lesquels œuvrent les IA-IPR EVS : les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les professeurs documentalistes. Ce sont ces deux acteurs dans la vie scolaire que nous allons approfondir ici à la lumière de leur relation avec l'IA-IPR EVS en particulier.

Sans vouloir faire une étude approfondie sur les CPE, il est indispensable d'aborder cet acteur sous l'angle de son action élaborée à l'aune des missions des IA-IPR EVS d'autant qu'il s'agit d'un métier en constante redéfinition (Cadet, Causse et Roche, 2007) : nous allons décrire et analyser les CPE à travers leurs relations avec l'inspecteur et le chef d'établissement au sein d'un établissement scolaire car cela éclairera le travail de ce corps d'encadrement dans un service particulier que représente celui de la vie scolaire. Rappelons que l'expression *vie scolaire* est apparue pour la première fois dans la circulaire du 7 juillet 1890 :

Les récréations tiendront à l'avenir une large place dans la vie scolaire.

Nous venons de le voir, la vie scolaire est un bel et bien un dispositif particulier, en marge de la classe, dont le fonctionnement est à la fois distinct des autres disciplines tout en ayant un impact et une relation forte avec chacune d'entre elles. Cette hétérotopie crée un espace spécifique entre l'éducatif et le pédagogique en faisant des CPE des observateurs et des acteurs de premier plan dans ce lieu. La création du corps des conseillers d'éducation (CE), devenus CPE, s'opère avec le décret du 12 août 1970⁴⁰, renforcé par la circulaire du 31 mai 1972⁴¹ sur les missions des CE-CPE dont le préambule situe leur périmètre d'intervention :

⁴⁰ Décret n°70-738 du 12 août 1970

⁴¹ Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972 dans le BO n°23 du 8 juin A972

L'action éducative qui s'exerce dans notre enseignement est une action globale à laquelle concourent tous les personnels des établissements scolaires et les personnes appelées à participer activement à la vie de ces établissements. Par leurs fonctions mêmes, les conseillers d'éducation et les conseillers principaux se trouvent associés de la façon la plus étroite à cette action globale, en vue de laquelle ils ont à jouer un rôle d'une importance exceptionnelle. C'est dire qu'il n'est pas souhaitable de délimiter a priori leur intervention non plus que la collaboration qu'ils ont à apporter aux chefs d'établissement au sein des équipes d'animation. Aussi se bornera-t-on à rappeler quelle doit être, dans ses grandes lignes, leur activité.

Ce préambule surprend dans son écriture dans la mesure où le cadrage proposé suggère davantage une forme d'aliénation de ces conseillers avec les autres membres de la communauté éducative plutôt que d'acteurs qui seraient à la tête d'un service autonome. La circulaire précise régulièrement cette relation d'interdépendance qui souligne, dès l'origine, cette fonction à l'écart des apprentissages dans la classe. Ainsi, leurs prérogatives sont contenues dans des missions de sécurité et de surveillance pour que l'organisation éducative puisse fonctionner sans perturbation : la valence pédagogique est peu représentée dans les prémices de ces missions comme en témoigne cette expression :

Présent à tous les moments de la vie scolaire où les élèves ne sont pas pris en charge par les professeurs, les conseillers principaux et conseillers d'éducation doivent assumer pleinement leur rôle d'animation (...) ils ne manqueront pas de l'exercer aussi d'une manière diffuse et constante. Faire comprendre à un élève la nécessité de respecter certaine disposition du règlement intérieur (...) A ces tâches d'animation s'ajoutent évidemment les tâches de caractère pédagogique. En étroite liaison avec le personnel enseignant, les conseillers feront appel à la compétence du personnel de surveillance pour donner aux élèves travaillant dans les études ou dans les salles de travail volontaire, l'appui et le soutien pédagogique dont la plupart ressentent le besoin. Ils seront ainsi à même d'apporter une contribution précieuse lors de l'élaboration du bilan de chaque élève au cours des réunions des conseils de classe.

Il s'agit bien ici d'un rôle d'encadrement plus que celui d'accompagnateur dans le parcours de l'élève qui est décrit dans cette première circulaire. Une autre circulaire en 1982⁴² viendra préciser et faire évoluer leurs missions et leurs fonctions. Cette circulaire prend en compte l'évolution du système éducatif en décrivant les nouvelles responsabilités des CPE en formulant ainsi une nouvelle approche, centrée davantage sur l'accompagnement de l'élève, sur l'ensemble de sa scolarité autour de trois domaines : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant et enfin l'animation éducative :

Les responsabilités des conseillers principaux et conseillers d'éducation s'inscrivent dans la perspective de la mission éducative de l'établissement scolaire : tout adulte membre de la

⁴² Circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982

communauté scolaire, à quelque titre que ce soit, participe à cette mission par les responsabilités qu'il exerce (pédagogie, administration, entretien, gestion, documentation, orientation, animation culturelle, etc...). L'ensemble des responsabilités exercées par les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation se situe dans le cadre général de la « Vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel.

A travers ce propos, nous relevons la dimension éducative qui démontre que la vie scolaire est bien une des conditions de l'organisation scolaire qui implique l'ensemble de la communauté éducative en faveur de l'épanouissement et de la réussite de tous les élèves. Il faudra attendre le décret de 1989, en phase avec le tournant pédagogique inscrit dans l'instauration d'un projet d'établissement dans la loi, pour souligner l'association pleine et entière des CPE au corps des enseignants, ne faisant plus partie d'une sphère « à part » : ils assurent ainsi le suivi individuel des élèves et peuvent alors procéder également à leur évaluation aux côtés des enseignants comme en témoigne l'article 4 du décret⁴³ modifiant ainsi le statut des CPE :

ARTICLE 4 – Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance.

Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation.

Ici, l'espace de l'action éducation des CPE est bien défini dans une interconnexion avec les autres personnels enseignants leur permettant de réussir leurs principales missions initiales à savoir le pilotage du service de la vie scolaire, le rôle de conseiller dans le domaine de la politique éducative auprès du chef d'établissement, le maintien et le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement et enfin le suivi de l'élève en cohérence avec son parcours au sein de l'établissement. Il se dégage donc, de ces évolutions dans les missions, une sorte d'écologie du système vie scolaire qui dessine en parallèle les missions d'inspection des IA-IPR EVS. En effet, nous observons comment les missions de conseil et d'évaluation sont au cœur du travail des inspecteurs lorsqu'ils rendent compte du travail des CPE dont ils ont la responsabilité. A travers ces quelques éléments, nous comprenons que la vie scolaire, et avec elle le CPE,

⁴³ BO n° 37 du 19 octobre 1989 modifiant le décret n°70-738 du 12 août 1970 et portant statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation

implique un fonctionnement en constante évolution en fonction des activités quotidiennes d'un établissement scolaire soumis aux aléas du quotidien. Les enjeux des CPE n'ont cessé d'évoluer depuis le statut inaugural du 17 novembre 1965 reconnaissant au Surveillant Général une fonction d'organisateur et d'animateur dans l'établissement, c'est qu'à partir de 1970 que le statut de Conseiller d'Education se subsistait à celui du Surveillant Général (Verneuil, Savoie, 2013). Nous le constatons à travers leur quotidien, le CPE évolue dans une tyrannie de l'urgence (Condette, 2013, page 121) en mouvement permanent au sein d'un établissement scolaire. Cette complexité est clairement exprimée par Xavier Riondet et rejoint ainsi les difficultés rencontrées par les IA-IPR EVS qui doivent évaluer et accompagner ces CPE :

Si le CPE est au centre de tous les enjeux de l'établissement scolaire et occupe un rôle « pivot », on pourrait aussi bien considérer que la position du CPE est « marginale » au sens où il s'occupe des marges de l'institution, ne participant pas directement à l'enjeu le plus noble : la transmission des savoirs, qui relève de la responsabilité exclusive des enseignants. Dès lors la notion floue de vie scolaire ne forme pas une unité où seraient reliés tous les aspects de ce que font et vivent les élèves au collège et au lycée (Riondet, 2017, p. 90).

Avec ce propos, nous retrouvons cet espace différent, en parallèle, dans lequel exerce les CPE et qui devient, in fine, cet espace aux contours flous dont les IA-IPR EVS doivent procéder à l'évaluation. Ce *flou* dans lequel chacun évolue questionne sur la légitimité et la valeur de ce domaine *établissements et vie scolaire* en opposition aux disciplines inscrites dans un cadre rigoureux répondant aussi à une hiérarchisation des disciplines entre elles (Delaire, 1997). Il est intéressant de noter la conclusion de cette recherche d'une philosophie normative de la vie scolaire par Xavier Riondet, que cette quête sur la normativité de la vie scolaire ne peut s'exprimer qu'à travers une réflexion sur les normes professionnelles de manière plus générale : il paraît en effet difficile de définir les contours de la vie scolaire comme on peut le faire pour tel ou tel champ disciplinaire :

Nous sommes en présence d'une « difficulté identitaire », qui conduit à voir en la « vie scolaire » un champ d'action plutôt qu'un concept, ce qui n'est pas anodin aux yeux du philosophe (...) Par vie scolaire, nous avons constaté que c'est surtout la question complexe de la vie dans l'école hors l'enseignement qui était envisagée, mais pas nécessairement l'idée d'une vie spécifiquement scolaire qu'il reste à conceptualiser (...) Cette réflexion sur la normativité de la vie scolaire doit nécessairement s'accompagner d'une réflexion sur les normes professionnelles (...) nous estimons qu'elle doit être une préoccupation centrale dans la professionnalisation du CPE, et non simplement des enseignants (Vandevoorde, 2005, p. 1035).

Pour l'IA-IPR EVS, cela implique une difficulté supplémentaire pour comprendre son propre périmètre d'intervention tant son domaine est vaste et flou, délimité par un personnage, CPE, en *difficulté identitaire*. Cette question de la professionnalisation des personnels d'éducation est ainsi l'un des enjeux dans cette hétérotopie vaste et indispensable au fonctionnement de l'EPLE. Cet énoncé démontre encore un traitement institutionnel qui diffère selon les enseignants et les CPE. C'est dans cette différence que les IA-IPR EVS trouvent un espace de travail, d'analyse et de réflexion amenant à faire évoluer les organisations scolaires. En effet, pour ne reprendre qu'un aspect essentiel dans les fonctions plurielles exercées par les CPE (Rémy, 2017), nous pouvons dire qu'ils pratiquent un métier de la complexité comme l'explique précisément Sylvie Condette en ces termes :

Le métier de conseiller principal d'éducation se caractérise en effet par sa complexité, au sens où la définit Morin (1990, p. 21), comme « un tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés ». La difficulté de cerner le métier de conseiller principal d'éducation réside en partie dans le fait qu'il s'intéresse aux relations humaines, tentant d'en embrasser la complexité, à la fois en éclairant le fonctionnement et en construisant des réponses pacificatrices et valorisantes dès lors que la situation se détériore ou est dégradée. La complexité se heurte à deux difficultés majeures (Morin, 1990) : la première est de ne pas être comprise ou d'être appréhendée de façon superficielle et de donner lieu à des erreurs d'interprétation ; la deuxième est de se diriger vers une simplification volontaire, mutilatrice qui pourrait produire une vision déformée, caricaturale du métier. Les conseillers principaux d'éducation, dans leur activité au quotidien, se situent dans une perspective holistique, qui embrasse la globalité du système scolaire et de ses acteurs et qui tente de dépasser les désaccords, les oppositions, voire les incohérences (Fert, 1998). Ils exercent leur activité professionnelle dans une perspective large et ouverte qui met l'accent sur la complexité du système, sur la complexité des interrelations et des interactions entre les différents acteurs qui ont tous un avis sur la situation actuelle (et passée) de l'École, ne partagent pas nécessairement les mêmes représentations et ne poursuivent pas les mêmes buts (Condette, 2013, p.105-131).

Ce propos est très éclairant quant aux IA-IPR EVS qui synthétisent la complexité décrite par Sylvie Condette : c'est dans ce tissage des relations en gestion des ressources humaines que leur travail implique une prise en compte des interactions humaines, dans et en dehors de l'école, dans un domaine aux contours perméables avec les autres disciplines. Cette complexité fonctionnelle met en évidence la propre complexité systémique de l'EPLE et de l'ensemble système éducatif. Elle démontre en quelque sorte toute la puissance d'intervention et de régulation du système que nécessite le travail de ces inspecteurs afin de répondre aux enjeux et aux difficultés des CPE dans l'exercice de leurs missions au quotidien. Cette complexité est aussi corrélée avec les grands débats qui rejoignent l'Ecole et qui ont un impact sur la scolarité de chaque élève tels que les réseaux sociaux et la liberté d'expression, la vie des instances et la

démocratisation scolaire et éducative, ou encore les questions environnementales qui transforment les approches de notre système éducatif, tant sur le fond (le bâti) que sur la forme (les valeurs et les enjeux). C'est dans cet espace vie scolaire que se joue toute la complexité comme une forme de richesse et de possibles pour chacun des acteurs de l'encadrement et de l'accompagnement des élèves. Il existe ainsi, comme Sylvie Condette l'explique, une forme d'adaptabilité permanente du métier de CPE aux réformes et aux évolutions de la société en décrivant finalement un personnage complexe confronté à différents risques : l'éparpillement dans l'immédiateté des situations diverses et multiples, les urgences d'un quotidien, empêchant toute profondeur et long terme dans la mise en place de projets éducatifs même si le projet de vie scolaire a été instauré en 1989 pour construire une véritable politique vie scolaire, inscrite dans le projet de l'établissement, mesurée et amendée si besoin.

Cette approche par la complexité touche ainsi un autre type d'acteurs, entre enseignants et éducateurs, qui sont les professeurs documentalistes et dont nous allons analyser ici, à partir du rôle des CPE, toute la place dans l'importance de la vie scolaire. Pour mettre en relation ces deux acteurs de la vie scolaire, cet espace périscolaire en dehors de la classe, partons du dernier référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation en vigueur depuis le 1^{er} juillet 2013⁴⁴ qui met en évidence les liens entre professeurs documentalistes et CPE par rapport aux autres enseignants. Ce référentiel s'appuie sur une intention forte qui sera l'enjeu fondamental lors de l'évaluation effectuée par les différents corps d'inspection :

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus. Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres. Ce référentiel de compétences vise à

- 1. affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;*
- 2. reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;*
- 3. identifier les compétences professionnelles attendues.*

⁴⁴ Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013 portant sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

A travers ce préambule, nous notons une distinction entre les différents corps d'exercice en éducation qui traduit la mise en œuvre des notions de compétences partagées et celles spécifiques aux différents types de personnels qui agissent en EPLE. Ainsi, l'ensemble des professeurs et des personnels d'éducation se retrouvent réunis à travers des compétences communes de la première jusqu'à la quatorzième⁴⁵ :

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination. Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

Nous voyons que l'accent est mis, implicitement, sur l'espace partagé qui permet la mise en place de ces compétences à savoir l'espace de la vie scolaire qui se développe ainsi en dehors de la classe et au sein de la classe à travers les enseignements. Les valeurs et une culture partagée sont au cœur des pratiques de l'ensemble des personnels et il s'agit d'une des composantes qui sera évaluée par les corps d'inspection lors des visites en établissement. Les personnels d'éducation sont distincts des autres compétences communes à l'ensemble des professeurs dont le leitmotiv demeure celui de la liberté pédagogique autour d'un socle commun de compétences, de connaissances et de culture telle qu'elle apparaît dans la note mettant en évidence ce qui les relie : acteurs du service public d'éducation, au service de la réussite de tous les élèves, acteurs de la communauté éducative :

Au sein de l'équipe pédagogique, les professeurs accompagnent chaque élève dans la construction de son parcours de formation. Afin que leur enseignement favorise et soutienne les processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes, ils prennent en compte les concepts fondamentaux relatifs au développement de l'enfant et de l'adolescent et aux mécanismes d'apprentissage, ainsi que les résultats de la recherche dans ces domaines. Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction. Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la

⁴⁵ <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>: référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements (note 56).

C'est dans ce distinguo que l'on peut lire le statut particulier des professeurs documentalistes qui ne sont pas, à l'instar des CPE, maîtres d'une discipline. Cette singularité qui repose à la fois sur un statut de professeur et une absence de discipline de référence, hormis l'éducation aux médias et à l'information (EMI) qui demeure transversale aux disciplines, produit une identité professionnelle complexe qui reste encore aujourd'hui problématique (Hedjerassi & Bazin, 2013).

Nous pouvons noter des différences entre les trois catégories de personnels que sont les enseignants, les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation dans un tableau synthétique qui retrace les périmètres d'intervention de chacun :

Compétences communes à tous les professeurs	Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes	Compétences spécifiques aux CPE
-porteurs de savoirs et d'une culture commune -praticiens experts des apprentissages	-les professeurs documentalistes, enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias -les professeurs documentalistes, maîtres d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition -les professeurs documentalistes, acteurs de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel	-les conseillers principaux d'éducation, conseillers de l'ensemble de la communauté éducative et animateurs de la politique éducative de l'établissement -les conseillers principaux d'éducation, accompagnateurs du parcours de formation des élèves -les conseillers principaux d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Tableau n°14 : comparaisons entre les compétences attendues dans le professorat et l'éducation

Ce tableau met en évidence une distinction très marquée dans les compétences déployées d'un côté par les enseignants, et de l'autre par celui des professeurs documentalistes et des CPE.

Cette distinction se traduit par une autre forme d'actions auprès des élèves dans le cadre de leur parcours. D'ailleurs, les professeurs documentalistes doivent maîtriser quatre domaines de compétences et de connaissances spécifiques :

- maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information : ces connaissances et compétences relèvent des sciences de l'information et de la communication, de la sociologie des médias et de la culture, et des sciences de l'éducation – en particulier, la pédagogie et de la didactique info-documentaires ;
- mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir : il s'agit pour cela de mobiliser des connaissances en bibliothéconomie, telles que la gestion d'un système d'information, la politique d'acquisition, la veille informationnelle, l'accueil et la formation des publics accueillis, la politique de lecture ;
- assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement ; regroupées avec celles du domaine précédent, les compétences décrites sont ici plus techniques : chaîne documentaire, travail en réseaux, gestion et intégration des ressources numériques dans les pratiques pédagogiques ;
- contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international ; sont mises en œuvre dans ce cadre des compétences en gestion de projet, en montage de partenariats, pour mettre en place une politique de lecture et participer activement aux actions d'éducation artistique et culturelle de l'établissement⁴⁶.

A l'image de la vie scolaire, le centre de documentation et d'information (CDI) devient un autre espace, distinct de celui de la classe, ressemblant à celui des professeurs d'éducation physique et sportive lorsqu'ils empruntent les stades, gymnases et autres installations sportives⁴⁷. La création puis l'évolution du métier de professeur documentaliste sont liées à l'histoire des centres de documentation et d'information en France. En 1958, Marcel Sire, professeur de

⁴⁶ <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>: référentiel des missions des professeurs documentalistes.

⁴⁷ <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/documentation/actualites/le-cdi-un-espace-proteiforme-ou-plusieurs-pratiques-cohabitent-dans-le-meme-lieu-820997.kjsp>

sciences naturelles puis proviseur au lycée Janson-de-Sailly à Paris, crée dans son établissement le premier service de documentation afin de gérer la documentation administrative et technique pour les enseignants. Par la suite, devenu inspecteur général de l'Éducation nationale, il impulse le développement des services de documentation et d'information (SDI) en y rassemblant l'ensemble des fonds documentaires des établissements (essentiellement les bibliothèques générales). D'abord destinés aux enseignants, ces SDI s'ouvrent ainsi rapidement aux élèves, et trouvent leur légitimité par une circulaire de 1973 disposant qu'ils doivent être présents dans tous les établissements secondaires. En 1974, ils prennent leur nom actuel de centre de documentation et d'information (CDI), signe d'une évolution majeure : on les considère comme vecteur de la rénovation pédagogique et de l'ouverture sur l'établissement : le CDI devient un autre espace qui épouse les apprentissages de manière accessoire et complémentaire en lien avec les autres enseignements (Chapron, 2014).

Voici quelques repères historiques qui témoignent d'une évolution de leur métier passant de responsables sans statuts ni missions vers une réelle identité professionnelle reconnue qui émerge en 1989 avec la création du CAPES de documentation.

REPÈRES HISTORIQUES

- 1974 : Apparition du terme « Centre de documentation et d'information » (CDI).
- 1976 : Premières formations pour les documentalistes du privé.
- 1979 : Création d'associations régionales de professeurs documentalistes dans le privé.
- 1980 : Le service des professeurs documentalistes passe à trente heures dans l'établissement + six heures pour les relations extérieures.
- 1982 : Adoption d'une convention collective définissant le rôle et les tâches des documentalistes du privé.
- 1986 : Circulaire de missions des professeurs documentalistes.
- **1989 : Création du Capes de documentation.**
- 2013 : Référentiel de compétences professionnelles de juillet 2013 qui précise les missions des professeurs documentalistes.
- 2014 : Décret sur le statut des enseignants du second degré, voté le 27 mars dernier, qui inscrit les professeurs documentalistes aux côtés des autres enseignants.

Figure n°1 : repères historiques concernant les professeurs documentalistes (in Revue Enseignement catholique-actualités n°360, avril-mai 2114).

La sphère vie scolaire est donc le lien qui réunit les professeurs documentalistes et les CPE dans ce caractère périphérique qui construit l'espace vie scolaire. Plusieurs enjeux viennent nourrir cette relation comme l'éducation aux médias et à l'information dès le cycle 4, l'exploration

pédagogique du cadre de référence des compétences numériques, et la mise en place des nouveaux centres de documentation appelés *centres de connaissances et de cultures* qui se développent et créent des passerelles entre les acteurs de la vie scolaire, créant du liant entre les apprentissages. La conquête d'un statut témoigne d'une quête de reconnaissance professionnelle à l'instar des CPE : sans identité disciplinaire à proprement parlé, le CAPES est venu instaurer une forme de légitimité. Dans leur article consacré aux identités en crise(s), des chercheurs ont interrogé cette identité des professeurs documentalistes en ces termes : *une identité professionnelle toujours problématique ?* (Hedjerassi et Bazin, 2013, p. 71-86). Cette thématique du malaise identitaire traverse jusqu'à celui des IA-IPR EVS et elle annonce les difficultés que ces derniers rencontreront dans la légitimation de leur action d'inspection ; difficultés amplifiées par le mélange qui peut exister avec les CPE et les personnels de direction stagiaires dont ils ont la responsabilité aussi ; difficultés dans la quête d'une identité à l'image de celle des enseignants dont le marqueur est celui de la discipline de référence ou d'enseignement. C'est dans l'inachèvement du processus de disciplinarisation des professeurs documentalistes ici que s'amplifie cette relation périphérique et en dehors de la classe vécue par l'ensemble des personnels d'éducation.

Dans les différentes études que nous avons pu parcourir dans cette partie, nous pouvons noter que la question du positionnement professionnel est clairement marquée par l'absence de discipline au profit d'un domaine beaucoup plus large et plus fou qu'est celui de la vie scolaire. Cette reconnaissance disciplinaire et identitaire est la marque qui est faite dans le corps des IA-IPR concernant tout particulièrement les IA-IPR EVS : la vie scolaire, vécue comme système et tiers lieu qui relie les apprentissage, met en scène des acteurs qui ne sont pas que des animateurs d'une politique éducative et pédagogique mais aussi conseillers, évaluateurs et constructeurs dans ces interstices qui seront les garanties d'une qualité des apprentissages et de la réussite des équipes et des élèves. Nous avons démontré que s'intéresser aux personnels dont les IA-IPR EVS ont la charge c'était rendre compte d'une revendication disciplinaire et d'une quête identitaire qui sont liées et qui se reflètent dans la construction-même de ces inspecteurs dont le périmètre, *établissements et vie scolaire*, impose une réflexion sur leurs modes d'exercice de la fonction d'inspection.

C'est la raison pour laquelle, on peut dès lors s'interroger sur la question identitaire des IA-IPR EVS en se demandant comment elle se construit, dans quel processus et dans quel contexte éducatif et institutionnel eu égard ces remarques préliminaires qui constituent le portrait d'un personnage complexe au sein du système éducatif français. Dans son avant-

propos, Jean-Yves Langanay, IA-IPR EVS évoque dans son article⁴⁸ le questionnement autour de l'identité professionnelle des IA-IPR EVS en particulier :

De création récente, les inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux « établissements et vie scolaire » occupent une place à part au sein des corps d'inspection territoriale. Experts dans le fonctionnement des établissements secondaires et l'animation de la vie scolaire, ils agissent auprès de plusieurs catégories de personnels et leurs activités sont très diversifiées. Leurs origines professionnelles sont variées, leurs missions dépendent étroitement des relations qu'ils établissent avec leurs recteurs respectifs. D'où une identité professionnelle en question qui oscille entre définition personnalisée et tentatives d'harmonisation dans un cadre national (Langanay, 2005, p. 3).

Ces éléments introductifs dessinent la problématique que recouvrent les fonctions des IA-IPR EVS sur la question de leur identité professionnelle puisque, revenant sur leur création récente et sur leurs origines professionnelles variées, il indique aussi les contours propres à ce domaine EVS en mettant à jour deux types de relations qui diffèrent de celles exercées par les inspecteurs pédagogiques disciplinaires : celles avec le recteur et ses collaborateurs et celles avec l'Inspection Générale en particulier. Une des idées clés de son propos, c'est celle d'une construction identitaire, qui se distingue de celle des autres IA-IPR dans un véritable processus de reconnaissance professionnelle et de légitimation de leur spécialité EVS. En effet, si les inspecteurs disciplinaires s'inscrivent dans une logique de continuité pédagogique et didactique, experts d'une discipline, les IA-IPR EVS voient nécessairement leur métier sous le prisme de l'établissement dans une vision globale et celui de la vie scolaire, concept en décalage avec les apprentissages purs et vécu comme

un territoire éducatif spécifique à la marge du système scolaire, mais qui pourtant rend possible la réalisation de ses missions (Chauvigné, 2021, p. 50).

C'est dans cet espace spécifique entre l'éducatif et le pédagogique qu'évolue aussi l'IA-IPR EVS dont la construction identitaire repose sur cette notion de vie scolaire elle-même définie dans un entre deux :

L'appartenance professionnelle commune n'est pas acquise dès le départ, elle se construit en permanence autour de la réflexion sur le fonctionnement des établissements et l'évolution du concept de vie scolaire (Langanay, 2005, p. 4).

⁴⁸ Administration et éducation n° 108, 4ème trimestre 2005.

Ici encore Jean-Yves Langanay met l'accent sur les ambiguïtés qui existent dans ce parcours professionnel des EVS et dans sa construction et sa visibilité au sein des EPLE. Il faut alors interroger ce concept théorique à la lumière des politiques publiques qui définissent un cadre, celui de la LOLF, dans le prolongement de la notion d'évaluation qui est au cœur du métier des IA-IPR.

L'identité professionnelle (Dubar, 2010) est le fait de se définir individuellement à partir de son propre travail, de ses activités et de ses réalisations professionnelles, autour de compétences professionnelles et du concept d'appartenance à un groupe. Claude Dubar distingue alors deux types d'identités : l'identité professionnelle biographique construite par chaque individu lui-même ; on peut parler alors de profil social, de curriculum vitae. Centrée sur le moi, cette identité cherche à influencer notre entourage professionnel. L'autre identité qu'il décrit, c'est l'identité professionnelle relationnelle, c'est-à-dire celle qui est relayée par les autres. Elle se nourrit des autres à travers des liens professionnels et relationnels en interaction entre le moi et l'Autre. Il s'agit bien ici de montrer que la construction d'une identité professionnelle a, en réalité, pour finalité la reconnaissance par les autres. Nous pourrions aussi aller plus loin en évoquant l'identité professionnelle numérique qui, aujourd'hui, devient une nouvelle norme. A travers les réseaux sociaux notamment, il s'agit d'élaborer une identité professionnelle numérique non pas seulement pour obtenir un emploi ou un poste mais pour détailler et mettre en lumière des expériences professionnelles qui font miroir avec d'autres activités. Faire connaître, pour mieux reconnaître, c'est tout le sens global de cette identité numérique que l'on retrouve sur des réseaux professionnels. Cette question de reconnaissance illustre bien le fondement d'une identité professionnelle qui se construit et cela est d'autant plus vrai pour les IA-IPR EVS ; d'ailleurs Claude Dubar (2010) résumait en ces termes la question de la reconnaissance :

La reconnaissance professionnelle n'est pas éternelle et les individus sont appelés à se reconstruire une identité reconnue (Dubar, 2010, p. 95).

A travers de nouveaux espaces de reconnaissance renouvelés, il met ainsi en évidence le fait que l'identité professionnelle n'est jamais acquise, qu'elle évolue, chemine, et se transforme en étant constamment reconstruite. L'identité professionnelle (Perez-Roux, 2017) se définit aussi à travers une représentation de soi dans une posture professionnelle évoluant en fonction des expériences vécues, entre une image que l'individu a de lui-même (le soi) et le sentiment que cette image est reconnue par d'autres (autrui) avec un besoin de s'affirmer comme individu

(continuité) et celui d'appartenir à un groupe professionnel (changement). L'identité professionnelle s'inscrit donc dans une représentation dynamique évoluant au gré des expériences, des rencontres et des milieux professionnels.

Cette dynamique permet de conceptualiser alors cette notion de cheminement chez les IA IPR. Ici il est question de parcours, de chemin, et d'itinéraire. C'est là toute l'originalité dans l'histoire de ce corps. La construction identitaire professionnelle d'un inspecteur pédagogique territorial est le résultat d'un processus d'évolutions professionnelles qui passent par des postes variés, des concours de la fonction publique, des validations de parcours professionnels. En étudiant les profils des IA IPR, et plus particulièrement ceux réunis sous la bannière « établissements et vie scolaire », on peut déterminer des parcours types qui correspondent aux missions attendues d'un personnel d'inspection. Souvent distingué de ses collègues IA IPR disciplinaires, il doit chercher une légitimité pédagogique quand il n'est pas passé par la case « enseignante » : c'est le cas des Conseillers Principaux d'Education notamment. Les IA-IPR EVS sont dissociés des IA-IPR disciplinaires car non rattachés à une discipline ; ils sont aussi situés différemment, selon les académies, dans l'organigramme des services. En liant établissements et vie scolaire, leur approche devient plus systémique en lien avec l'évolution de l'ensemble des IA IPR dont les missions se recentrent sur l'évaluation du système éducatif à travers l'évaluation des EPLE et des missions plus transversales. En questionnant leur identité professionnelle, on se rend compte que cette identité est à la fois plurielle et aussi disparate selon les choix stratégiques engagés dans chaque académie. Les IA-IPR expriment ce besoin de créer une identité professionnelle au détour d'une forme de reconnaissance afin de remettre de la cohérence dans l'éparpillement parfois des missions qui leur sont confiées. Cette identité professionnelle, passant par l'individu lui-même et son parcours, se construit aussi à travers les différents acteurs du système éducatif avec lesquels ils interagissent tels que les professeurs documentalistes, les conseillers principaux d'éducation ou encore les personnels de direction.

Ainsi les IA-IPR EVS, dont la construction est dynamique et progressive, s'inscrivent dans les rythmes qui structurent la vie scolaire des établissements. Ils deviennent, de cette façon, la colonne vertébrale qui agrège autour de leurs missions transversales la politique éducative et pédagogique des EPLE : cette structuration, dont la solidité et la construction est contrainte aux nombreux contextes variés d'établissement, invite à une réflexion sur leur pérennité et leur évolution dans le système éducatif français. Le questionnement identitaire est apparu dès le profilage qui s'effectue à travers le recrutement par le concours. Les différentes vitrines

numériques mettent en scène des approches variées selon les académies ce qui suggère une forme de complexité dans l'appropriation de leurs différentes missions ; cela interroge aussi de manière plus significative leur propre corps d'origine au moment même où ils semblent jouer un rôle prépondérant dans la GRH et les propositions de formations aux différents personnels.

CHAPITRE 3

UN CORPS EN QUESTIONNEMENT

Nous venons de voir combien le corps des inspecteurs pédagogiques régionaux était un corps récent, dont la construction est issue d'une déconcentration des services de l'Inspection Générale. C'est à travers cette création récente, encore plus marquée pour les IA-IPR EVS, que nous allons mettre en évidence ici les fragilités et les bases fondatrices et émancipatrices qui questionnent encore aujourd'hui. En effet, malgré un recrutement exigeant, plusieurs éléments tendent à montrer des déclinaisons diverses selon les territoires éducatifs. L'accumulation de missions et leur diversité selon le mode de pilotage des recteurs invitent à réfléchir maintenant sur les limites de leur action sur certains sujets pédagogiques et éducatifs.

3.1 L'évaluation au cœur des problématiques des IA-IPR

Ce qui est au cœur du métier des IA-IPR, c'est bien la question de l'évaluation : celle de l'EPLE et celle des personnels dont chacun a la charge. Comme fondement premier dans l'acte d'inspecter, l'évaluation est un concept largement débattu dans le système éducatif français depuis son déploiement chez les inspecteurs de l'Education nationale (IEN) chargés d'une circonscription du premier degré (Caraglio et Leloup, 2016, p. 85) avec la loi du 28 juin 1833 et la décision Guizot (Dickelé, 2005). Dans une construction pyramidale et hiérarchisée, elle permet de maintenir le principe démocratique autour de la République. En France, c'est l'année 1968 qui déclenchera une remise en cause de l'Etat et le début de la crise institutionnelle (Dubet, 2002). Jusqu'en 1983, une réorganisation s'opère pour aboutir à l'évaluation individuelle redéfinie ; le statut de 1988 indiquera que les inspecteurs n'inspectent plus les écoles mais contrôlent le fonctionnement. Il faudra attendre 1989, la loi d'orientation, pour que les inspecteurs deviennent aussi des évaluateurs de l'action éducative au sens plus large du terme. Ce détour rapide auprès des inspecteurs du premier degré montre un parallélisme possible avec les IA-IPR passant de l'évaluation individuelle à l'évaluation du système. Le travail d'inspection individuelle est déjà une sorte d'introduction au sein de l'EPLE puisque c'est régulant l'activité des personnels enseignants que l'EPLE peut se construire et mettre en œuvre concrètement, depuis 1989, son projet d'établissement. Derrière

la face cachée de l'inspection (Albanel, 2016) se dessine les missions étendues des IA-IPR puisque le travail d'évaluation est une activité cadrée et structurée qui passe de l'enseignement en classe à son interaction avec la vie scolaire et l'EPLE dans son ensemble. On peut y déceler toute la complexité dans la mesure où la transversalité de la lecture et de l'étude d'une séquence de classe peut emmener vers une cartographie de l'EPLE et de ses dynamiques mises en œuvre.

Nous l'avons suggéré, il y a eu une évolution de l'inspection au gré de crises constructives ; cette évolution souligne également les écueils que chaque IA-IPR a dû traverser pour renouveler sa pratique et s'adapter aux nouvelles missions plus transversales. Ainsi l'inspection pédagogique a dû composer avec la question controversée de l'évaluation comme le rappelle le titre de l'ouvrage de Jean-Pol Roquet (2005) : *l'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*. Il évoque une culture évaluatrice qui s'inscrit entre tradition et seconde modernité :

Cette tradition de l'inspection s'inscrit dans une histoire, celle du contrôle du travail par des ex-pairs, plutôt que par des notables ou des responsables extérieurs. Le corps des inspecteurs a été créé, en partie, pour que le contrôle échappe au maire et aux curés. Actuellement, il semble garantir encore les enseignants contre les jugements que portent les élus, mais surtout les parents qui exercent la responsabilité de l'éducation de leurs enfants (...) c'est bien parce que ce métier d'inspecteur évolue qu'il convient de l'évaluer (...) avec l'évolution des pratiques dans le cadre de la 'seconde modernité' (Roquet, 2005, p.8).

Il y a certes un questionnement, selon lui, entre le statut d'ex-pair et d'expert qui pose un problème. De même, l'inspection ne s'inscrit plus dans la modernité mais dans une « 2^{ème} modernité » qu'il conviendrait de nommer le temps de la réflexivité. Il interroge en opposant ces concepts : évaluation et contrôle, direction et pilotage. L'évaluation étant confondue systématiquement avec le concept de contrôle, l'auteur souligne un usage désuet de la notion :

Au jeu du portrait chinois, si elle devait être un animal, l'évaluation serait une hydre, autant d'entreprises, de scénarios engagés. L'évaluation, dans l'Education nationale, est source de mystification : alors qu'elle se veut fondation de valeurs, expression des désirs et réflexion sur les pratiques professionnelles, construction de sens, alors qu'elle devrait être source d'apprentissage et ancrage de la compétence, l'évaluation se résout à la vérification, à une vaine tentative de normalisation (Roquet, 2005, p.14).

En somme, il existe un malentendu cependant nécessaire pour faire évoluer la réflexion autour de l'inspection. Il évoque ensuite le processus d'évaluation lorsqu'il y a observation en classe.

Il insiste sur plusieurs points essentiels : l'évolution du métier d'inspecteur, la question de la confiance à installer entre l'inspecteur et l'évaluateur, l'accompagnement :

Le métier d'inspecteur, lui aussi, est appelé à changer. Il s'agit plus d'accompagner que de guider, plus d'aider que de dire ce qu'il faut faire, plus de responsabiliser que d'assister. La confiance est, dans ces nouvelles conditions, la valeur qui fonde la relation d'inspection entre les partenaires d'évaluation (Roquet, 2005, p.16).

Il existe bien, dès l'origine, un questionnement sur les finalités et les évolutions du métier d'inspecteur que l'on retrouve dans l'ensemble de l'Europe au niveau éducatif (Prévost, 1995).

Il existe une crise aussi de l'évaluation. Les notions d'évaluation s'ajoutent : l'objectivité, la vérité, la cohérence et la cohésion : évaluer, c'est poser un problème et le résoudre en prenant appui sur une « vérité » : cette normalisation (ce besoin d'un référentiel et d'un cadre) s'apparente au besoin de transparence, d'harmonisation des pratiques et de clarté : c'est aussi un leurre tant cela est difficile à généraliser et à uniformiser :

L'évaluation, le travail de la valeur, n'a que peu à voir avec une connaissance 'objectivée'. L'évaluation est une mise en mots du désir. Il n'y a pas à viser l'objectivité, en évaluation, et encore moins l'établissement d'une vérité ; l'évaluation est lieu de construction verbale du sens de l'activité professionnelle (Roquet, 2005, p.24).

Elle amène aussi à une crise du pilotage, in fine : la résistance nécessaire de l'inspecteur dans le cadre hiérarchique de l'Education nationale se dissocie de la désobéissance. Il indique plus loin la crise des institutions et la défiance à l'égard de cette dernière :

Je me disais bien que le DSDEN ne pouvait tomber mieux que sur un inspecteur qui avait tant de mal sur le pilotage par indicateurs quantitatifs. Si seulement il avait pris la peine de me connaître, il aurait évité les désagréments de celui qui ne pouvait que s'engager dans la déférence sans se trahir. Je me sentais, dès le premier jour, attiré par la résistance à la hiérarchie, fût-elle paternaliste. La résistance, qui est une des grandes vertus des inspecteurs, n'est pas désobéissance : c'est une manière d'être fidèle à soi et au métier. Résister, c'est aussi inhérent à l'évaluation qui fait choisir les actes que l'on pose, à l'aune de l'intérêt : la question est de savoir 'est-ce que ce qu'on demande vaut ? Est-ce que ça vaut le coup, si on met en regard l'énergie sollicitée ?' (Roquet, 2005, p.39).

Il démontre ainsi qu'un accompagnement réflexif, entre pairs, en prenant appui pour les inspecteurs sur les IEN est essentiel. L'identité de ces derniers renvoie à la définition même des IA-IPR que nous cherchons ici à comprendre :

L'identité des IEN est fondée dans l'histoire : il y a des principes à conserver, ce qui rend le métier lisible. L'inspection individuelle, l'animation pédagogique, les relations avec les partenaires font du métier d'inspecteur ses fondamentaux, identifiables par lui-même et tous ceux à qui il a affaire. Ce qui fait également sa singularité. Car personne comme l'inspecteur n'est appelé dans l'intimité de la classe, dans le travail de la réflexion au sein des équipes de cycle, d'école, dans le travail de la relation avec les partenaires, pour mieux faire éprouver les 'logiques' parfois contradictoires qui agissent dans le domaine de l'éducation des enfants. Pourtant, pour conserver les traits identitaires de l'inspecteur, il convient de revisiter les pratiques, les méthodes. C'est sans doute dans la perspective de l'accompagnement réflexif qu'il convient d'envisager les changements à opérer. La formation initiale devrait se préoccuper des fonctions, des méthodes qui assurent au métier d'inspecteur sa valeur. L'évaluation est la fonction, encore convient-il de définir la fonction d'évaluation. Quant aux méthodes et aux techniques, elles sont à travailler dès la formation initiale : techniques d'entretien, rôle et techniques d'observation des actes pédagogiques, techniques d'animation et d'analyses de pratiques (Roquet, 2005, p.44).

Il conclut son ouvrage sur des principes qui nous permettront de mieux cerner les missions des IA-IPR ; l'évaluation apparaît alors dans toutes ses dimensions : évaluation-contrôle : l'inspecteur est déterminé comme un contrôleur et un évaluateur :

Le pilotage, cet avatar du contrôle, peut se développer dans différentes dimensions (Roquet, 2005, p.55).

Il revient ensuite sur une sorte de mélange des genres, de catégorisation aléatoire où tout est regroupé car les rôles sont mal définis et confondus :

Le pilotage est utile, ce n'est pas l'affaire des inspecteurs. Il serait fort utile aux services départementaux, à un établissement, à une école (Roquet, 2005, p.70).

Ainsi l'inspecteur n'est pas pilote : d'autres acteurs au sein des services départementaux ont cette responsabilité, notamment les DASEN. L'évaluation n'est pas le contrôle et ne sous-entend pas de notion de pilotage chez l'inspecteur. Dans cette complexité, on retrouve la transversalité nécessaire pour analyser et performer le système en sachant que les IA-IPR, jouant leur rôle d'expert et de conseiller, ne pilote pas concrètement : le pilotage nécessite en effet la décision dans l'action.

Cette question de l'évaluation rend complexe le travail des inspecteurs selon la manière dont les acteurs s'emparent de ce travail notamment lorsqu'il s'agit d'agir sur les carrières des enseignants : rappelons la particularité ici des IA-IPR EVS qui évaluent des professeurs documentalistes et des CPE, ainsi qu'ils donnent un avis crucial concernant la titularisation d'un personnel de direction stagiaire et qu'ils agissent, nous le verrons, selon les académies, dans l'évolution des carrières des chefs d'établissements lors des mobilités professionnelles.

C'est en ce sens que les IA-IPR jouent un rôle qui semble prépondérant dans l'accompagnement des personnels à l'occasion des visites d'inspection qui ont évolué jusqu'en juillet 2023 avec le protocole Parcours professionnels, carrières et rémunérations pour les enseignants (PPCR). Sans chercher à développer ce rapport ni la mise en place des PPCR, rappelons qu'il s'agit d'un temps unique pour que les IA-IPR puissent aussi détecter des potentiels et des personnels ressources ce qui leur permet de repérer des talents et dépasser le cadre formel et administratif de l'évaluation vers une amplitude plus grande dans la gestion des personnels dont ils ont la charge. C'est ainsi qu'ils peuvent être des révélateurs de talents, notion qui se distingue des compétences socles essentielles pour la pratique professionnelle et qui offre du relief dans l'appréciation de servir et d'instruire. Nous verrons aussi que les talents sont une plus-value pour l'établissement et le système éducatif.

Définir la notion de talents par rapport à la compétence paraît inévitable. Lorsque l'on recherche la définition du talent, voici les premiers éléments qui sont suggérés⁴⁹ : aptitude, unique, inné, immuable et non évaluable. La compétence quant à elle regroupe ce que l'on sait faire en mobilisant des savoirs (comme nous les avons définis plus haut), en étant mesurable. Cependant, il faut admettre que ces deux concepts ne s'opposent pas nécessairement. Il y a une équation possible dans leur interaction en ces termes : le niveau de compétence est la somme de l'intensité des talents avec la quantité de travail fourni pour développer la compétence. En évoquant l'intensité des talents, cela signifie que plusieurs talents sont le plus souvent concernés pour une compétence donnée. Il est question aussi, dans cette formule, d'un travail nécessaire pour développer un bon niveau de compétence. La compétence mobilise différents savoirs et elle s'acquiert à travers des expériences et de la formation. Elle s'appuie sur un référentiel dont découle une liste de tâches à effectuer. Elle se repère aussi via une performance mesurable, dans la mesure où il s'agit d'atteindre un résultat. Elle est observable, analysable et touche à plusieurs domaines : elle est également transférable. Le talent, quant à lui, est une sorte de synthèse originale et tacite de capacités :

Le talent se définit par ce que l'individu sait mieux faire que les autres (Mirallès, 2007, p.29)

Le talent se travaille mais il est inné : il nécessite l'acceptation, la motivation, et le travail pour le maintenir. Il peut se repérer aussi via une performance mesurable qui tend vers le meilleur et l'excellence. Il ne peut être transposé sur quelqu'un d'autre : il fait partie de l'individu, au-delà

⁴⁹ Larousse, 2020, CNTRL, dictionnaire de langue en ligne.

de ses fonctions. On constate aussi que le talent renvoie à un nouveau paradigme qui se conjugue avec celui de la compétence dans un ensemble plus complexe. A ce sujet, Pierre Mirallès (2007) évoque plusieurs actes de gestion nécessaires à la gestion des talents en entreprise : le scouting (la détection), le casting (la composition d'équipe), le coaching (accompagnement personnalisé) et le cocooning (fidélisation). Ainsi, le talent n'est pas la compétence. Alors que Cécile Dejoux (2015) définit le talent comme une *combinaison rare de compétences rares*, Mirallès voit dans le talent des

performances exceptionnelles [qui] ne sont pas dues à la rareté des compétences mises en œuvre mais à l'expression d'un potentiel, c'est-à-dire de caractéristiques personnelles elles-mêmes exceptionnelles (Mirallès, 2007, p.35).

Le talent semble dépasser la compétence en désignant le meilleur. Il y a, chez Mirallès, une notion de rareté et de caractère exceptionnel. Comme pour Dejoux, la gestion des talents ne se réduit pas à la gestion des hauts potentiels. La gestion des talents ne doit pas s'opposer à la gestion des compétences dans le sens où elle doit plutôt l'enrichir en apportant des réponses nouvelles que les IA-IPR peuvent alors construire. Il s'agit d'un nouveau modèle managérial qui conjugue talents et compétences. C'est ce système complexe et nouveau que nous allons maintenant visiter à l'aune d'un management renouvelé depuis plusieurs années.

Nous l'avons vu, en travaillant l'inspection au niveau des personnels, dans le cœur du réacteur du système, les IA-IPR et les IEN offrent un panorama de ces acteurs inscrits dans un système éducatif global : ainsi, nous pouvons déterminer une évaluation du système par le travail des corps d'inspection sur le terrain et à travers les évaluations individuelles en particulier. Dans le cadre des réformes liées aux évolutions du système éducatif français, le management des établissements et du système plus globalement revient entre autres à cette part d'inspection qui fait progresser l'ensemble. L'IA-IPR incarne la dimension pédagogique et disciplinaire, au sens de discipline d'enseignement ou de domaine, du système éducatif et assure un lien entre les établissements dont il a la charge et le rectorat qui en est l'autorité tutelle. En effet, l'inspecteur est notamment chargé de l'évaluation du personnel enseignant. Il constitue, avec le chef d'établissement, le binôme autour duquel est structuré le pilotage d'un établissement d'enseignement et notamment la gestion du personnel enseignant. Les multiples réformes du système scolaire ont cependant largement contribué à transformer la finalité et les modalités des activités des inspecteurs. Selon Desbuissons et al. (2011), l'activité d'inspection pédagogique est devenue la variable d'ajustement de l'agenda des inspecteurs. D'un métier

d'expertise disciplinaire, la fonction d'inspection évolue progressivement vers une fonction d'animation pédagogique. Dans le cadre de ces évolutions du système éducatif et de son management, l'inspecteur favorise les approches multidisciplinaires et transdisciplinaires, en accompagnant le changement et en apportant conseil et soutien aux équipes enseignantes ou en facilitant le partage d'expériences. Par ailleurs, comme le relèvent Desbuissons et al. (2011), la contribution des inspecteurs à la gestion académique des ressources humaines « enseignantes » est de plus en plus grande et occupe une part grandissante de leurs activités, tout en permettant une vision précise des rouages qui articulent une organisation éducative et tout le système. Cela suppose une collaboration entre les personnels d'encadrement, inspecteurs et personnels de direction. L'évaluation du personnel enseignant, la gestion de leurs carrières ou encore l'accompagnement des activités des équipes pédagogiques constituent en effet des champs de responsabilités partagés entre les chefs d'établissement et les corps d'inspection. Ce que nous pouvons noter, c'est que depuis la fin des années 1970, la plupart des pays de l'OCDE ont engagé de vastes réformes de leur système éducatif à un rythme et selon une ampleur variable mais selon une logique commune, celle véhiculée par le New Public Management. Ainsi, Mons (2007) identifie les évolutions récentes des systèmes éducatifs :

- Une focalisation sur « une mesure quantitative des apprentissages » des élèves comme principal critère de performance des établissements et plus largement des systèmes éducatifs nationaux
- Une décentralisation et une autonomie scolaire accrue des établissements mais celle-ci est cadrée par un pouvoir accru des « responsables administratifs de l'éducation » relevant de services déconcentrés de l'Etat ou de collectivités territoriales
- Une redevabilité accrue du système éducatif au grand public et notamment aux parents

C'est bien la question de la performance qui se retrouve au cœur de l'évaluation du système à travers celle des élèves, celle des personnels et enfin celle des établissements. Dans l'optique du New Public Management, le développement d'un Etat évaluateur présuppose l'accroissement formel de l'autonomie de fonctionnement des établissements scolaires publics (Bezes, 2005 et Boisson-Cohen, 2016). Dans cette logique managériale, l'établissement est le lieu de réalisation du service éducatif où des inputs, c'est-à-dire les ressources humaines, matérielles, financières et les programmes ou encore les élèves, sont transformés en outputs quantitativement et qualitativement mesurables (Mons, 2009), que l'on retrouve dans les acquis des élèves, leurs diplômes ou leur insertion professionnelle, et dont les effets plus globaux sur la société doivent aussi être évalués dans le cadre de l'évaluation des politiques publiques. On

mesure ainsi ces outputs de manière quantitative grâce aux données chiffrées des taux de réussite aux examens ou aux indicateurs de performance, et aussi de façon qualitative à travers les enquêtes de climat scolaire par exemple. L'établissement est donc ici un échelon d'action qui devient particulièrement sensible (Dumay, 2009) et qu'il convient à la fois de libérer via l'autonomie mais aussi de canaliser via les évaluations et les contrôles. L'institution scolaire et la classe conservent leur importance mais en articulation avec l'établissement qui concrétise sur le terrain l'action de la première et doit contribuer activement au bon fonctionnement de la seconde non pas tant au regard de la satisfaction des enseignants mais de l'atteinte des objectifs de performance. Nous verrons que pour réussir ces objectifs de performance, la prise en compte de la dimension RH et des impacts sur les personnels est indispensable pour une réelle atteinte des objectifs institutionnels de l'Etat.

C'est dans cette articulation que les corps d'inspection ont tout leur rôle et leur place à prendre. Ainsi, les réformes successives du système éducatif français ont conduit à rendre les établissements plus autonomes (Bégyn et Bouvier, 2006) et à élargir conjointement le rôle managérial des chefs d'établissement (Barrère, 2013). Le double rattachement des établissements à l'Etat, pour l'organisation administrative et pédagogique et pour la gestion des personnels administratifs et enseignants, et aux collectivités territoriales, pour les infrastructures, l'équipement et les personnels techniques, à l'occasion des lois de décentralisation des années 80, a été un premier mouvement de décentralisation qui a initié l'autonomie approfondie des établissements. Il faut cependant attendre la réforme du statut du chef d'établissement de 2001 (Wiener, 2005) pour qu'un référentiel métier mette en lumière son rôle managérial en légitimant sa position de direction via notamment la présidence du Conseil d'Administration de l'établissement et la responsabilité de l'élaboration du projet d'établissement, outil qui formalise un cadre et des objectifs prioritaires à son fonctionnement et servant de base à une contractualisation avec les services académiques. L'évaluation vient, en complément des inspections pédagogiques traditionnelles et individuelles, porter un jugement sur la performance de l'établissement, des enseignements et donc des enseignants, en se fondant sur des référentiels standardisés et externes aux professionnels de terrain, quand bien même ils seraient élaborés par des pairs ou des experts nationaux.

L'évaluation porte ainsi à la fois sur des processus et sur des résultats qui dépassent normalement logiquement les frontières de la classe. Elle légitime d'autant plus le rôle managérial du chef d'établissement comme concerné au premier chef par ce qui se passe dans les classes et elle interroge les inspections traditionnelles centrées exclusivement sur

l'enseignant, ses méthodes pédagogiques, et son rapport à la classe. Cette forme d'évaluation suppose une approche globale et systémique du fonctionnement de l'établissement et de ses résultats (Thélot, 2008), et non plus uniquement une inspection de régularité administrative et des inspections individuelles d'enseignants par un corps d'ex-pairs. Nous reviendrons sur ce lien entre chefs d'établissement et inspecteurs dans le chapitre suivant.

Voyons ici comment les corps d'inspection deviennent des vecteurs incontournables pour garantir cette évaluation de l'établissement et, in fine, du système qui passe par le chef d'établissement. Nous avons abordé précédemment l'état des lieux du corps des inspecteurs au service d'un pilotage éducatif des établissements et du système. Rappelons que ces corps d'inspection sont organisés en trois corps : l'inspection générale, l'inspection pédagogique régionale et les inspecteurs de l'Education nationale (IEN). L'inspection générale de l'éducation nationale a une compétence nationale et relève directement du ministre de l'Education Nationale. Le corps de l'inspection générale a été créé en 1802, sous l'appellation « corps d'inspection générale de l'instruction publique », sous le consulat de Napoléon. Leurs missions ont évolué au cours des différentes réformes, ce qui n'empêche que l'inspection générale reste toujours au cœur de l'organisation pédagogique centralisée du système éducatif national.

Avec la déconcentration progressive de l'organisation du système éducatif (lois de décentralisation qui donnent aux collectivités territoriales un rôle de plus en plus important dans l'offre éducative locale) et l'autonomie croissante accordée aux établissements d'enseignement et aux chefs d'établissement, les missions de l'inspection générale permettent de s'assurer d'une certaine homogénéité de l'offre d'enseignement. La décentralisation éducative incite les acteurs à passer du réseau aux réseaux dans leur approche locale (Dutercq, 2000). Les inspecteurs généraux ont ainsi un rôle d'accompagnement des corps d'inspection territoriaux exerçant au sein des académies (IA-IPR et IEN) et travaillent à ce titre en étroite collaboration avec les rectorats. Ainsi, Les corps des IA-IPR et des IEN ont une vocation territoriale et locale. Ces corps ont été créés en 1964 pour faire face à la massification du système éducatif et devant l'impossibilité de l'inspection générale de pouvoir assurer efficacement des fonctions de contrôle centralisé. Jusqu'en 1990, les IA-IPR et IEN exerçaient sous la tutelle de cette inspection générale. Depuis cette date, ils sont placés, nous l'avons vu, sous l'autorité du recteur d'académie. Les IEN sont rattachés à une circonscription correspondant le plus souvent à un département, sous l'autorité du directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN) lui-même sous l'autorité du recteur d'académie. Il existe trois catégories d'IEN : les

IEN assurant une mission d'inspection aux niveaux des établissements primaires ; les IEN assurant une mission d'inspection auprès des personnels chargés de l'information et de l'orientation ; les IEN assurant une mission d'inspection au niveau des établissements professionnels (enseignement général et enseignement technique). Les IEN ont comme mission principale :

- la mise en œuvre de la politique éducative dans les classes, les écoles et les établissements scolaires ;
- l'évaluation des personnels enseignants et d'orientation ;
- l'inspection et le conseil des personnels ;
- la participation à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance des personnels.

Les IA-IPR exercent leurs fonctions dans le cadre du programme de travail académique, sous l'autorité du recteur d'académie. Ils sont organisés selon les disciplines ou spécialités et travaillent en liaison avec les inspections générales de l'éducation nationale. Un doyen du collège des IA-IPR (élu par ses pairs) représente le corps des inspecteurs auprès du recteur d'académie. Nous avons détaillé plus haut leurs missions et l'évolution de ces missions à travers différentes circulaires. Nous avons mis en évidence le fait que, parmi les IA-IPR, Les inspecteurs EVS ont des missions similaires aux autres IA-IPR mais dans une perspective de fonctionnement d'établissement ou d'un réseau d'établissement (bassin, zone d'éducation prioritaire par exemple), audit et évaluation des personnels et des établissements, accompagnement et conseils aux établissements (impulsion de projets, formation etc.), expertise et conseils au recteur. Ces missions ont tendance à s'élargir d'ailleurs à la plupart des inspecteurs pédagogiques régionaux dans un processus comparable à celui de l'inspection générale. Le principe premier des missions des IA-IPR réside donc dans l'évaluation. Si le système d'inspection est mal vécu de manière générale par les enseignants, c'est aussi parce qu'il est conçu autour d'une démarche duale : l'inspection consiste à évaluer l'enseignement comme l'enseignant. L'acte d'inspection s'inscrit ainsi dans une démarche de « gestion des ressources humaines » de l'éducation nationale. Le référentiel métier du corps d'inspection⁵⁰ est très explicite à ce sujet :

⁵⁰ Extraits de Référentiel des corps d'inspection pédagogique. Direction de l'encadrement – Mai 2009 p. 2

L'inspecteur conçoit ses interventions directes auprès du personnel enseignant comme un acte de gestion de la ressource humaine et éducative de l'académie. L'avis de l'inspecteur est sollicité par l'autorité académique dans tous les grands actes de gestion du personnel : titularisation, évaluation, avancement, promotion et affectation.

Au-delà de l'évaluation du personnel enseignant, l'inspecteur a la responsabilité des autres dispositifs de gestion des ressources humaines : conseils, orientation, gestion de la formation continue, etc. Pourtant, comme le relève Albanel, si

l'inspection à la française est à la fois un moyen de gestion des ressources humaines, un outil de contrôle et un dispositif d'accompagnement, (Albanel, 2009, p.4)

aucune de ces missions n'est vraiment remplie de façon satisfaisante : procédure d'évaluation insatisfaisante, système de notation trop contraint, suivi du personnel inexistant, gestion du personnel marginale, accompagnement insuffisant. Le rapport Desbuissons (2011)⁵¹ sur l'état des lieux des corps d'inspection identifie comme principale cause de cette inefficacité la fragmentation des tâches assurées par les inspecteurs.

Ainsi, c'est dans ce caractère d'évaluation aux contours mouvants que l'identité professionnelle des corps d'inspection est souvent remise en cause accentuée par un manque de reconnaissance générale.

3.2 Un écosystème particulier et stratégique

Nous allons aborder ici le système sous l'angle du management dans lequel évolue l'IA-IPR EVS ainsi que les personnels qu'ils évaluent au sein des EPLE. Il convient d'abord de définir ce que l'on entend par management de manière générale avant d'interroger la façon avec laquelle il peut transformer l'action publique notamment au sein des établissements scolaires. A partir de ces enjeux revisités, nous déterminerons le rôle joué par les corps d'inspection dans ce modèle de gouvernance et de management.

Rappelons que le management c'est l'ensemble des processus qui permettent la conduite stratégique d'une organisation à travers la mise en œuvre de moyens techniques, financiers et humains qui s'organisent de manière transverse autour de quatre grands axes : la planification,

⁵¹ Rapport de l'IGEN n°2011-022 de mars 2011 portant sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré.

l'organisation, l'activation et le contrôle. Ici, notons déjà que ces axes caractérisent la pratique-même des inspecteurs territoriaux qui déploient une approche globale, à partir de l'observation d'une action personnelle du professeur, vers un questionnement du système EPLE dans son ensemble et dans sa complexité (Begyn et Bouvier, 2006, p.60-64). Cette question du management a été initiée dans le domaine des entreprises (Thiétart, 1980) dès les années 1970 : le management ne concerne pas que le secteur privé puisque dans le secteur public il s'agit aussi d'interroger le fonctionnement et l'évolution d'une organisation.

Précisons maintenant ce que nous entendons à travers cette notion en termes d'enjeux du management public de l'éducation dans la mesure où il se distingue fortement du management dans le privé. En effet, la différence la plus importante réside dans la réponse qu'il doit être faite aux besoins des parties prenantes. Le management privé oriente son action collective dans une entreprise privée vers les besoins exprimés par ses clients. Or, en management public, les clients deviennent des usagers et, de fait, ils n'expriment pas de besoins puisque le service public d'éducation est défini par l'autorité publique autour de l'intérêt général. Pour comprendre cette distinction fondamentale, comparons les contextes de management public et privé (Germain, 2018, page 38). Les finalités ne sont pas les mêmes : dans une entreprise privée, il existe une recherche du profit et l'ensemble des activités est orienté vers cette recherche alors que dans un établissement public il est question d'un service public offert à la population ; nous l'avons dit, les besoins ne sont pas identifiés de la même manière : dans le privé, un service marketing évalue et régule les demandes tout en garantissant son chiffre d'affaires ; dans le public, le service public est défini par les autorités de tutelle, à partir d'un diagnostic local effectué par l'établissement public en fonction de son contexte de territoire : par exemple, c'est le positionnement des élèves qui permet de déterminer leurs besoins en termes de formation. Si l'on observe la question de la concurrence, les entreprises privées développent un processus d'adaptabilité aux exigences des consommateurs pour survivre tandis que, dans le public, le contexte est plus ou moins concurrentiel. La concurrence peut exister entre un établissement scolaire privé et public ; elle peut s'exprimer également à travers les cartes scolaires et les demandes de dérogations qui drainent différemment les flux d'élèves selon les territoires. Concernant les acteurs et leur adhésion, il est clair que dans une entreprise privée, les salariés adhèrent implicitement au principe de rentabilité qui garantit leur maintien dans un emploi ; dans le secteur public, on peut souligner le rôle social très fort : l'engagement des enseignants se trouve renforcé dès lors qu'ils obtiennent des élèves une adhésion aux principes du service public ; enfin, l'activité d'une entreprise privée est évaluée à

partir d'indicateurs de rentabilité et de productivité ; celle d'un établissement public s'appuie sur un rapport d'activités qui contient des indicateurs mesurant la réalisation d'objectifs. C'est une évaluation exogène, exercée par l'autorité de tutelle tandis que l'auto-évaluation faite par l'EPL est endogène. Ces différences fondamentales de contexte dans l'exercice du management privé et du management public impliquent des limites quant à la transposition des pratiques de management de l'un et de l'autre. S'il faut retenir la principale différence qui ne permet pas de systématiser un type de management sur un autre c'est celle qui oppose la recherche du profit contre la production d'un service public d'éducation basé sur l'intérêt général. Ceci nous amène à définir ce que l'on entend par intérêt général dans un établissement public qui implique, aussi, des intérêts privés très forts. En réalité, ce qui distingue ces deux managements, c'est ce que nous nommons le marché, sur lequel repose le modèle d'une entreprise privée, en opposition avec un établissement public qui ignore, en partie, cet aspect :

Le management d'une entreprise privée consiste à accorder des intérêts privés avec ceux de l'entreprise sur la base d'une rationalité commune qui conduit à optimiser les bénéfices de chacun, le mécanisme de marché permettant la confrontation et la coordination des intérêts privés (Coase, 1937 ; Williamson, 1975). A l'inverse, un établissement public est, en partit, hors marché (...) Le management public consiste à défendre l'intérêt général face aux intérêts privés et à orienter l'activité de l'établissement public dans le sens de l'intérêt général (Germain, 2018, p.40).

Néanmoins, il peut exister des conflits, au sein d'un établissement public d'éducation, entre des intérêts privés et l'intérêt général comme le soulignent ces exemples : tout d'abord, tous les enseignants n'ont pas la vision globale de l'établissement et du service public qu'il produit. Des conflits d'intérêts peuvent, dès lors, surgir au moment de la répartition des moyens horaires ou de la confection des emplois du temps ; ensuite, des intérêts privés existent chez les élèves et leurs familles lorsqu'ils envisagent l'éducation comme un service commercial et qu'ils influencent, de cette façon, la production publique dans leur intérêt personnel. Nous retrouvons cela par exemple lors des constitutions de classes ou encore la remise en cause de telle ou telle méthode pédagogique employée par un enseignant ; enfin, nous percevons des intérêts privés de l'établissement public lui-même à partir du moment où, dans sa globalité, il est contraint d'effectuer des choix en termes de propositions d'options : l'EPL est amené à produire des stratégies de recrutement qui nourrissent des intérêts privés au détriment de l'intérêt général. Si l'intérêt général se heurte ainsi à de nombreux intérêts privés, il convient de rappeler que le management public cherche toujours à privilégier l'intérêt général et à se reposer sur ce que

l'on peut nommer une éthique publique en éducation telle qu'elle est définie particulièrement dans les directions d'établissement (Obin, 1996).

Quelles sont dès lors ces règles éthiques qui fondent et qui organisent le management public et qui seront des clés d'entrée pour comprendre le déploiement des missions des corps d'inspection en particulier ?

D'abord, le principe d'éducabilité, tel que Philippe Meirieu l'a posé en 1991 (Forquin et Meirieu, 1991, p. 211), indique que tout individu peut progresser à tout moment de sa vie : ceci implique une stratégie de mise en place de dispositifs d'accompagnement pour certains élèves dits à besoins éducatifs particuliers. Ensuite, nous avons le principe de mixité sociale et scolaire qui concerne le pilotage et le management, par exemple, de la constitution des classes eu égard les options ou les spécialités choisies ; le principe d'individualisation de la sanction scolaire qui impose une stratégie et un respect du processus disciplinaire ; le principe d'équité dans les évaluations scolaire pratiquées par les enseignants : ici les IA-IPR jouent un rôle essentiel dans la conformité des programmes et de leur évaluation lors des phases d'inspections ; enfin, nous pourrions citer également le principe d'égalité des chances qui induit une répartition uniforme sur l'ensemble du territoire des politiques de soutien à des publics cibles comme l'exige le déploiement des politiques d'éducation prioritaire. Ces quelques exemples démontrent les enjeux du management d'un établissement scolaire et c'est le rôle des autorités de contrôle, académiques et nationales, via les personnels d'inspection et de direction entre autres, de garantir l'intérêt général et le respect de l'équité pour l'ensemble des parties prenantes d'un EPLE. Pour terminer, Stéphane Germain nous montre que les approches du management public reposent sur trois points de vue dès lors qu'il s'agit de manager un établissement scolaire : le point de vue du citoyen qui s'appuie sur le fait que le service public cherche à répondre au besoin public. Les choix opérés dans le management public doivent reposer sur l'efficacité et l'équité. Le point de vue du contribuable est à ne pas négliger : le service public est financé par impôt : les choix opérés dans le management public se doit de rechercher l'allocation optimum des moyens alloués. Enfin, le point de vue de l'utilisateur : les choix doivent prendre en compte la qualité du service rendu par les enseignants et par les dirigeants de l'établissement public : ici, le management public peut servir à améliorer la qualité de la relation éducative et pédagogique entre les usagers et les acteurs en éducation :

Ces points de vue, aisément conciliables, orientent les pratiques de management des établissements scolaires. Avoir une culture du management, c'est avoir le souci de l'efficacité, de l'équité, de l'efficience et de la qualité du service public (Germain, 2018, p.44).

Ainsi, le contexte du management public est différent de celui du management privé : il passe par l'action collective au service de l'intérêt général et commun. Le besoin public d'éducation est bien défini par l'autorité publique centrale et non par les usagers. Il comprend dès lors un besoin éducatif, un besoin social et un besoin économique et c'est grâce à leur autonomie que les établissements scolaires peuvent s'adapter pour répondre aux enjeux de ce service public. Le management d'un établissement scolaire, pour qu'il puisse se réaliser et atteindre ses objectifs, doit être le levier commun, pour agir, des personnels d'encadrement dont les personnels d'inspection qui garantissent sa convergence avec les orientations politiques.

Nous pouvons approfondir la problématique du management public car elle s'inscrit dans un contexte de transformation des systèmes d'action publique qui a amené à un nouveau paradigme de la gestion publique : le New Public Management (NPM). Il s'agit d'un concept fondateur dans la transformation des systèmes d'action publique qui permet d'accompagner, d'évaluer et d'ajuster les réformes de la gestion publique (Peters, 2014). Différents facteurs configurent les activités de la sphère publique à travers ce NPM dont nous retiendrons celui-ci en lien avec notre sujet : il s'agit de la territorialisation de l'action publique et du développement d'approches sur-mesure pour mieux répondre à la diversité des besoins ; nous retrouvons une des déclinaisons du rôle territorialisé des IA-IPR qui peuvent ainsi réguler le système à l'échelon de l'académie et du département. C'est dans cette approche nouvelle que naissent aussi des obligations qui auront une incidence sur l'approche managériale de la gestion d'un EPLE : obligations d'un service public de qualité, de la continuité du service d'instruction, dans un souci d'égalité sur l'ensemble du territoire. Cependant, cette territorialisation de l'action publique s'appuie sur des partenariats locaux et des répartitions des missions qui diffèrent selon les académies. Cela a pu dévoiler des gouvernances locales qui ont marqué la mise en œuvre et la conception des politiques publiques au détriment d'une éducation nationale, c'est-à-dire égale sur l'ensemble du territoire français. Il est clair que le NPM introduit des transformations culturelles dans l'administration française (Chomienne, 2008) qui conduisent à une volonté de modernisation des services de l'Etat datant des années 1980 et encore à l'œuvre aujourd'hui. Il est d'ailleurs à noter que depuis 2007 il existe une accélération des réformes notamment par la mise en œuvre de la LOLF que nous avons évoquée plus haut : révision générale des politiques publiques, refondation de la fonction publique et réorganisation territoriale de l'Etat impliquent, au niveau de l'évaluation du système public d'éducation, un pilotage déconcentré et local : le rôle des IA-IPR trouve ici une justification essentielle pour

permettre aux recteurs de rendre compte et de mettre en œuvre les politiques nationales tout en les évaluant.

La mise en œuvre de la NPM dans l'Education nationale implique une réflexion sur la gestion des ressources humaines par l'évaluation et la formation des personnels et des cadres ce qui nécessite des IA-IPR en première ligne dans cet espace de transformation des politiques publiques. Il s'agit dès lors de travailler sur et avec les parties prenantes d'une organisation scolaire afin d'établir des stratégies efficaces et efficientes. Nous allons pour cela nous appuyer sur la chaîne de gouvernance propre au système éducatif français pour désigner la place des IA-IPR dans les délégations décisionnelles qui dessinera aussi un processus passant par la GRH jusque dans la transformation de l'EPL. Nous avons rappelé que dès les années 1980 les gouvernements ont initié un double processus de décentralisation et de déconcentration destiné à transférer une partie des pouvoirs de décision aux instances locales. Ainsi, après les lois de décentralisation de 1982-1983, le terme de gouvernance est apparu pour décrire

*ces nouvelles formes interactives de gouvernement dans lesquelles les acteurs privés, les différentes organisations publiques, les groupes ou communautés de citoyens, ou d'autres types d'acteurs, prennent part à la formulation de la politique*⁵².

Dans ce processus de décentralisation où l'on cherche à ne plus placer les décisions exclusivement au niveau national, le sommet hiérarchique de l'état se décale au plus près du terrain en développant le principe de la subsidiarité : déléguer ou transférer totalement à d'autres échelons dans le cadre d'une autonomie plus ou moins grande ; cette approche du management met l'accent sur la multiplicité et la diversité des acteurs, au rang desquels on retrouve les IA-IPR dans l'organigramme institutionnel de l'Education nationale, instaurant l'idée de contractualisation en tant que régulation : il s'agit là aussi de l'un des fondements des missions des IA-IPR que nous développerons ci-après. La gestion de l'Éducation nationale se réalise au travers d'une chaîne de gouvernance qui inclut les acteurs engagés directement dans la gestion de l'organisation et un ensemble d'autres acteurs devant lesquels l'organisation est responsable. Cette chaîne comprend, en partant du haut de la pyramide, le ministre, le recteur et le chef d'établissement, tous impliqués directement dans la gestion. Liés entre eux par une relation de moins en moins "hiérarchique" et de plus en plus contractuelle, ils prennent leurs

⁵² Rapport d'information n°447 (1999-2000) du Sénat portant sur une République territoriale : l'unité dans la diversité.

décisions en tenant compte des autres parties prenantes ou tiers (usagers, collectivités territoriales). Le groupe des managers est le seul groupe qui entre en relation avec toutes les parties prenantes. Ce management induit également une notion nouvelle, qui entre aussi dans le cadre des pratiques évaluatives des IA-IPR, à savoir celle de la performance.

La chaîne de gouvernance de l'Éducation nationale comprend trois grands niveaux d'allocations de droits décisionnels : le ministère, les académies et les EPLE avec, à chacun de ces niveaux, la présence des autres parties prenantes (syndicats représentant le personnel, associations de parents d'élèves, collectivités territoriales, forces vives de la nation) (Pupion et al., 2006, p.40-68). Le dernier maillon de la chaîne de gouvernance est naturellement l'enseignant, qui est l'agent au cœur de l'action éducatrice : la classe et les apprentissages. Dans un EPLE, la phase d'initiative appartient au chef d'établissement et, dans une moindre mesure, à l'équipe pédagogique et aux autres parties prenantes associées à la définition du projet. La phase de contrôle appartient au chef d'établissement et à l'ensemble des parties prenantes aux attentes fort différentes. Deux dimensions sont associées à l'évaluation du projet d'établissement ; ici, les IA-IPR sont acteurs essentiels dans ces parties prenantes pour soutenir la dimension d'auto-contrôle et de reporting, dans l'accompagnement des personnels et des équipes de direction. Ainsi, leur place est légitimée dans l'échelon académique en étant l'intermédiaire entre le recteur ou le DASEN et les chefs d'établissements. Cette place s'inscrit dans une sociologie des organisations qui est particulière aux organisations éducatives.

C'est sur le plan sociologique que nous pouvons trouver des références utiles pour bien comprendre les perspectives de cette culture organisationnelle dans les établissements scolaires.

Les sociologues de l'éducation (citons notamment Jean-Louis Derouet, François Dubet, Marie Duru-Bellat, Pierre Merle, Patrick Rayou) démontrent que les organisations scolaires continuent à produire des inégalités de réussite très importantes entre les élèves, inégalités dont on montre les fonctions par rapport à la reproduction des inégalités sociales si on se rappelle du paradigme de la reproduction (Bourdieu, 1970). C'est ce que souligne aussi un rapport de 2016 intitulé inégalités scolaires et politiques d'éducation : comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires (Felouzis, Fouquet, Charmillot, Imperiale, 2016). Si les sociologues se sont donc intéressés à l'organisation scolaire dans son ensemble à cette époque, c'est de deux façons : d'une part, ils se situent quasi exclusivement au plan macro sociologique du système scolaire dans son ensemble ; d'autre part, l'organisation scolaire est perçue comme la concrétisation de finalités politiques et est interrogée d'un point de vue politique et traversée

par des crises caractéristiques d'une organisation publique (Obin, 1982). L'organisation scolaire, l'universalité des règles de l'enseignement (même contenu, même méthode, même école pour tous) par exemple sont perçues comme la concrétisation d'un souci d'intégrer l'ensemble des citoyens dans un ordre social dont les normes se veulent universalistes, à la différence des normes particularistes de l'univers familial. L'égalité des chances est ainsi visée au travers de l'égalité de traitement de tous les élèves et le mode d'enseignement universaliste est perçu comme socialisateur par son aspect universaliste précisément. C'est dans cet espace que les corps d'inspection, maillon de la chaîne de gouvernance des institutions académiques trouve un espace de travail et d'action en faveur de cette égalité des chances, principe du service public d'éducation.

Plusieurs définitions des organisations sont envisageables afin d'éclairer notre travail qui explore l'évolution des IA-IPR EVS notamment dans ce cadre de la sociologie des organisations éducatives. Nous pouvons tout d'abord distinguer l'approche rationnelle ou fonctionnaliste issue de la sociologie américaine des organisations (Ballé, 2015). Ici, l'organisation est conçue comme un agencement de moyens fonctionnels par rapport à des fins à l'instar d'un système qui cherche à faire coopérer les différents membres vers des buts communs. Les différentes caractéristiques structurelles de l'organisation (son système d'autorité et de décision, son système de communication, ses subdivisions etc.) sont ou devraient être des instruments en vue des fins poursuivies. Cette approche distingue donc les organisations des autres collectivités (les groupes informels, la famille, la nation etc.) à partir de deux caractéristiques (Scott, 1987, p. 483-511) :

- *ces collectivités sont orientées par la poursuite d'un but ou plusieurs buts*. En ce sens les organisations sont instrumentales (purposeful) car les activités et les interactions des participants sont coordonnées de façon centrale en vue de réaliser des buts spécifiques.

- *les organisations sont des collectivités qui manifestent un degré relativement élevé de formalisation*. La coopération des membres est "consciente" et délibérée ; la structure des relations est explicite et peut être "délibérément construite et reconstruite".

C'est dans ce degré de formalisation que peuvent intervenir les corps d'inspection dans le schéma éducatif français en proposant des supports capables d'intégrer les processus engendrés par telle ou telle réforme. Nous verrons ainsi cette fonction se dessiner, aux côtés des décideurs chefs d'établissement, ce travail de coordination des acteurs entre eux au sein de l'EPLE. Une autre approche peut être envisagée : il s'agit de celle d'une approche politique des

organisations. Cette vision politique de l'organisation est à la fois complémentaire et opposée à celle des fonctionnalistes. On peut reprendre cette idée sous l'angle politique puisque

les organisations ne sont pas des ensembles homogènes à l'intérieur desquels tous les membres s'engagent et coopèrent spontanément pour atteindre un but que tous partagent ; au contraire, elles constituent des entités au sein desquelles les membres et groupes coopèrent tout en luttant les uns contre les autres pour réaliser ou défendre leurs propres buts en tentant de manipuler ou de contrôler les activités des autres. On justifie fréquemment de telles activités au nom du ou des buts organisationnels symboliques (Salaman, 1979, p 269).

Complémentairement à l'approche fonctionnaliste, on peut donc considérer les organisations comme des coalitions d'acteurs qui, en fonction de la distribution de leur pouvoir, y négocient leur participation, les buts qu'ils poursuivent en commun, les activités qu'ils mènent tout comme les modes d'organisation du travail ou les structures de l'organisation. Dans cette vision, l'organisation n'est pas perçue comme un ensemble de moyens humains et matériels organisés et orientés en fonction d'un but commun, compte tenu de l'environnement où elle œuvre. L'organisation est appréhendée comme un lieu de coopération et de conflit entre des acteurs, qui poursuivent leurs propres buts au sein de l'organisation. C'est dans cet espace de négociations et de conflits que les personnels d'encadrement, en premier chef les personnels de direction avec le soutien des corps d'inspection, doivent faire preuve de force de coalition entre les différentes parties prenantes qui organisent et font vivre un EPLE. Or, à travers cette théorie, on découvre aussi que toutes ces parties prenantes ne sont pas forcément concernées ou récompensées de la même manière dans cette coopération ; il est évident que dans les relations et négociations entre acteurs de l'organisation, tous ne sont pas en position égale : les acteurs dirigeants disposent généralement de ressources plus importantes (autorité formelle, informations, moyens financiers etc.) qui leur permettent de règlementer et de structurer le comportement des autres membres en fonction des buts qu'eux-mêmes jugent prioritaires. Cependant, comme le montrent des auteurs comme Crozier (1977) que nous développerons ensuite ou Salaman lui-même, les autres membres ne sont jamais de purs instruments de la direction de l'organisation ; ils ont également leurs propres priorités et leurs propres manières d'envisager leurs participations à l'organisation. En conséquence, l'organisation sera toujours à un certain degré un lieu de négociations et de conflits, dans la mesure où on ne voit pas pourquoi les priorités et intérêts des membres de l'organisation seraient a priori harmonisés. Par ailleurs, les intérêts et priorités des groupes (internes ou externes) dirigeant l'organisation seront souvent présentés comme le but de l'organisation comme telle et non comme celui d'un groupe spécifique. Cela fait dire à Salaman que

les buts dominants que l'organisation du travail et la technologie servent sont ceux de quelques membres de l'organisation et rien d'autre (Salaman, 1979, p. 271).

Prenons donc le temps de distinguer ce que nous entendons par organisation et par institution notamment lorsque l'on évoque le domaine éducatif et le rôle qu'y jouent les personnels d'encadrement. Institution et organisation sont généralement distinguées dans la littérature sociologique, alors que dans le sens commun, on utilise ces termes de façon interchangeable. La littérature sociologique entend généralement par une organisation une collectivité qui se distingue d'autres formes de groupements par le fait qu'elle s'assigne des buts et que ses membres voient leurs relations et comportements peu ou prou formalisés, notamment au travers de règles écrites. Le terme d'institution a un autre sens que la notion d'organisation, dans la sociologie tourainienne et durkheimienne notamment. Le terme revêt alors deux sens, parfois combinés (Quivy, Ruquoy, Van Campenhoudt, 1989) : dans un sens tourainien, il s'agit d'un ensemble de normes formelles (lois, conventions...) que les acteurs ne maîtrisent pas au niveau des organisations, dans la mesure où elles résultent de l'action de divers groupes de pression ou partis politiques dans le champ "institutionnel ou politique" : ainsi par exemple "le système éducatif français" relève du niveau de l'institution alors qu'un EPLE relève du niveau de l'organisation; cette distinction recoupe celle établie par Touraine (1965) entre différents niveaux d'analyse des rapports sociaux ou de la société, le système institutionnel et politique d'une part et le système organisationnel d'autre part ; dans ce premier sens, la distinction entre organisation et institution désigne une différence dans le niveau d'analyse où on se situe, l'institutionnel renvoyant à un niveau plus macro sociologique, alors que l'organisationnel renvoie à un niveau plus micro ou méso-sociologique (Touraine, 1974). D'autre part dans un sens plus "durkheimien", le terme d'institution signifie aussi toute manière de faire, de voir ou de penser, qui acquiert un caractère normatif et tend ainsi à s'imposer aux acteurs. Ainsi, on pourra dire qu'une façon de concevoir le rapport enseignant/élève est formalisé dans des règles formelles de l'organisation mais qu'il est aussi institutionnalisé au travers des représentations, des schèmes culturels intériorisés des enseignants et des élèves. En ce sens, la relation enseignant / enseigné est une institution, au même titre que les relations dans un couple peuvent également l'être. Dans les deux sens, l'institution est ce qui conditionne les choix des acteurs dans l'organisation. Elle désigne toute norme formelle et/ou informelle, sur laquelle l'acteur d'une organisation n'a pas de maîtrise dans le court terme, soit parce qu'elle va de soi (par exemple les formes de politesse) soit parce qu'on n'a pas la compétence (au sens juridique du

terme) et le pouvoir nécessaire pour changer la règle (les règles juridiques organisant les soins de santé ou l'enseignement). Certains auteurs (Ardoino, 2000) tendent à présenter l'analyse de ce qui relève de l'organisation et de l'institution comme l'objet d'une analyse organisationnelle d'une part et d'une analyse institutionnelle d'autre part. Cela conduit en fait à confiner l'analyse des organisations à un point de vue rationnel et fonctionnaliste sur les organisations, en s'interrogeant sur la façon dont elles "organisent" et articulent divers moyens (ressources, organisation du travail) en vue des fins qu'elles se donnent. Puisque l'objet empirique de la sociologie des organisations est l'étude des organisations entendues au sens de collectivités formalisées et affichant des buts explicites et officiels, il semble qu'on peut considérer que cette discipline peut et doit s'intéresser aux réalités désignées par le terme d'institution aux deux sens du terme. Les institutions au premier sens du terme (le système scolaire, le système des soins de santé etc.) pourront être l'objet de la sociologie des organisations si l'analyste décide que son unité d'analyse se situera non pas à l'échelle de l'établissement scolaire, mais sur le plan du "réseau scolaire" ou du système scolaire dans son ensemble. Il considère alors le système scolaire dans son ensemble comme une organisation, comme formant une collectivité d'acteurs, dont les comportements sont formalisés et théoriquement associés à des buts affichés. S'il décide de se centrer sur l'établissement scolaire, le système scolaire constitue une part de l'environnement de cet établissement, qui lui impose des règles de fonctionnement. Par ailleurs, peu importe le niveau d'analyse qu'il privilégie, il se doit, en tant que sociologue, de prendre en compte ce qui est institutionnalisé dans les organisations pour en comprendre le fonctionnement ou les changements. Il ne peut limiter son étude à ce qui est seulement formalisé dans des règles explicites en excluant ce qui relève de l'institution au deuxième sens défini ci-dessus. Les modèles culturels des acteurs et leurs stratégies contribuent à la réalité sociale de l'organisation. S'il ne les prend pas en considération, son étude participe alors davantage à une étude organisationnelle stricto sensu : une étude des manières d'organiser un travail pour le rendre le plus efficace possible. Cette distinction est importante pour saisir les périmètres d'action des personnels d'inspection puisqu'ils agissent au nom de l'institution, considérée comme une œuvre humaine en quête de sens qui regroupe une sédimentation des pratiques guidées par les valeurs du service public en éducation dans la sphère de l'organisation éducative, synthétisant une mise en œuvre de pratiques adaptées à des fins pédagogiques et didactiques dont les formes sociales sont tournées vers l'utilité :

Institution	Organisation	Impacts sur les IA-IPR
Œuvre humaine collective	Ensemble d'individus et de moyens orientés vers un finalité	GRH des moyens humains et gestion de ces moyens
Actions en valeurs	Action en finalité	Evaluation des actions pédagogiques
Principes d'ordre dans un système global	Principes d'organisation et de gestion	Référentiels comme supports de régulation
Sédimentation de pratiques	Mise en œuvre de pratiques adaptées	Adaptations des réformes et mise en cohérence

Tableau n°15 : Impacts sur les IA-IPR entre Institution et Organisation

Ce tableau synthétise, de cette façon, non pas l'opposition entre institution et organisation mais davantage la déclinaison de l'institution, par l'organisation, avec l'appui des IA-IPR et en particulier des IA-IPR EVS dont le cœur des missions réside dans une approche systémique du monde éducatif.

Pour mieux saisir la sociologie d'organisation du système éducatif français, il convient de bien identifier ce système en étayant les principes qui le construisent dans le but d'analyser les interactions entre les différents acteurs et décideurs au sein d'une organisation éducative. L'approche systémique (Meleze, 1990) constitue le cadre d'analyse des phénomènes complexes : ce cadre est centré sur les interactions entre les différentes composantes et l'environnement de l'EPLE. Nous pouvons nous appuyer sur le concept de système ouvert (Bertalanffy, 1973) qui pose le paradigme systémique en des termes moins cartésiens ; un système est alors défini comme un complexe d'éléments en interactions. L'approche systémique devient pertinente lorsque les interactions entre les différents éléments du système sont intenses et que les relations qui régissent le comportement des parties prenantes ne sont pas linéaires. Le tout n'est pas la somme des parties et il n'est pas possible de formuler dès lors un résultat analytique toutes choses égales. D'autres auteurs ont prolongé cette théorie générale des systèmes en termes de méthodologie notamment (Morin, 1977) et de modélisation (Le Moigne, 1999) ou encore de comportement des acteurs et de relations de pouvoir (Crozier et Friedberg, 1977). L'approche systémique repose sur cette analyse des interactions plutôt que des éléments : elle permet de définir le système dans son environnement et d'identifier les variables qui permettent de comprendre et d'influencer son évolution. C'est pourquoi, dans un système composé de nombreux éléments en interactions, chaque élément étudié de façon isolé

est facilement interprétable ; cependant, la complexité provient de la multiplicité des interactions qui rend difficile d'identifier les variables d'évolution les plus pertinentes. C'est cette approche systémique qui permet de comprendre l'intervention des IA-IPR EVS dans le système éducatif français qui renferme les caractéristiques d'un système complexe et dynamique. L'approche systémique permet de comprendre les logiques individuelles d'action dans les actions collectives organisées et les dynamiques de changement des systèmes humains. C'est une des raisons pour lesquelles les IA-IPR adoptent une posture systémique dans leur management, comme nous le verrons plus tard, pour éviter le cloisonnement des réponses aux problématiques éducatives qu'ils rencontrent même si, là où le problème est global, il nécessite une évolution et une évaluation des postures individuelles dans les pratiques et les interactions pédagogiques des personnels dont ils ont la responsabilité, notamment envers les personnels d'éducation et les professeurs documentalistes. Sans approche systémique, le service public d'éducation, dans sa logique cartésienne, se dote d'une entité ou d'un organe pour chaque problématique éducative rencontrée. Et c'est la raison pour laquelle, cette réponse cartésienne est pensée à l'extérieur de l'établissement scolaire par des experts qui ne sont finalement pas les acteurs ; pour que les solutions soient complètes et efficaces, le management des organisations s'impose aussi aux IA-IPR EVS qui, par leur coloration systémique, peuvent apporter des réponses, depuis l'extérieur de la structure, tout en maîtrisant les enjeux internes dans la mesure où leur parcours professionnel les a confrontés à des situations de terrain d'où ils proviennent généralement. Cette approche des organisations a été mise en avant aussi par certains chercheurs dans la mesure où elle induit des formes d'actions collaboratives renouvelées (Condet, 2022) en développant des schémas d'organisation éducative revisités à travers la notion d'*intelligence organisationnelle* (Baujard, 2014).

Cette connaissance du système *de l'intérieur* impose que nous ayons une définition de ce système et de ses différentes composantes qui construisent toute organisation scolaire tout en sachant analyser cet environnement éducatif construit entre institution et unité d'organisation éducative. En effet, le système éducatif est un ensemble complexe d'éléments humains (les personnels de l'éducation), matériels (bâtiments), immatériels (supports et intentions pédagogiques) et de procédures (routines de travail, processus cognitifs) qui se projettent vers une finalité éducative : cette approche systémique est intéressante car elle s'appuie sur les interactions (liens entre les acteurs et les décideurs) et les flux (mouvements d'échanges et de contacts) ; plutôt que d'étudier les éléments de manière individuelle et indépendante, l'approche systémique propose d'appréhender les interactions de ces éléments entre eux à travers une

approche globale qui s'intéresse à différents facteurs, pédagogiques, humaines, culturels, techniques, juridiques, psychologiques ou comptables. Avec la gestion des flux, l'approche systémique devient dynamique puisque les éléments qui composent ce système ne sont pas statiques. Etudier les flux en éducation, c'est donc les identifier à travers le système en s'appuyant, par exemple, sur les cohortes d'élèves, le renouvellement des enseignants, du matériel ou encore des informations. Dans ce système global, trois grandes finalités peuvent être décrites : l'instruction (la transmission de savoirs via le socle commun de compétences, de connaissances et de culture), l'éducation et la socialisation (approche globale et éducative des individus) et enfin la formation professionnelle (parcours construits de l'apprenant). Dans cette approche globale du système éducatif, il faut noter qu'il se compose d'un secteur public et privé, et qu'il convient maintenant d'analyser l'environnement éducatif.

L'environnement éducatif est constitué de l'ensemble des éléments extérieurs (concrets comme par exemple une famille ou abstraits comme les conditions climatiques) au système qui sont en interaction avec lui. Au niveau de ses composantes, on distingue deux niveaux : le méta-environnement qui inclut les éléments en interaction avec le système dans son ensemble et l'environnement éducatif local, spécifique à chaque contexte d'établissement. Ce tableau synthétise les différents éléments qui concernent le méta-environnement d'un EPLE en introduisant, de cette façon, la prise en compte de l'environnement éducatif dans sa globalité.

Méta-environnement	Descriptif	Déclinaison corps d'inspection
Economique	L'activité économique fait évoluer les besoins de formation : conjoncture économique qui influence les parcours de formations	Rapprochements avec les IEN-IO pour déterminer des stratégies de bassins de formations
Juridique	Normes juridiques scolaires vs normes politiques publiques et sociétales	Fonction de conseil et de suivi dans la judiciarisation du système
Technologique	Apports technologiques rapides (Intelligence artificielle par exemple)	Veille et réactivité autour des techniques de l'information et de la communication et du numérique (formation)

Médiatique	Médias d'information et d'opinion influencent les représentations des individus sur le système éducatif	Réguler les usages des réseaux par les élèves et par les professionnels en éducation
Culturel	Rôle social de l'éducation et importance des projets culturels (ouverture)	Mettre en cohérence les projets culturels /territoires
Budgétaire	Incidences sur les moyens alloués	Mise en conformité entre les réformes et les moyens

Tableau n°16 : les corps d'inspection et les types de méta-environnements

Ce tableau résume cette approche globale en mettant l'accent sur les incidences en termes de pilotage de l'action publique du national vers le local via les corps intermédiaires que représentent les corps d'inspection dans un environnement éducatif en constante évolution : ces adaptations du système sont nécessaires et elles passent par les corps intermédiaires comme nous le verrons plus loin dans la mesure où les inspecteurs occupent de facto *une position intermédiaire essentielle dans le système scolaire français* (Gaillard et Pons, 2016, p. 6). Ces adaptations du système sont mises en œuvre à deux niveaux : le niveau central se charge de l'adaptation au méta-environnement et de la régulation du système alors que l'établissement scolaire adapte le service d'éducation au besoin public local. Ainsi, l'environnement éducatif est constitué d'éléments extérieurs au système qui sont en interaction avec lui. On distingue l'environnement éducatif global du système de l'environnement éducatif local d'un EPLE : c'est dans cet espace interactif que les corps d'inspection trouvent une place particulière et essentielle afin d'assurer les adaptations et les évolutions du système éducatif.

Quelles sont alors les approches de l'école et du système scolaire en organisations éducatives que nous pouvons mobiliser pour analyser cette place particulière assurée par les corps d'inspection ? Deux approches peuvent nous permettre de saisir ce positionnement en prenant appui sur plusieurs travaux réalisés dans le cadre des interactions organisationnelles qui se mettent en action dans le domaine de l'éducation (Dupriez, 2015, p.37-50) et Maroy, 2007).

La première s'appuie sur les travaux réalisés en partie par Bidwell (1965) qui appréhende l'école comme une organisation au sens fonctionnaliste du terme ; il se situe à un double niveau d'étude : d'une part au niveau du système scolaire dans son ensemble, d'autre part au niveau de l'établissement scolaire. Son propos essentiel est de mettre en relation les caractéristiques organisationnelles, les caractéristiques de la structure de l'organisation scolaire d'une part, l'environnement dans lequel elle se situe et la technologie utilisée par ses membres

d'autre part. Par structure de l'organisation, les sociologues des organisations entendent généralement les relations prescrites par l'organisation à ses membres en fonction de ses objectifs, relations qui dérivent de la division du travail, de la hiérarchie, des systèmes d'information, de prise de décision et de contrôle. Il s'agit alors de la structure formelle de l'organisation. Au-delà, nombre d'auteurs ont montré que se développait parallèlement une structure informelle de relations entre les membres de l'organisation (Mintzberg, 1982). Pour Bidwell, l'organisation scolaire a plusieurs caractéristiques structurelles : elle est d'abord une organisation de service qui s'adresse à des clients : les élèves et au-delà leurs parents. Pour réaliser cette mission, il constate que l'école présente à la fois des caractéristiques d'une organisation bureaucratique au sens où Max Weber (1965) utilise ce terme, et d'autre part qu'elle manifeste à l'opposé, une tendance à laisser une large place à l'autonomie des professeurs, autrement dit qu'elle tend à se structurer sur le mode d'une organisation professionnalisée. L'organisation éducative est une organisation bureaucratique, au moins jusqu'à un certain point, en raison de plusieurs caractéristiques : d'abord, elle a une division fonctionnelle du travail : cette division peut être conçue sur une base temporelle et/ou fonctionnelle : ainsi, l'enseignement des jeunes générations s'effectue en étapes, et on opère une division de la jeunesse en classes d'âge ; dans l'enseignement primaire en particulier la division du travail entre professeurs des écoles s'effectue sur la base de l'âge ; par contre, ils sont polyvalents du point de vue des contenus (français, calcul etc.) c'est-à-dire du point de vue fonctionnel ; dans l'enseignement secondaire par contre, la division du travail entre enseignants s'opère à la fois sur la base de l'âge et sur la base fonctionnelle de la discipline (professeurs de mathématiques, de français etc.). Dans un second temps, les "rôles" dans l'organisation sont définis comme des *fonctions*, des postes de travail définis indépendamment de la personnalité de leurs occupants. Ces fonctions sont définies de façon générale et universaliste sur la base de leur spécificité fonctionnelle, des tâches et prestations qu'elles impliquent (par exemple l'enseignement des mathématiques, en particulier la géométrie). Les *fonctionnaires*, ceux qui remplissent ces *fonctions*, sont recrutés sur la base de leurs compétences spécifiques et sont évalués sur la base de leurs compétences et mérites ; dans un troisième temps, il y a un ordre hiérarchique des *fonctions* (proviseur/principal, adjoint de direction, enseignant) qui va de pair avec un système d'autorité c'est-à-dire un système de prise de décision réglementaire et légitime, un système de régulation des conflits par les supérieurs hiérarchiques, et enfin un système de transmission officielle de l'information. Ainsi dans un établissement scolaire, le personnel de direction dispose du pouvoir de ventilation des moyens horaires alloués ; enfin, les activités des occupants des diverses fonctions (qu'on appelle parfois opérateurs, lorsqu'il s'agit des activités

de base de l'organisation) doivent se dérouler dans les limites d'une procédure définie (souvent par écrit) qui limite leur autonomie, leur pouvoir discrétionnaire. Il y a donc souvent des règles spécifiant les buts et modalités de l'action autorisée, légitime dans l'organisation. Ainsi, les enseignants sont-ils tenus de respecter des horaires, des programmes, des modalités d'évaluation. Ils ne peuvent pas accepter n'importe qui dans leurs classes, mais seulement les élèves dûment inscrits et veiller à leur assiduité par la notation etc. Les caractéristiques bureaucratiques introduisent donc de l'universalité dans le système et l'établissement scolaire dans la mesure où la bureaucratie va de pair avec des normes abstraites et générales ; la situation n'est donc pas celle où chacun peut agir de façon autonome et se créer ses normes de conduite particulières. C'est tout l'intérêt des règlements intérieurs qui régissent le fonctionnement de l'entité. Toutefois, à côté de cette tendance à la bureaucratisation du système scolaire que Bidwell connote positivement en l'associant à une forme de rationalisation de l'activité d'enseignement, il remarque la présence simultanée et concurrente d'un mode d'organisation davantage professionnelle, qui va de pair avec une autre caractéristique structurelle majeure de l'organisation scolaire, sa faible interdépendance structurelle, *structural looseness*, les liens distendus qui relient les différentes composantes de l'organisation, par exemple les différentes classes ou sections entre elles au sein de l'établissement scolaire ou les différentes écoles entre elles au sein du système scolaire. L'enseignant tend à voir son activité s'organiser sur la base d'un modèle proche du modèle professionnel dans la mesure où il se voit confier la responsabilité d'une classe ; le travail qu'il va accomplir avec ses élèves du point de vue du contenu (programme) et de la méthode de travail (pédagogie : formes de transmission, rythme etc.) relève alors pour l'essentiel de sa propre responsabilité. Il dispose à cet égard d'une certaine autonomie, qui lui permet de développer des relations importantes avec ses élèves, qui lui permet également de s'adapter aux différences de niveau, de cursus scolaires antérieurs de ses élèves. C'est dire que selon Bidwell, on tend à se trouver dans une situation où l'activité est organisée de façon proche de celle qui caractérise les activités marquées par ce que les sociologues anglo-saxons appellent un modèle professionnel. Ici, alors que le modèle bureaucratique démontre la place étroite que les personnels d'inspection peuvent utiliser pour exercer leurs missions dont le cadre autoritaire est somme toute assez limité, le modèle dit professionnel implique une évaluation et une expertise qui vient de l'extérieur de l'établissement : les personnels d'inspection, non rattachés à un établissement en particulier, sont un levier intéressant dans cette perspective professionnelle. Les métiers qui s'organisent selon ce modèle tendent en effet à déléguer aux professionnels eux-mêmes la régulation de leurs activités. Plutôt que d'être contrôlés par voie hiérarchique, sur base des règles de l'organisation

(bureaucratie), l'activité est contrôlée par le professionnel et ses pairs. Une telle délégation de la juridiction du contrôle se développe seulement si deux conditions (nécessaires mais non suffisantes) sont réunies : l'activité en question repose d'une part sur une technique, basée sur des connaissances systématiques ou une doctrine (qui ne doit pas nécessairement être scientifique), technique nécessitant dès lors une formation longue (technique médicale, juridique, savoir théologique, techniques scientifiques diverses) ; d'autre part, les professionnels adhèrent à des normes professionnelles, qui régulent autant les conditions d'exercice du métier (quelles pratiques sont bonnes ou au contraire inadmissibles? qui est en droit d'exercer le métier?) que les relations aux clients (quelles attitudes valoriser et adopter à l'égard du client, de l'élève ou du malade par exemple). Une des dimensions de ces normes professionnelles est ainsi de souscrire à un idéal de service aux clients, qui tend à ce que le professionnel soit davantage orienté vers la satisfaction de son client que vis-à-vis vers celle des autorités organisationnelles, dont il dépend le cas échéant. Ce "modèle professionnel" s'institutionnalise dans le processus de professionnalisation d'une activité, processus dont les aspects voire les étapes clés sont les suivants : la création d'une formation spécifique et longue au métier (souvent de type universitaire), formation simultanément à la technique et aux normes de la profession ; le développement d'une association professionnelle représentant et défendant les intérêts des membres de la profession ; la définition d'un code de déontologie professionnelle. Les enseignants ne partagent que certaines des caractéristiques de ce modèle d'organisation professionnelle : principalement celle relative à la maîtrise d'une compétence technique spécifique à la suite d'une formation longue dans une discipline, allant de pair avec l'adhésion à certaines normes professionnelles régulant les relations aux élèves : par exemple l'attention à l'élève, l'interdiction d'utiliser la violence physique. Le propos principal de Bidwell est alors de souligner les sources de cette coexistence dans l'école d'un modèle d'organisation professionnel et d'autre part, d'un modèle bureaucratique. Il s'efforce également de préciser les problèmes et tensions qui en résultent. Pour Bidwell, ce sont les fonctions que l'école est tenue de remplir vis-à-vis de la société qui tendent à expliquer la tendance à la bureaucratisation et à la rationalisation des structures scolaires. En effet, la société se complexifiant, les "rôles sociaux" plus complexes et spécialisés auxquels doivent être préparés les nouvelles générations nécessitent que la socialisation des jeunes soit d'une part de plus en plus longue, et d'autre part de plus en plus massive, c'est-à-dire touchant un pourcentage de plus en plus important des jeunes susceptibles d'être scolarisés. C'est cela qui explique que la scolarisation soit obligatoire dans la société. En outre, la société demande que l'école réalise une socialisation telle que l'ensemble des jeunes générations dispose d'un minimum de compétences standards et

uniformes que pour jouer les rôles adultes dans la société (par exemple savoir lire), même si par ailleurs il y a différenciation des rôles professionnels. Ces "besoins" de la société (nécessité d'une socialisation longue, massive et produisant un minimum de compétences communes) engendrent pour Bidwell la nécessité d'une coordination du travail effectué dans le système scolaire et expliquent les tendances à la bureaucratisation/rationalisation des structures scolaires. Ainsi, la nécessité de la formation longue implique la coordination séquentielle des différentes étapes de la socialisation : le passage de classes, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire par exemple. En outre, la nécessité de voir les jeunes disposés d'un minimum de compétences standard et uniformes, engendre à la fois l'obligation scolaire mais aussi la nécessité de la coordination entre ce que l'ensemble des écoles, géographiquement dispersées, enseigne. Le caractère bureaucratique de l'organisation scolaire en dérive : des règles universelles d'organisation des programmes (découpage du temps de cours en 55 minutes par exemple), de passage d'un niveau d'enseignement à l'autre, des règles de définition des titres requis des enseignants se mettent en place et perdurent pour assurer que la socialisation des jeunes soit d'une part suffisamment uniforme, d'autre part suffisamment coordonnée que pour réussir à préparer à des "rôles complexes". Cependant, malgré cette exigence de rationalisation amenant la nécessité d'une coordination, cette dernière reste un des problèmes majeurs de l'enseignement, et ce de façon variable selon les pays. Le système scolaire en général, et les établissements scolaires en particulier sont marqués par la "faible interdépendance structurelle", la coordination lâche de leurs structures de fonctionnement nommé *structural looseness*. Un premier problème de coordination se situe ainsi entre les établissements scolaires : chaque EPLE constitue en effet non seulement une entité distincte sur le plan spatial mais aussi dans son fonctionnement pédagogique de manière générale lisible à travers le projet d'établissement (Obin et Cros, 1991) puisque les professeurs du système français font prévaloir leur liberté pédagogique. Cette situation reflète selon Bidwell les incertitudes liées d'une part à la grande hétérogénéité des élèves, et d'autre part à la "technologie" utilisée, à savoir les procédures d'enseignement. Ces incertitudes tendent en effet à générer un mode d'organisation où l'autonomie du professeur dans sa classe est centrale, ce qui engendre le problème de la coordination du travail entre les différents professeurs et classes. C'est dans cet espace que les personnels d'inspection interviennent pour garantir cohérence et pertinence entre le savoir délivré, les méthodes employées et la doctrine institutionnelle décidée au niveau national. En résumé, l'école est à la fois un système scolaire qui tend à se rationaliser et à se coordonner via un mode d'organisation bureaucratique au sens de Weber, mais il est simultanément marqué par la présence de professionnels, à qui l'organisation tend à déléguer une assez large autonomie,

en raison de la diversité des élèves et des incertitudes de la "technologie" utilisée dans l'enseignement (les méthodes de transmission). On peut se demander si la conciliation de ces deux types de traits structurels, bureaucratie et autonomie professionnelle, qui correspondent à deux types de contraintes de l'environnement et de la technologie, ne seraient pas l'espace où les personnels d'encadrement, de direction en interne et d'inspection en externe, dans lequel ils exerceraient cette nécessaire coordination reliant l'injonction nationale avec la réalité contextuelle locale.

La seconde approche est celle que l'on peut nommer « néo-institutionnaliste » qui peut nous éclairer sur le fonctionnement du système éducatif et sur les répercussions au niveau des IA-IPR EVS. Sur la question de la sociologie des organisations, des auteurs américains ont développé les processus qui irriguent les structures dans les organisations (Meyer et Scott, 1983, Meyer et Rowan 1977). Ils s'appuient sur la sociologie fonctionnaliste considérée comme la résultante de la recherche rationnelle d'une efficience et d'une efficacité dans l'activité de base d'une organisation, en tenant compte de son environnement et de la technologie utilisée. Ils explicitent ainsi le courant de la contingence structurelle (Mintzberg 1982). Si, comme le pense Bidwell, le système scolaire cherche l'efficacité dans ses activités, alors ce mode d'explication des structures d'une organisation est valable s'il remplit, selon les auteurs américains, deux conditions :

- lorsque la technologie utilisée dans l'activité de base de l'organisation est maîtrisée et relativement exempte d'incertitudes ; cela signifie que l'on connaît avec une forte probabilité les relations de cause à effet dans l'activité de production de l'organisation ;

- lorsque les critères d'évaluation des "outputs" de l'organisation sont clairs et lorsqu'ils sont aisément évaluables.

Pour une organisation scolaire en particulier, la maîtrise de l'évaluation et la réalisation de l'évaluation contrainte ne sont pas forcément possibles car les paramètres contextuels diffèrent selon les types d'EPL, de bassins d'éducation et de publics accueillis. La *performance scolaire* (Broadfoot, 2000, p.55) d'une entité n'est pas la somme des performances individuelles des enseignants compte tenu de la non pertinence de cette recherche au niveau de l'enseignement, même si elle existe pour la structure puisque le contrat d'objectif, le projet d'établissement et le rapport annuel d'activités pédagogiques du chef d'établissement témoignent de cette recherche d'efficacité. Cette performance structurelle peut être ainsi recherchée et soutenue par les corps d'inspection et par l'intermédiaire tout particulièrement des inspecteurs référents dont

nous évoquerons le rôle plus loin. Le deuxième aspect structurel mis en évidence par Scott, Meyer et Rowan concerne le strict contrôle exercé par le système scolaire et les différents établissements sur ce qu'ils appellent les "classifications rituelles" qui ordonnent les différents aspects de la réalité scolaire : il en va ainsi des classifications portant sur les professeurs, les programmes, les élèves, voire les écoles. Ainsi les titres scolaires requis pour enseigner dans telle branche, les classifications des professeurs selon qu'ils sont professeurs des écoles, enseignants, certifiés, agrégés ou docteurs, ces classifications sont régies par des statuts différents qui créent aussi la complexité des organisations éducatives. Scott, Meyer et Rowan proposent alors leur propre modèle d'intelligibilité : l'enseignement développe une structure organisationnelle qui a pour but de maintenir sa légitimité externe ; les contrôles organisationnels portent en priorité sur les classifications scolaires car c'est vital pour l'obtention de supports et de ressources externes, pour garantir la légitimité et la légalité de l'organisation ; ces classifications sont essentielles pour enrichir la proposition éducative des organisations éducatives tout en nécessitant ce contrôle extérieur exercé par les personnels d'inspection en conformité avec les autorités hiérarchiques et académiques. En résumé, le système scolaire maintient sa structure organisationnelle parce que cela permet de maintenir sa légitimité dans la mesure où les classifications de l'école, des programmes, des élèves, des professeurs, sont des catégories auxquelles l'ensemble des acteurs de l'environnement tiennent comme génératrices d'identité sociale. Les deux types d'approches évoquées de Bidwell comme de Scott, Meyer et Rowan, pour intéressantes qu'elles soient, ont d'ailleurs du mal à saisir les organisations comme le résultat des pratiques des acteurs qui les habitent ; de ce point de vue, celui des acteurs, l'approche politique ou stratégique des organisations apparaît plus fructueuse. Au-delà de la réification de la structure, il s'agit de saisir comment les acteurs la recomposent périodiquement dans le jeu même de leurs interactions ; il s'agit également de comprendre comment l'organisation est traversée par des logiques d'acteurs contradictoires ou divergentes. Dans ce sens, Jean-Louis Derouet (1992) analyse les établissements scolaires comme des "entreprises composites" au croisement de logiques civiques, industrielles, ou marchandes. Christian Maroy (1990) pour sa part montre comment une institution de formation professionnelle est le lieu de compromis et de transactions entre diverses logiques d'action, économique et sociale, logiques d'action soutenues par diverses coalitions d'acteurs, internes et externes.

Pour aller plus loin, nous avons d'autres modèles, issus de la sociologie des organisations, qui peuvent nous aider à poser un cadre théorique de l'organisation scolaire et éducative en tenant compte de la spécificité du rôle des corps d'inspections dans ces concepts organisationnels.

La *sociologie des organisations* (Bernoux, 1996) nous donne d'autres clés sur l'identité et la culture organisationnelle applicable aux EPLE. Rappelons d'abord les trois grands postulats que Bernoux pose avant d'étayer notre développement. Dans un premier temps, il indique que les hommes n'acceptent pas d'être traités comme des moyens au service de finalités fixés par des organisateurs dans la mesure où chaque acteur définit ses propres objectifs et c'est l'organisation qui doit faire la synthèse de ces forces vives parfois opposées. Ensuite, il énonce que dans toute organisation, les acteurs gardent une forme d'autonomie à travers une zone contrôlée de liberté d'action et de pensée qui rejoint, dans notre étude, la liberté pédagogique revendiquée par les enseignants. Les IA-IPR sont les leviers qui permettent de réguler ces libertés eu égard les projets académiques et d'établissements. Enfin, dans ces espaces de pouvoirs et d'actions, les processus de stratégies sont importants pour maîtriser et guider l'acteur. Dans la culture organisationnelle des établissements scolaires, on retrouve un ensemble de valeurs, de croyances, de normes et de pratiques qui peuvent influencer les parties prenantes de l'organisation. Ainsi, les IA-IPR apparaissent dans ce schéma comme étant des maillons académiques et territoriaux pour comprendre et évaluer la culture organisationnelle d'un établissement scolaire afin d'identifier les forces et les domaines à améliorer tout en créant un environnement d'apprentissage et un climat scolaire efficaces et performants.

Nous pouvons dès lors définir en termes sociologiques les interactions évidentes entre les acteurs et le système éducatif, et en particulier celui de l'EPLE. Pour cela, nous nous appuyons sur le travail de Michel Crozier et de Erhard Friedberg (1977) : il y exprime ce besoin de libertés des acteurs en rappelant la hiérarchisation des besoins psychologiques humains à partir de la congruence, et en s'inspirant de la théorie de Maslow : ainsi, toutes démarches stratégiques des pilotes et des décideurs dans une organisation devront relier l'acteur à son contexte dans un management organisé entre un univers de conflits et les jeux de pouvoir. Dans le chapitre *De l'organisation au système*, les auteurs énoncent que pour transposer le raisonnement organisationnel au raisonnement systémique, il faut établir un nouveau postulat : le système d'action concret qui contient l'ensemble des actions de contraintes, de forces et de faiblesses au sein même d'une organisation. Aussi, ils aboutissent à une analyse sociologique basée sur les systèmes d'action concrets : le système d'action est un construit *contingent*, dépendant de la pluralité de ses acteurs dont il ne peut se défaire ; ces systèmes, créés par les

hommes, nécessitent une forme de *régulation* dans le mécanisme-même des organisations ; enfin cette structuration impose des *instruments de contrôle social* qui permettront de comprendre comment les hommes coopèrent entre eux au sein de cette organisation. Les acteurs évoluent de cette manière dans un système que l'on pourrait qualifier comme complexe car il regroupe, notamment dans un EPLE, des identités et des pratiques diverses dont l'harmonisation doit être assurée par des personnels d'encadrement tels que les chefs d'établissement et les inspecteurs territoriaux. C'est le processus qui tend à se mettre en place en Europe afin que les inspecteurs disposent d'un *référentiel harmonisé* correspondant aux attentes locales (Kesler, 2016, p. 31-35).

L'organisation scolaire, et plus particulièrement celle d'un EPLE, appelle à distinguer ce qui compose ce système éducatif afin de bien percevoir le rôle de chacun des acteurs et notamment celui des IA-IPR auprès des élèves et des équipes. Il est clair que l'organisation scolaire impacte l'élève qui est au cœur des apprentissages pour les enseignants et leurs évaluateurs et décideurs. C'est pourquoi, l'approche par le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1977, p. 513-531) nous apparaît comme essentiel pour mettre en perspective les enjeux qui délimitent les missions des IA-IPR. Il considère le développement de l'enfant comme un système complexe de relations influencées par de multiples niveaux du milieu environnant, depuis la famille proche et l'école jusqu'aux valeurs culturelles, les lois et les coutumes. Il évoque les emboîtements de milieux qui découpent différents systèmes qui interagissent entre eux en partant de l'individu, l'enfant. Ces emboîtements élaborent un environnement, une *écologie du développement humain*, qui implique des processus entre ces différents contextes qui s'imbriquent dans une seule organisation. L'auteur met en scène sa théorie de l'emboîtement à travers l'image de la poupée russe qui explore ces différents systèmes entre eux : le macrosystème (système des forces éloignées ayant des influences subtiles et à long terme sur le microsystème : valeurs, culture, contexte historique), l'exosystème (système de forces extérieures ayant une forte répercussion sur le microsystème : politiques, règlements, programmes éducatifs, support financier), le mésosystème (système constitué de tous les microsystèmes assurant, ou pas, la cohérence du contexte de vie de la personne en développement, ici l'élève), et le microsystème qui entretient une relation immédiate avec la personne en développement. Il faut comprendre ces imbrications non pas dans un sens linéaire mais plutôt dans une dynamique puisque ces sphères peuvent interagir entre elles sans étapes précises. Sa théorie interactionniste nous éclaire sur le développement des individus avec leurs environnements. Cette théorie des systèmes écologiques fournit une approche holistique de

l'enfant et de son évolution dans le système éducatif qui englobe tous les systèmes dans lesquels les enfants et leurs familles sont impliqués, reflétant la nature dynamique de ces relations familiales. Cette approche écologique propose de prendre en compte l'ensemble des parties prenantes de manière transversale et globale : les IA-IPR interviennent dans cette *écologie du développement humain* dans leurs fonctions d'évaluation et de suivi des personnels et des réformes qui créent les conditions de réussite des élèves. Ils sont à la croisée de ces différentes dimensions nationales, académiques, locales dans la construction des parcours des élèves. Avec cette théorie, nous observons le système d'imbrications auxquelles ils sont soumis. Ces imbrications sont aussi le reflet des liens entre les ressources humaines qu'il est amené à gérer au niveau de son territoire et de chaque EPLE dont il a la responsabilité ; elles mettent en évidence aussi l'importance de ces liens à travers la notion de réseau qui tissent des liens entre les acteurs sur un territoire donné : comme le projet collectif au sein d'un établissement, c'est dans les réseaux entre établissements par exemple que l'expertise et l'accompagnement des personnels d'inspection apparaît comme essentiel pour garantir cohérence et cohésion du système lui-même.

Nous retrouvons l'importance de ce pilotage territorial dans l'accompagnement des personnels à travers la mise en place du réseau d'éducation prioritaire français dont certains parleront lors des entretiens que nous avons menés dans la seconde partie. Rappelons ici les principes de ce système en réseau qui se transforme afin de conduire une politique ciblée dans laquelle les corps d'inspection jouent un rôle particulier. La massification de l'enseignement par la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans (1959) et par la création du collège unique (1977) visait l'élévation du niveau de formation des nouvelles générations. Elle avait également pour objectif la réduction des inégalités des destins scolaires. Ces espoirs de démocratisation ayant été déçus, il a fallu penser autrement les causes de l'échec scolaire. Des travaux de sociologie ont ainsi révélé l'importance de l'origine sociale des élèves, en insistant notamment sur le rôle joué par « l'environnement familial et social », et plus particulièrement par le niveau d'instruction des parents, sur la réussite scolaire. Ces recherches montrent également comment inégalités sociales et disparités spatiales se conjuguent et se renforcent. De fait, elles conduisent à la concentration d'élèves ayant de grandes difficultés scolaires au sein de certaines zones. Ces constats ont abouti à la création de politiques d'éducation prioritaire dans certains pays d'Europe. Il en fut ainsi en Grande-Bretagne, en Suède, en France (en 1981), en Belgique et dans d'autres pays. Intégrée à des systèmes éducatifs fort différents, cette action publique

spécifique s'exprime donc selon des modalités diverses. Voici une frise qui trace la chronologie de la mise en place de ces zones prioritaires :

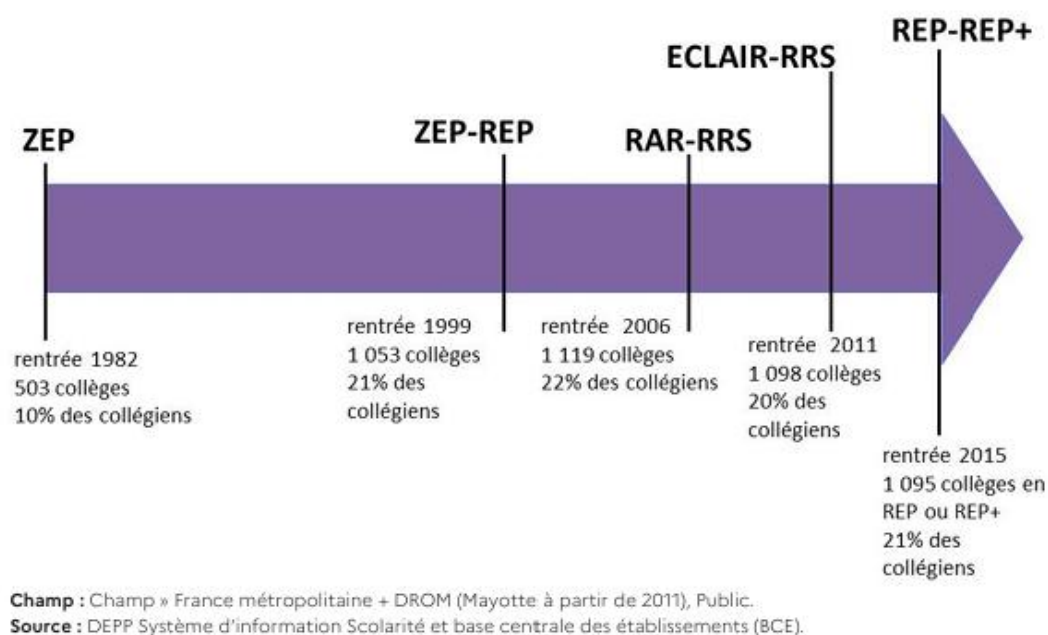


Figure n°2 : Chronologie de l'éducation prioritaire en France

D'abord envisagé comme un dispositif non pérenne, la politique de l'éducation prioritaire a connu ensuite plusieurs relances qui ont contribué à étendre son champ initial. A la rentrée 1990, une première relance de l'éducation prioritaire comprend une révision de la carte qui augmente le nombre de ZEP de 363 à la rentrée 1982 à 558. A la rentrée 1999, la carte de l'éducation prioritaire a été redéfinie et une nouvelle structure ajoutée : le réseau d'éducation prioritaire (REP). Il n'y a donc plus de ZEP au sens de « zone », mais des établissements relevant de ZEP travaillant en réseau REP. Les établissements qui y participent « mutualisent leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves »⁵³. A la rentrée 2006, l'objectif du plan de relance de l'éducation prioritaire est de renforcer les dispositifs d'aide pédagogique mis en place en distinguant plusieurs niveaux d'action. Pour l'ensemble de l'éducation prioritaire, le collège devient « l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles élémentaires et maternelles d'où proviennent ses élèves. Sur ce modèle, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire, se structurent les 249 réseaux "ambition réussite" (RAR) et les autres réseaux dits "de réussite scolaire" (RRS) » (Circulaire n° 2006-058 du 30/03/2006). A la rentrée 2011, le programme "écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite" (ÉCLAIR) est devenu le « centre des

⁵³ Circulaire n°99-007 du 20/01/1999

politiques de l'éducation nationale en faveur de l'égalité des chances. » (Vademecum Programme ÉCLAIR). Expérimenté sur 105 établissements, relevant ou non de l'éducation prioritaire, à la rentrée 2010 (Circulaire n°2010-096 du 07/07/2010), il a été étendu à la quasi-totalité des RAR à la rentrée 2011 (245 collèges RAR sur 254 font partie du dispositif ÉCLAIR). Enfin, le périmètre de l'éducation prioritaire a évolué en se fondant sur « un indice social unique permettant de mesurer les difficultés rencontrées par les élèves et leurs parents, et leurs conséquences sur les apprentissages ». En 2014, c'est le début de la refondation de l'éducation prioritaire⁵⁴. La refondation de l'éducation prioritaire a conduit à une révision de son périmètre qui s'est appuyée sur un indice composite de difficultés sociale et scolaire des collèges. Il est construit à partir de quatre indicateurs : le taux d'élèves défavorisés, le taux de boursiers, le taux de retard à l'entrée en 6^e et le taux des élèves résidant dans, ou à moins de 300 mètres d'un quartier prioritaire de la politique de la ville (QPV).

La démarche de refondation s'appuie sur :

- Un référentiel décliné en six priorités
- L'accueil des enfants de moins de trois ans
- Le dispositif « plus de maîtres que de classes »
- Un accompagnement continu jusqu'à la fin des cours de l'après-midi des élèves de sixième
- Une carte de l'éducation prioritaire adaptée aux besoins

Enfin, En 2019 les Cités éducatives représentent la démarche la plus ambitieuse en matière de politique de la ville depuis le lancement des programmes de rénovation urbaine en 2003 et 2014. Les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) font face à de forts enjeux économiques et sociaux avec un taux de pauvreté de 40 % en moyenne et un chômage deux fois et demi supérieur au reste du territoire. La priorité accordée à l'éducation dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville s'est traduite par des mesures concrètes et fortes : le dédoublement des classes qui bénéficie à près de 300 000 élèves de CP et de CE1 depuis la rentrée 2018-2019, l'augmentation sur 5 ans de la prime aux 60 000 personnels de l'éducation nationale exerçant en REP+ ou dans les zones d'éducation prioritaire renforcée, la mise en place de petits déjeuners gratuits à l'école pour 150 000 élèves, les « devoirs faits », le « plan mercredi

⁵⁴ Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 parue dans le Bulletin officiel n° 23 du 5 juin 2014

», « les colos apprenantes » et l'opération « Quartiers d'été », le déploiement d'une offre de plus de 30 000 stages de qualité pour les élèves de 3e des quartiers, ou encore le renforcement du dispositif des médiateurs à l'école pour prévenir et gérer les conflits. Cette démarche qui s'amplifie en fédérant, autour d'un territoire cible plusieurs ministères et plusieurs politiques, implique aussi un pilotage fort au niveau académique et national. C'est pourquoi le Principal du collège de référence est nommé chef de fil de la cité éducative ce qui corrobore notre propos sur les missions de plus en plus élargies des chefs d'établissement ; les corps d'inspection ont, en tant que cadres intermédiaires entre l'autorité académique et l'établissement, voient leur rôle amplifié également ce qui présuppose une connaissance élargie du périmètre de la cité éducative dans une vision systémique et globale que les IA-IPR EVS portent dans leur ADN.

Les IA-IPR sont donc situés au cœur d'un système complexe, imbriqué, qui dessine la perspective écosystémique qu'ils portent à travers leur singularité, notamment pour les IA-IPR EVS : l'écosystème rencontre alors la notion de transversalité qui sera un enjeu important dans le profil et la construction de l'identité de ces inspecteurs ; c'est aussi un des éléments qui peut mettre en lumière certaines limites dans leurs pratiques.

3.3 Un contexte professionnel et identitaire complexe pour les IA-IPR

Nous allons voir ici que, dans cette organisation de la sphère éducative qui repose sur différentes strates hiérarchiques et institutionnelles, il existe un espace dans lequel les IA-IPR semblent être *en tampon* entre les différents acteurs. En effet, il apparaît qu'au-delà des missions traditionnelles des inspecteurs, à travers l'expertise pédagogique et didactique, on a également un rôle de contrôle de conformité qui permet d'influer sur les politiques publiques et éducatives. Cependant, *ce contrôle semble être marginalisé* (Trintignac, 2016, p. 105) dans la mesure où les références psycho-sociales peuvent être à appréhender de manière plus forte que les références didactiques et pédagogiques, notamment chez les IA-IPR EVS. Au carrefour de différents acteurs que nous avons déterminés, ils fluctuent dans différentes sphères que recouvre la vie scolaire. Le *rétablissement du lien interpersonnel en EPLE* (Trintignac, 2016, p. 107) renvoie aux IA-IPR EVS en particulier tant leurs approches investissent l'ensemble des sphères d'un EPLE. Ils sont le plus souvent au cœur des problématiques de GRH lorsque des conflits éclatent entre les acteurs dans une dimension souvent interpersonnelle qui repose sur différents enjeux (Picard et Marc, 2012) : identitaires, relationnels, cognitifs et contextuels. Au milieu des

conflits, en appui aux chefs d'établissement ou des DASEN, ils ouvrent l'espace qui libère les solutions de résolution des conflits. Cette casquette est l'un des signaux que certains observateurs ont pu souligner ces dernières années lorsque ces mêmes inspecteurs sont eux-aussi parasités par des contextes d'exercice difficiles.

Pour comprendre et lire cet écueil, nous nous appuyerons sur une étude menée en 2016 sur le moral des inspecteurs IEN et IA-IPR (Fotinos et Horenstein, 2016) dont le sous-titre est explicite : *qualité de vie au travail et épuisement professionnel*. Que nous apprend cette étude notamment sur la qualité de vie au travail des IA-IPR eu égard le propos précédent sur leur place centrale dans l'accompagnement et l'évaluation des personnels et des politiques publiques (Vandevoorde, 1993, p. 15-21). L'évaluation peut être perçue comme une sorte de contrôle qui rigidifie le système alors que certains y voient un processus pour se remettre en question et réfléchir à ses propres pratiques, que l'on soit enseignant ou personnel d'encadrement :

Se poser la question des effets, potentiellement menaçants de l'évaluation est aussi une occasion de se poser la question de sa fonction et de son utilité pour le système qui l'utilise (Buch, Darnon, Butera, 2011, p. 10).

L'enquête a été réalisée sur l'année scolaire 2015-2016 : 28% des IEN en activité et 18% des IA-IPR ont répondu à cette enquête. Les résultats donnent globalement l'alerte sur leur état d'épuisement professionnel ; Le questionnement initial de cette enquête réside dans l'organisation et la place des corps d'inspection territoriaux dans le système éducatif français : il met en lumière des convergences et des divergences entre ces deux types d'inspecteurs, IEN et IA-IPR ; nous savons que la relation entre ces deux types d'inspecteurs n'est pas aussi fluide et évidente puisque les IA-IPR conserve cette valence académique de manière plus explicite que pour les IEN (Starck, 2016, p. 79-84). Ce questionnement a été revisité à travers une grande enquête afin de répondre à l'exigence d'un système éducatif en mutation, lui et ses acteurs, dont les IA-IPR pour qui le diagnostic n'est plus aussi en adéquation avec les objectifs fixés lors de leur création :

Le système éducatif français -particulièrement centralisé et hiérarchisé- se meut dans un univers fonctionnel « désincarné » où la prise en compte des contingences matérielles et humaines est souvent minimisée, occultée ou même niée, et en rapport avec les niveaux d'exercice et de la responsabilité de la fonction.

C'est en travaillant sur la sociologie du travail appliquée par les entreprises, dans un souci d'efficacité et de rentabilité, que cette étude peut mettre en évidence des paramètres nouveaux

qui interrogent la qualité de vie au travail et l'émancipation professionnelle chez les inspecteurs territoriaux. Quelques données synthétiques viennent illustrer ce constat de mal-être dans l'étude comparative entre les IEN et les IA-IPR : d'abord, sur la considération institutionnelle, 4 IEN-IA-IPR sur 10 considèrent que leurs relations avec leur supérieur hiérarchique se sont dégradées ou qu'elles n'ont pas évolué ; 6 IEN-IA-IPR sur 10 indiquent que les services académiques et départementaux sont à l'écoute de leurs demandes. 9 IEN-IA-IPR sur 10 expriment une charge de travail trop lourde et 8 IEN-IA-IPR sur 10 des conditions de travail qui se dégradent. Quelques divergences existent aussi entre ces deux corps : une nette différence existe dans l'exercice de leurs missions ; en effet, près de 8 IA-IPR contre un peu plus de 5 IEN considèrent disposer d'une marge d'autonomie et d'initiative satisfaisante. Ainsi, de manière générale pour cette étude, les résultats vont dans le même sens concernant un épuisement professionnel qui s'installe alors même que ces inspecteurs jouent un rôle déterminant dans le système éducatif français. Nous connaissons les différences de rôles et de rapports aux autorités qui existent entre les IEN et les IA-IPR marquées par leur rang à l'échelon académique (Verneuil, 2016). Néanmoins, nous avons vu que ces inspecteurs territoriaux subissent les évolutions des organisations éducatives tout en supervisant leurs évolutions et leurs performances dans le cadre de la LOLF et du NPM. Aussi, de nouvelles organisations de travail visent à garantir la qualité et l'efficacité de leur travail dans ces contextes de réformes. C'est cette primauté de qualité et d'efficacité que le système cherche à préserver et à faire perdurer pour que les organisations continuent à évoluer et à progresser au service des usagers.

Dans le prolongement des études menées entre autres par Georges Fotinos, une récente réflexion de 2025 sur les composants de l'avenir professionnel des personnels d'encadrement des établissements scolaires a été réalisée et diffusée aux recteurs et DASEN dans le cadre de l'accord-cadre MENJ/CASDEN (Annexe I'). Que nous dit cette étude menée par Fotinos et qui part du constat d'une importante insatisfaction concernant leur évolution professionnelle et notamment sur les possibilités de mobilité, interne et externe, pour les personnels d'encadrement regroupant les corps d'inspection et de direction même s'il s'attache d'abord aux personnels de direction. Voici le tableau dans lequel il recense cette insatisfaction, reprise dans son étude :

Satisfaction	IEN		IA-IPR	PERDIR	
	Pas du tout	Assez peu	Assez peu	Pas du tout	Assez peu
			Pas du tout		
Evolution professionnelle	23,5 %	52 %	76 %	21 %	46 %
Mobilité interne	26 %	46 %	72 %	27 %	47 %
Mobilité externe	41 %	46 %	–	34 %	49 %

Tableau n°17 : L'insatisfaction des personnels d'encadrement dans leur évolution professionnelle (source : Fotinos)

Ces données ont été recueillies entre 2016 et 2021 ; Fotinos observe le nécessaire changement du *logiciel* d'organisation de notre système éducatif *axé* sur un moteur vital selon lui : l'établissement. Il évoque d'ailleurs des modalités et des propositions qui permettraient ce changement :

Et pour ce faire – tant pour garder et développer les principes et les valeurs de l'Ecole de la République que pour aider, accompagner, évaluer, promouvoir ce changement « Copernicien » – une des voies possibles conduit à recentrer les missions des corps d'Inspection et de Direction sur l'Autonomie des Lycées, Collèges et Ecole. Dans cette optique, il nous est apparu opportun de faire connaître plus largement une proposition d'évolution professionnelle convergente de ces métiers.

Cette proposition est faite avec prudence, sur le mode expérimental afin qu'elle s'adapte aux évolutions du système éducatif dans la complexité et le respect des corps et cadres existants. Il rappelle que pour ces corps d'encadrement, trois métiers sont sous-entendus ; ils utilisent d'ailleurs le terme *métier* et non pas simplement celui de *mission* ce qui invite à une réflexion sur la profondeur de cette proposition qui s'inscrit dans une professionnalité repensée à l'intérieur même des statuts : ces trois *métiers* sont ainsi la direction, l'accompagnement et l'évaluation de l'établissement. Il évoque un trio vertueux qui serait capable de traverser les différents métiers d'encadrement grâce à des passerelles : cela serait, selon lui, une autre méthode pour créer une véritable culture de l'auto-évaluation des établissements amplifiant la démarche qui existe à ce jour :

In fine, ce sujet qui est considéré comme un « serpent de mer » au MEN depuis quasiment la création de la Direction du Personnel d'Inspection et de Direction (DPID) de 1988 suivie de celle de la Direction de l'Encadrement et des statuts des personnels d'inspection et de direction peut trouver dans cette tribune – au regard de la situation décrite en préambule – des éléments

propices à sa « réactivation ». Evolution qui il faut le rappeler a pour objet de considérer que la réussite de notre système éducatif est en lien direct avec la qualité de vie et le bien être des personnels et des élèves dans leur établissement.

Sa mise en œuvre sous la forme d'une expérimentation pose une réflexion nouvelle, prolongement des modalités d'évaluation de nos cadres qui composent le système éducatif français et donc qui concernent aussi l'évaluation finalement de ce propre système ; elle démontre surtout le débat qui existe actuellement sur ce qui fait le cœur de métier de ces personnels d'encadrement qui ne souhaitent pas, comme pour l'inspection générale, se voir diluer dans un seul et même corps. Si cette proposition trouve un écho dans les bureaux de l'encadrement, il ne faut pas oublier que le constat de départ, que nous avons évoqué plus haut, s'appuie sur une vision de mal-être et d'épuisement des corps d'inspection et de direction ; elle rejoint enfin la capacité systémique des IA-IPR EVS et celle des chefs d'établissement : dénominateur commun qui pourrait devenir un facteur commun de développement de nos entités éducatives pour l'ensemble de l'institution. C'est en ce sens que Fotinos appelle à une réflexion philosophique de l'Ecole au sein de la République tout en soulignant le levier très fort que représentent les personnels d'inspection en particulier dans ces processus de transformations. Cette réflexion philosophique devient incontournable face à la complexification des parcours professionnels en impactant la qualité de vie au travail et en devenant un projet pour l'école comme le développe l'ouvrage *Notre école au défi du bien-être de ses personnels. Pour un réenchantement des métiers de l'éducation* (Jellab & Marsollier, 2025).

En faisant le diagnostic de leur identité professionnelle, il rappelle que cette identité questionnée est essentielle pour la qualité de vie au travail de ces acteurs : il souligne que c'est dans ces dynamiques identitaires que l'on peut tracer des parcours renouvelés et façonnés aux attentes et aux besoins de notre société dans des transitions socioprofessionnelles devenues indispensables (Kaddouri, 2014, p. 15).

3.4 La primauté des IA-IPR : régulateur, évaluateur et vecteur du changement

Dans ce dernier point, nous allons mettre en évidence quelques formes d'actions des IA-IPR à la lumière des considérations théoriques qui ont nourri ce propos. A travers le travail d'inspection et compte tenu des évolutions du système scolaire, le rôle des inspecteurs s'est

affirmé jusqu'à devenir parfois une accumulation de missions réparties inégalement selon les modes de pilotage des académies. Cela est d'autant plus vrai que leur corps statutaire évolue dans une grande diversité des missions et des fonctions entre le 1^{er} et le 2nd degré en passant par l'inspection générale (Sorbe, 2016, p. 17-22). Il n'en demeure pas moins que les inspecteurs assurent une *certaine régulation du système scolaire français* (Pons, 2016, p. 23-30) qui caractérise aussi leur fonction pilier dans la chaîne de gouvernance des académies. En effet, il faut rappeler que la régulation du système scolaire français repose sur trois principes ancrés historiquement : le néocorporatisme, la règle bureaucratique et le poids de l'éthos (Agnès Van Zanten, 2008) qui font écho aux transformations structurelles du système à savoir la massification, la décentralisation et la déconcentration. Ainsi, il se met en place pour les IA-IPR, premiers acteurs impactés, une sorte de *sédimentation des missions* qui brouillent toute hiérarchisation et priorisation des missions (Pons, 2016). Si on observe les difficultés du travail des inspecteurs territoriaux, c'est justement autour du manque de coordination et d'informations partagées entre pairs (Rapport Dulot-Ferrier-Ménager, 2000 et Rapport Dubreuil, 2003)⁵⁵ qui dénoncent ces limites de performance notamment dans l'évaluation des établissements scolaires. Car il faut bien reconnaître que l'évaluation des EPLE est venue transformer leur métier en le rendant plus transversal et systémique à l'avantage des IA-IPR EVS à juste titre :

L'évaluation des établissements, par exemple met ainsi les inspecteurs au défi d'être capables de dépasser leur regard spécialisé (« sortir de la discipline » pour les IPR notamment) pour embrasser de manière plus globale (donc aussi interdisciplinaire, administrative, gestionnaire, politique, multi-niveaux etc.) la réalité d'un établissement.

Nous retrouvons ici toutes les grandes caractéristiques justement des IA-IPR EVS qui s'accomplissent dans ce portait.

Cette connaissance de l'EPLE et du terrain confirme également leur positionnement dans les évolutions du système éducatif en devenant *vecteurs de changement* (Robine et Tenne, 2014). L'animation d'un territoire et l'évaluation des personnels leur permettent de contribuer aux évolutions du système dans le déploiement et le ressenti des réformes engagées nationalement. Leur qualité d'expert implique aussi un positionnement renouvelé faisant de l'inspecteur un *promoteur de réforme*, répondant aussi au principe de l'innovation auquel ils

⁵⁵ Rapport de l'inspection générale de mars 2000 de Dulot, Ferrier et Ménager portant sur les tâches des inspecteurs territoriaux et celui d'octobre 2003 de Dubreuil développant 27 propositions pour une nouvelle professionnalité des IA-IPR.

sont invités par les recteurs et DASEN à développer. Cela participe aussi aux *dynamiques identitaires* qui se développent en tant que formateur et accompagnateur en territoire dessinant *une trajectoire identitaire en construction* (Kaddouri, 1999, p. 101-112). Tout est une question de pilotage, par l'institution, des inspecteurs. Ils ont un rôle important selon les dossiers portés et engagés en fonction du *pilotage du recteur* (Pécout, 2016, p.45-51). La stratégie déployée permettra aussi de démontrer la contribution des IA-IPR dans la *performance éducative* (Louka, 2023) : la territorialisation accentue un pilotage disparate selon les territoires et les corps d'inspection peuvent rencontrer des difficultés à retrouver une harmonisation en termes de pilotage pédagogique académique.

L'identité professionnelle des corps d'inspection, et en particulier celle des IA-IPR EVS est interrogée sous l'angle de la performance d'une organisation publique et, plus globalement, sous celui de l'évaluation du système éducatif dans son ensemble. D'ailleurs, la performance est une notion complexe et multidimensionnelle qu'il convient d'analyser ici.

L'ambiguïté sémantique originelle du terme performance, toujours actuelle, est à souligner : issu de l'ancien français *parformer*, il y revient au XIX^{ème} siècle après adoption et modification par l'anglais (Bourguignon, 1995, p.3). Dans sa définition française, la performance est liée au résultat et à l'exploit alors que dans sa définition anglaise le terme contient à la fois le résultat, le succès et l'action. L'étude de l'évolution sémantique du terme et de ses usages dans la langue française montre que le mot désigne au XIX^{ème} siècle les résultats obtenus par un cheval de course et le succès remporté dans une course, puis se prolonge aux résultats et à l'exploit sportif d'un athlète, d'une équipe, avant de s'étendre aux machines, aux domaines psychologique, artistique et linguistique, mais aussi aux organisations. Elle fait écho aux évolutions sociétales, économiques et scientifiques liées à l'histoire du XIX^{ème} siècle : l'entrée du mot dans la langue française à cette époque est une conséquence de la montée en puissance de la rationalité en finalité dans la société, conduisant les termes gestion et performance à devenir intrinsèquement liés. En plus de son ambiguïté originelle, le concept de performance ne donne pas lieu à une définition unanime et fait l'objet d'un grand nombre de définitions, malgré un usage fort et grandissant du terme dans la vie sociale en général et dans le milieu gestionnaire en particulier. Il est qualifié de « mot-valise » (Saulquin et Schier, 2007, p. 59) ou « mot-éponge » (Bourguignon, 1997, p. 91 ; Gilbert et Charpentier, 2004, p. 2), au regard de son caractère « plastique » (Bourguignon, 2004, p. 661). Une première caractéristique du concept partagée dans le monde académique réside dans sa polysémie, que Bourguignon met en exergue dans une définition s'articulant autour de trois sens primaires (Bourguignon,

1995, p. 64) : succès – résultat – action. Deux autres caractéristiques du concept sont également de plus en plus partagées dans le milieu académique : sa multi dimensionnalité, dans le sens où la performance organisationnelle ne se limite pas à la performance financière mesurée par le profit et intègre des indicateurs variés (Baret, 2006 ; Bourguignon, 1995, 1997 ; Gilbert et Charpentier, 2004 ; Saulquin et Schier, 2007), et sa subjectivité, dans le sens où la performance est une affaire de perception, interprétée différemment en fonction des parties prenantes, voire de chaque acteur (Bessire, 1999 ; Bourguignon, 1995, 1997 ; Gilbert et Charpentier, 2004 ; Saulquin et Schier, 2007). La performance peut donc se définir, à la fois de façon générique et dans une reconnaissance de sa polysémie, de sa multidimensionnalité et de sa subjectivité, comme « la réalisation des objectifs organisationnels » (Bourguignon, 1995, p. 65).

Il est donc difficile de définir avec précision et unanimité le concept de performance publique notamment dans le domaine de l'éducation. Avec la LOLF qui y joue un rôle prépondérant, elle devient cependant une orientation stratégique qui permet la bonne utilisation des moyens et une certaine forme d'efficacité du système, même si, dans la LOLF, cette notion n'est définie qu'autour de trois objectifs centraux correspondant aux trois catégories des parties prenantes :

- Des objectifs d'efficacité de qualité de service rendu pour l'utilisateur
- Des objectifs d'efficacité socio-économique répondant aux attentes du citoyen
- Des objectifs d'efficience de la gestion répondant aux attentes du contribuable

Nous notons ici le caractère subjectif de la notion de performance qui se conjugue avec d'autres acteurs partenaires de l'organisation éducative. C'est dans cette multi dimensionnalité de la performance publique que les IA-IPR peuvent être des garants de bon usage des moyens et de leur répartition sur le niveau académique et départemental.

Ensuite, Il faut rappeler qu'étymologiquement, le mot *identité* vient du bas latin *identitas*, c'est-à-dire qualité de ce qui est le même. Ce terme, apparu au début du XIV^{ème} siècle dans la langue française s'inscrit d'abord dans le domaine philosophique dans son origine latine, puis apparaît dans son acception liée à la singularité de l'individu dans le domaine juridique comme terme de jurisprudence. Le concept d'identité est caractérisé de cette façon par une certaine dualité paradoxale dans la mesure où, au même moment, l'identité définit la singularité d'un individu et cherche à définir le point commun. Si l'identité est un sujet de réflexion philosophique depuis de nombreux siècles, elle est devenue un thème de recherche dans les disciplines relatives aux sciences humaines et sociales, confrontée à la difficulté d'une définition consensuelle interdisciplinaire. Cette dualité est donc transmise par Dubar en ces termes éclairants :

L'identité n'est autre que le résultat subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions (Dubar, 2010, p. 105).

Pour faire suite aux travaux de Dubar en France, d'autres travaux relatifs à l'identité professionnelle ont émergé dans les années 1990 et 2000, comme ceux de Sardas, qui s'inspire, pour construire son modèle, du modèle de la double transaction de Dubar et de la notion de travail identitaire de Kreiner, Hollensbe et Sheep (2006, p. 1031-1057). D'une part, Dubar reprend les travaux de Sainsaulieu qui s'intéresse aux rapports de pouvoir que les individus entretiennent avec autrui (Sainsaulieu, 2014) et ajoute un axe biographique à celui du pouvoir, amenant les individus à se définir par rapport à leur trajectoire passée et future (Dubar, 2010). Il propose de concevoir l'identité comme le résultat d'un double processus d'attribution de l'identité par les membres de la société (identité pour autrui) et d'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes (identité pour soi). L'expérience des rapports de travail engendre ainsi une double transaction : une transaction objective liée à l'identité pour autrui en tant que relation entre identités incorporées et identités attribuées se structurant sous le mode reconnaissance/non- reconnaissance, et une transaction subjective liée à l'identité pour soi comme relation entre identités héritées des identifications antérieures et identités visées pour la construction de nouvelles identités se structurant sous le mode continuité/rupture. D'autre part, la construction de l'identité peut être conçue comme le résultat d'un double processus, la régulation identitaire et le travail identitaire (Alvesson et Willmott, 2002) : la régulation identitaire contient

l'ensemble des pratiques sociales qui ont des effets plus ou moins intentionnels sur les processus de construction et de reconstruction identitaires (Alvesson et Willmott, 2002, p. 625),

alors que le travail identitaire désigne

l'activité plus ou moins consciente effectuée par les individus en matière de construction, de maintien, de soutien voire de révision de leur identité (Pezé, 2012, p. 60),

des tactiques de travail identitaire étant mobilisées par les individus en situation de régulation (Kreiner, Hollensbe et Sheep, 2006). Sardas s'inspire à la fois du modèle de la double transaction de Dubar et de la notion de travail identitaire de Kreiner, Hollensbe et Sheep, retenant les deux versants, objectif et subjectif, du premier et le caractère perpétuel et dynamique du processus des seconds, et propose le modèle de la dynamique identitaire globale de l'acteur (DIGA) (Sardas, 1993), en tant que processus de rencontre entre le rôle offert par

l'organisation et les attentes et possibilités de l'acteur. Le modèle de la DIGA, représenté dans la Figure ci-dessous, s'intéresse au rôle réel de l'individu et se définit par quatre dimensions conçues en interaction (Sardas, Dalmasso et Lefebvre, 2011, p. 76), les trois premières caractérisant la réalité objective du travail et la dernière la réalité subjective du travail :

- le cognitif : ressources cognitives à disposition et compétence effective dans l'activité
- la physiologie : ressources physiologiques, ergonomie, faisabilité matérielle et caractère soutenable dans la durée
- le pouvoir d'action : ressources stratégiques à disposition pour tenir le rôle, autonomie réelle d'action et reconnaissance réelle
- le subjectif : représentation subjective des trois autres dimensions (sentiment de compétence, vécu de la pénibilité physiologique et sentiment d'autonomie et reconnaissance) et sens profond du travail, à replacer dans l'histoire et la trajectoire de l'acteur.

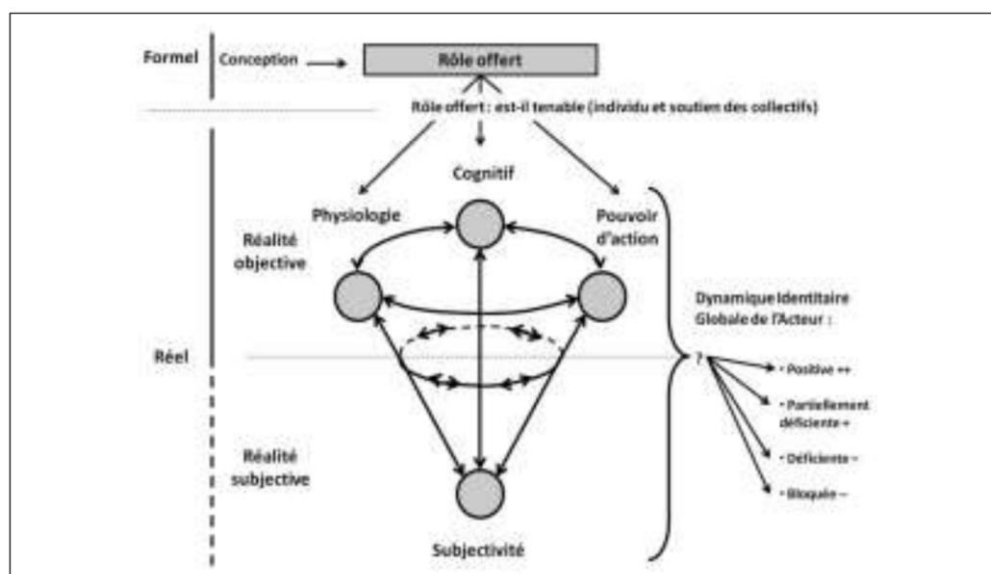


Figure n° 3 : Modèle de la Dynamique identitaire globale de l'acteur (DIGA)

Ce modèle peut être considéré comme une dynamique identitaire avec ses composantes objectives et subjectives, servant de cadre d'analyse des pratiques des personnels d'encadrement dont celles des personnels d'inspection.

Insistons, enfin, sur le fait que la compétence essentielle, depuis la création du corps des IA-IPR en 1964, consiste à tisser les liens entre plusieurs systèmes d'action en devenant des *marginaux sécants* (Crozier, 1977). Tisseurs de liens entre le national et les académies, entre

l'administration et les agents, aux confluences des différentes strates du système éducatif français. Des invariants demeurent comme la boussole dans les missions des IA-IPR : évaluer, accompagner, gérer les ressources humaines et conseiller. En ce sens, ils sont au cœur des enjeux de la transformation publique et de la performance éducative : *réel atout pour la modernisation du système éducatif* (Louka, 2023). Elle insiste enfin sur cet acteur de terrain, au plus près des préoccupations des usages et des acteurs : un IA-IPR qui tisse des liens et des ponts entre les différentes sphères éducatives :

Et dans cette évolution, déjà commencée, la place des inspecteurs permet de tisser du lien entre les établissements, de garantir une cohésion territoriale, en toute horizontalité, pour relier entre eux les différents segments et acteurs du système scolaire.

C'est dans cette perspective que nous allons maintenant spécifier la place particulière des IA-IPR EVS qui se caractérise par rapport aux autres inspecteurs disciplinaires. En effet, si la caractéristique principale des IA-IPR consiste à savoir tisser des liens entre les différents acteurs du système éducatif, il convient de creuser ce qui distingue les IA-IPR EVS au-delà de la question disciplinaire ou de spécialité. C'est le sens de notre problématisation qui sera mise en exergue dans ce prochain chapitre.

CHAPITRE 4

L'EVS, PERSONNAGE PARTICULIER DANS LE SYSTEME EDUCATIF

Ce dernier chapitre cherchera à préciser, dans le contexte historique et sociologique du système éducatif français, lié aux transformations des politiques publiques, les particularismes des IA-IPR EVS eu égard les autres inspecteurs disciplinaires. Il permettra aussi d'aboutir à une problématisation qui fera naître les hypothèses de ce travail. Il s'agira d'explicitier comment l'EVS s'incarne de manière particulière dans le paysage éducatif et en particulier dans les corps des personnels d'inspection. Cela nécessitera d'appréhender la notion de personnels d'encadrement intermédiaire qui les relie aux corps des personnels de direction. La problématisation pourra se centrer sur la question de la GRH dans le sens où ce qui fait dénominateur commun dans ce corps intermédiaire c'est le management des ressources humaines et le pilotage stratégique qui s'engagent entre ces acteurs/décideurs.

4.1 Un questionnement initial lié au corps des personnels d'encadrement

Il s'agit, dans un premier temps, de reprendre la genèse de cette analyse en développant les questionnements qui ont amené à cette réflexion tout en essayant de comprendre en quoi il était pertinent et porteur d'analyser ce personnage particulier dans le paysage éducatif français. Ce questionnement initial prend sa source dans ma posture professionnelle au moment de l'écriture de ce travail alors que j'occupe les fonctions de chef d'établissement. C'est à travers des interférences, au sein du même corps des personnels d'encadrement, que nous pouvons délimiter ce qui distingue un personnel d'inspection et un personnel de direction. Nous nous appuierons sur un article d'Hélène Buisson-Fenet paru en 2015 qui souligne l'impossible uniformisation statutaire de deux corps d'encadrement à savoir les chefs d'établissement et les inspecteurs du 2nd degré. Sous une même étiquette professionnelle, il se dégage deux postures professionnelles réunies sous la bannière des personnels d'encadrement. D'ailleurs, il s'agit bien de deux processus de recrutement différents et n'amenant pas aux mêmes responsabilités en termes d'actions et de résultats. Peut-on alors surmonter ce dualisme identitaire en sachant qu'ils n'agissent pas à la même échelle de responsabilités ni avec les mêmes acteurs ? Si l'idée de former un seul corps des personnels de l'encadrement existe depuis les années 1990, nous pouvons nous interroger, 30 ans plus tard, sur les causes de cette volonté et aussi sur cette lente

évolution qui démontre les points de blocage inhérent à chacun dans leurs contextes d'exercice de leurs missions différents. Hélène Buisson-Fenet resitue d'abord les personnels d'encadrement autour du concept d'encadrement intermédiaire : entre les Inspecteurs généraux/DASEN/Recteurs d'une part et le corps professoral/les communautés éducatives d'autre part. Leurs points de convergence résident dans un rôle professionnel restreint à savoir : la coordination du travail, l'atteinte d'objectifs et le pilotage des équipes. Ce sont les trois dénominateurs communs aux personnels d'encadrement. Peut-on imaginer un rapprochement des lignes administratives et pédagogiques ? Pour y répondre, l'article s'appuie initialement sur deux enquêtes syndicales qui cherchent à questionner *le rapprochement complexe des statuts et des fonctions* (Buisson-Fenet, 2015, p.19-34) en exposant deux idées forces : d'abord la démonstration qu'il s'agit en réalité de deux voies différentes et, ensuite, que la remise en question du concept de *culture commune* (Buisson-Fenet, 2015, p.19-34) se situe au croisement de l'administratif et du pédagogique. L'article rappelle l'évolution de la fonction des personnels de direction depuis les années 1990 avec la Loi d'orientation de 1989 sur des notions clés : projet d'établissement et contractualisation possible avec la collectivité de rattachement. Il existe désormais une différenciation notable de positionnement entre le chef d'établissement et les professeurs ; par exemple, le dialogue de gestion avec les autorités académiques et la présentation du rapport annuel sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement sont deux éléments démontrant l'engagement de la responsabilité (politique, pédagogique et administrative) du chef d'établissement. En affirmant le rôle de pilote et de décideur, il devient le premier pédagogue de l'établissement en témoignant aussi la présidence des conseils pédagogiques et la charte de pilotage des EPLE de 2007⁵⁶. Cela n'existe pas vraiment chez les IEN malgré une évolution aussi de leurs statuts et de leurs missions.

Nous l'avons vu, ils sont, dans un premier temps, rattachés à l'Inspection Générale : ils deviennent régionaux en étant reliés aux Rectorats en 1990. Ils tendent rapidement vers une pluralité des missions : évaluation, expertise, accompagnement et encadrement pédagogique, gestion. Ces missions se distinguent des missions initiales qui étaient davantage centrées sur l'expertise disciplinaire et la didactique. D'ailleurs, l'article rappelle que les IA-IPR les mieux préparés à cette évolution sont les IA-IPR EVS et Eco-gestion dont la notion de transversalité est plus fondamentalement constitutive.

⁵⁶ Bulletin officiel n°23 du 14 juin 2007

Cette idée d'une *culture commune* entre les chefs d'établissement et les inspecteurs n'apparaît pas comme naturelle. Comme en témoignent les différents instituts de formation morcelant la formation de management intermédiaire des cadres : en créant des systèmes de formations lourds et complexes, l'administration ne rendait pas visible ce rapprochement. Il a fallu attendre 2003 pour découvrir la création d'une Direction de l'Encadrement et de l'Ecole Supérieure de la formation des cadres de l'éducation nationale (ESEN). Il y a un double objectif : d'abord, le décloisonnement des formations de cadres pour se détacher de la logique préexistante de formation par les pairs ; ensuite, mettre en place progressivement une politique en GRH réaffirmée par la Direction de l'Encadrement avec la création d'une Direction générale des Ressources Humaines autonome de l'Education nationale. C'est l'ESEN qui proposera un *engagement conjoint des chefs d'établissement et des inspecteurs régionaux dans la performance de l'organisation scolaire*. En 2012, c'est aussi l'ESEN qui a réuni, pour la première fois, ces deux catégories de personnels sortant de concours à l'occasion de leur formation statutaire autour de la notion de *pilotage partagé*. En cherchant à créer une culture commune, nous observons une volonté d'unifier les deux corps. Il s'agit d'établir des tronc communs et transversaux, autour des valeurs du cadre par exemple ; ainsi se dessine une esquisse de *grand corps unifié*.

Nous pourrions parler davantage d'un certain « horizon partagé » avec l'appropriation par les IA-IPR de dossiers plus transversaux tels que la mise en place de l'accompagnement personnalisé en 2010 : accompagner les réformes sur le terrain avec les équipes. Il s'agit d'une sorte de décentralisation de la mise en œuvre de ces réformes à travers une action conjointe des IA-IPR et des chefs d'établissement (par exemple la mise en place des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires EPI dans le cadre de la réforme des collèges de 2016). Ce qui apparaît ici, ce sont des terrains d'actions partagées notamment à l'échelon du bassin puisque les recteurs désignent des référents de bassin à travers les IA-IPR : le travail en réseau d'établissements devient aussi un autre terrain de ce travail conjoint, comme le montrent aujourd'hui les cités éducatives. L'autre point de convergence de ces deux corps réside dans le travail d'évaluation en EPLE. Depuis 2012 et la Loi organique relatives aux lois de finances (LOLF) il a été induit la contractualisation des établissements en mettant en place des dialogues de gestion qui permettent d'évaluer le système éducatif à l'échelon établissement : c'est là que le chef d'établissement se distingue clairement dans sa responsabilité engagée contrairement aux IA-IPR ; par contre, on retrouve une responsabilité conjointe à travers l'évaluation des EPLE lors de la préparation des visites en établissement ou, plus encore, à travers l'évaluation des

enseignants et la mise en place du parcours professionnel carrières et rémunérations (PPCR) qui associe l'évaluation des compétences par les chefs d'établissement et les inspecteurs à travers des items analysés en commun.

Rappelons ici que la politique de contractualisation est un outil de modernisation et de visibilité : emprunté au Code civil, le contrat est défini par l'article 1101 en ces termes :

Une convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent envers un ou plusieurs autres à donner, à faire ou ne pas faire quelque chose.

Il repose au moins sur trois principes : l'autonomie de la volonté sans laquelle la responsabilité n'a plus de sens ; l'accord des parties signataires ; l'obligation de respecter les engagements pris. Cette modernisation repose aussi sur un mouvement de contractualisation des entreprises privées vers l'administration publique impulsée dans le cadre de la LOLF. Avec la décentralisation et la déconcentration, ce sont trois accélérateurs de ce mouvement qui devient un outil au service d'une action publique en perpétuelle adaptation dans la mesure où la contractualisation repose sur une démarche éprouvée qui implique une négociation d'objectifs, d'engagements sur des projets conjoints et sur une coopération financière. C'est dans cette articulation entre les objectifs et les enjeux que les inspecteurs territoriaux sont des personnels qui guident et qui inscrivent les repères académiques. De manière plus macro, la contractualisation est un instrument de régulation du système éducatif qui permet ainsi la rénovation de la gouvernance de l'administration de l'ensemble de l'Education nationale.

Aussi, pour aller plus loin dans cette question d'une fongibilité au sein même du corps des personnels d'encadrement, prenons le temps d'analyser brièvement ce qui caractérise les chefs d'établissement face aux enjeux de la gestion et de l'évaluation du système éducatif de concert avec les IA-IPR. Il est intéressant ici de décrire le portrait du chef d'établissement face à ces enjeux alors même que les IA-IPR EVS jouent un rôle essentiel, d'évaluation et de validation, lorsqu'ils sont eux-mêmes évaluateurs des personnels de direction stagiaires garantissant leur titularisation. Ce sont bien les cadres publics qui sont en première ligne pour mettre en œuvre les réformes et gérer les effets induits. C'est en ce sens que nous nous appuyons ici sur un article relatif aux chefs d'établissements et les enjeux auxquels ils sont contraints dans le cadre de la nouvelle gestion du système éducatif (Attarça et Chomienne, 2013, p. 35-66). C'est aussi la raison pour laquelle nous aborderons ce portrait sous l'angle du leadership du chef d'établissement. La notion de leadership se diffuse en France dans le champ des politiques publiques de l'éducation depuis les années 2000 comme en témoignent les nombreuses

formations proposées à l'attention des personnels de direction. Dans l'EPL, il revient au chef d'établissement, dont l'action s'inscrit à la fois dans le champ du management des organisations publiques et dans celui du management des politiques publiques de développer une stratégie de management qu'il conjugue avec les corps d'inspection dans le cadre de la LOLF et du NPM :

Le développement de la gestion par la performance et de l'autonomie managériale des chefs d'établissement français n'a pas remplacé le mode de coordination traditionnel, basé sur une combinaison entre administration bureaucratique et groupes professionnels mais est venu s'y greffer. En effet, la décentralisation décisionnelle dont disposent les chefs d'établissement français vis-à-vis de leur tutelle ministérielle demeure très limitée face à sa « tradition centralisatrice, bureaucratique et hiérarchique toujours vivace » et à « la rigidité réglementaire » qui caractérise l'Éducation Nationale (Matringe, 2012, p. 39). Même si elles se sont progressivement accrues, les marges de manœuvre managériales qui seraient nécessaires au plein exercice de leurs nouvelles responsabilités, particulièrement en matière de gestion des ressources humaines, demeurent très étroites. Ce phénomène est tout à fait comparable à ce que connaissent la plupart des cadres publics français mais il est accentué par une spécificité importante de l'univers scolaire : les relations entre les chefs d'établissement et les enseignants qui « constituent sans nul doute un de ces couples virtuels d'opposition » (Barrère, 2013, page 5) reflétant la tension traditionnelle entre les aspects bureaucratiques et les aspects professionnels du fonctionnement d'un EPLE.

Ici, nous pouvons constater que pour corriger cet écart des relations entre les chefs d'établissement et les enseignants, les corps d'inspection occupent une place intéressante, régulateurs du système, pierre d'angle entre les personnels de direction et les équipes pédagogiques. C'est grâce au leadership que le management est envisageable non pas comme un pilotage mais plutôt comme un transformateur des modes organisationnels et des chaînes de responsabilité comme le décrit Romuald Normand (2025, p. 62).

Cette partie met donc l'accent sur *des logiques d'action encore trop distinctes pour fusionner les corps* car les identités professionnelles et le terrain du « rendre compte » ne sont pas les mêmes. Malgré une volonté de simplification statutaire dans la fonction publique initiée en 2003, l'élément bloquant demeure la question de la responsabilité qui transparaît dans l'acte de décision dans la mesure où les IA-IPR ne décident pas, pour l'établissement, là où les chefs d'établissement pilotent en adoptant des stratégies dont ils doivent rendre compte à la hiérarchie. C'est dans cette référence à la décision que s'est amorcée une réflexion sur les missions et les profils des IA-IPR EVS que certains recteurs ont accepté d'explicitier. C'est ce que nous pourrions retrouver dans le cadre du travail d'entretiens menés plus loin. Ce qui est certain, c'est que les chefs d'établissement français se retrouvent toujours au centre de la tension traditionnelle entre espaces bureaucratiques et professionnel. Il est donc, en tant que cadre

intermédiaire au même titre que les corps d'inspection, un acteur qui se trouve au centre des champs de tensions entre impératifs bureaucratiques, relevant de la standardisation des procédés et des moyens, professionnels, relevant de la standardisation des qualifications et lui échappant notamment lorsqu'il s'agit de la performance, relevant de la standardisation des résultats (Mintzberg, 1982). Le schéma suivant, extrait de l'article d'Attarça et Chomienne (2014) résume ce champ des tensions :

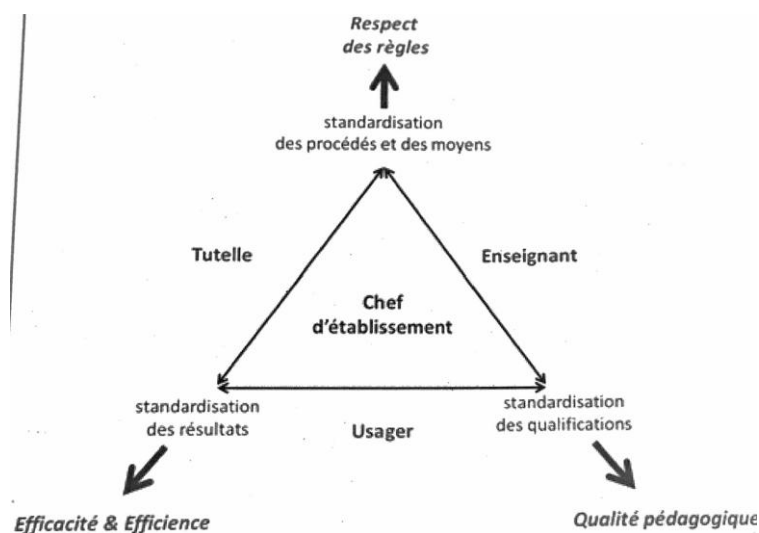


Figure n°4 : Le chef d'établissement au centre d'un champ de tensions (in Attarça, M. et Chomienne, H. (2013). Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif. @GRH

Le chef d'établissement, placé au cœur de ces tensions, impose un changement de posture le faisant passer de leader pédagogique à celui de manager du changement qui intègre la gestion de relations parfois conflictuelles avec le corps enseignants, dans une logique gestionnaire de l'établissement scolaire : ce rôle d'accompagnement en GRH implique des dynamiques pédagogiques mesurées et nouvelles à travers la mise en place de projets innovants et une réelle dynamique collective ; pour y parvenir, et pour concrétiser et faciliter cette relation en temporisant les différentes tensions évoquées, il peut compter sur les corps d'inspection et en particulier celui qui a une connaissance systémique et globale de l'établissement scolaire et du système éducatif dans son ensemble, à savoir les IA-IPR EVS. Ces derniers peuvent d'ailleurs jouer le rôle de régulation qu'impose la recherche d'une efficience et d'une efficacité de l'unité éducative animée, gérée et pilotée par les chefs d'établissement.

Pour y parvenir, il convient en outre de préciser les formes d'accompagnement qui existent afin de proposer aux chefs d'établissement un soutien et une réserve de ressources qu'ils pourront organiser et mettre à profit de leurs compétences renouvelées à travers ces

missions élargies, en lien avec les corps d'inspection. Après l'obtention du concours, quels sont les moyens mis à leur disposition pour réussir ces transitions professionnelles ? Plusieurs pistes sont intéressantes à explorer dans notre étude qui sous-tend le lien à créer avec les inspecteurs. Tout d'abord, il existe dans chaque académie des responsables de la formation des personnels d'encadrement qui, dans le cadre du plan de formation académique, sont forces de propositions en faveur de thématiques relatives aux problématiques des chef d'établissement : problématiques techniques (usage des logiciels de création d'emplois du temps ou logiciels de traitement de données), problématiques pédagogiques (la prise en compte de la difficulté de l'élève dans le projet d'établissement ou encore les actions à mettre en place pour des élèves à besoins éducatifs particuliers), problématiques thématiques (relatives au traitement du harcèlement, du décrochage scolaire, de l'égalité filles-garçons). En somme, les académies proposent une palette de formations qu'elles créent en lien avec l'IH2EF, institut des hautes études, de l'éducation et de la formation : il s'agit d'un organisme de formation de la fonction publique française. Il a été créé par arrêté du 24 décembre 2018 en remplacement de l'École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESENESR), qui elle-même avait été créée en 1997. L'IH2EF est chargé de la formation des cadres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, tels que les attachés d'administration, les personnels de direction, les inspecteurs, les médecins scolaires et les directeurs généraux de service des universités. Il conçoit, pilote et met en œuvre la formation des personnels d'encadrement pédagogiques et administratifs, des personnels ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé, ainsi que des personnels des bibliothèques des ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. L'institut propose de cette façon des espaces de formations dans le cadre de la formation continue et plus particulièrement dans celui de la formation en management. Le tableau ci-dessous tracent les principales thématiques que l'Institut peut traiter et à travers lesquelles les personnels d'encadrement peuvent se retrouver :



Figure n°5 : Les thématiques de formations proposées à l'IH2EF

Le lien qui existe entre les politiques de formations en académie et celles proposées par l'IH2EF démontre tout l'espace qui existe afin que les personnels d'inspection puissent à la fois se former eux-mêmes et proposer des solutions via cet Institut auquel il contribue. Il s'y dégage une pratique collaborative des formations sur le modèle des communautés d'apprentissage. D'ailleurs, depuis 2020, l'IH2EF s'appuie sur un réseau dynamique d'experts associés pour enrichir et diversifier son offre de formation à destination des cadres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Composé d'enseignants-chercheurs, d'experts métiers, d'inspecteurs généraux et d'anciens auditeurs du cycle des hautes études de l'Institut, ce vivier contribue activement à la qualité et à l'innovation pédagogique.

L'innovation pédagogique est un pan important dans la pratique de formation. Elle centralise les dynamiques tout en permettant de mettre en place des processus qui consolident les pratiques des acteurs. La formation permet de créer cette distance indispensable avec le terrain pour établir un mouvement de progrès commun entre tous les acteurs sur des projets fédérateurs :

L'innovation est une création des acteurs. Mais cette création est tellement douloureuse qu'elle finit souvent par lasser ses acteurs. Elle les amène alors progressivement à réfléchir aux conséquences de leurs investissements, en travail, en relations et en identité. Elle les conduit parfois à dissocier ce qu'ils font de ce qu'ils sont. Elle les conduit toujours à se mettre à distance de ce que les autres, collègues ou dirigeants d'entreprise leur proposent ou tentent de leur imposer. Cette distance leur permet de s'associer aux autres ou d'agir selon leur propre conception du monde.

Le mouvement renforce ainsi simultanément la capacité des acteurs à se distancier, mais également à s'engager. Ni dépendants des systèmes sociaux qu'ils habitent, ni étrangers à ceux-ci, les opérateurs sont à la fois les spectateurs et les acteurs de leurs actions et de leurs rôles.

Il ne s'agit donc plus de distinguer l'engagement de la distance, ou l'action de l'intégration sociale, mais bien plus, ce qui unit ces dimensions (Alter, 2010, p. 235).

L'institut permet aussi un travail en commun entre personnels de direction et d'inspection qui peuvent intégrer ce réseau. Les experts associés interviennent sur des missions variées, centrées autour de trois axes majeurs : former, concevoir et accompagner. Que ce soit pour animer des séquences de formation, concevoir des ressources pédagogiques, accompagner des stagiaires ou encore participer à des projets de recherche, leur expertise renforce l'ancrage de l'IH2EF dans les défis actuels de l'éducation et de la formation. On distingue les experts associés de l'enseignement scolaire qui exercent en académie ou administration centrale des experts associés de l'enseignement supérieur.

- Les experts associés de l'enseignement scolaire sont reconnus pour leur expertise métier et leurs qualités de formateur qu'ils exercent souvent en académie. Ils adhèrent pleinement aux valeurs de la République et veillent à adopter une posture professionnelle exemplaire, fondée sur la bienveillance, la neutralité et le respect des individus. Ils s'engagent à respecter la charte des experts associés de l'enseignement scolaire qui leur est transmise après leur intégration dans le vivier.
- Les experts associés de l'enseignement supérieur sont reconnus pour leur expertise dans un domaine scientifique. Ils apportent leur contribution à la réflexion de l'Institut, interviennent en conférence, sont éventuellement engagés dans le dispositif "chercheurs en résidence" de l'IH2EF.

Cette expérience de formation est une des possibilités offertes aux chefs d'établissement pour se former et former les autres. Elle s'appuie sur la dynamique du triangle de la formation qui est le socle pour un formateur aguerri :

Ce que nous appelons formation désigne donc la tentative d'articuler une triple logique, didactique, psychologique, socioculturelle, dans un effort méthodiquement instrumenté pour prendre en compte toutes les implications de l'apprentissage, comme changement global de la personne, dans une attention au temps de la formation et singulièrement aux impératifs de la situation et dans une interaction dialectique entre savoir et problèmes (Fabre, 1994 p. 73).

Cela contribue à une culture de la communauté apprenante au service des évolutions du système éducatif dans son ensemble et au niveau des EPLE. Ainsi, ce sont des enjeux tels que celui de l'inclusion et de l'égalité des chances qui peuvent être traités par ces pas de côtés formatifs et en collectifs de formation rappelant que pour ces sujets, la formation constitue un enjeu fort et

qu'elle passe par l'expertise des IEN-ASH et par l'approche systémique en GRH des IA-IPR EVS afin de répondre en partie à cette problématique :

Qu'est ce que l'inclusion comme marge [...] face à la norme ? L'inclusion suppose en effet l'organisation et la construction de collectifs professionnels en contexte (Jellab, 2020, p. 12-13)

Cette pratique est complétée par de nouvelles propositions telles que le co-développement qui est une approche qui consiste à réunir des groupes d'agents de la fonction publique pour échanger sur leurs pratiques en partageant leurs expertises et en trouvant ensemble des solutions. Ce mélange catégoriel des personnels, à travers les différentes fonctions publiques, invitent à la transversalité tant dans les études de cas que dans leur traitement. La délégation interministérielle de la transformation publique⁵⁷ insiste sur cette démarche de parcours apprenant qui introduit une culture de la transformation managériale. La méthode est la suivante : il s'agit de travailler sur une problématique choisie parmi le groupe réuni et d'apporter une solution finale. C'est une nouvelle approche qui permet le développement de compétences professionnelles à travers le partage d'expériences, favorisant l'intelligence collective afin de débloquer certaines situations : pour les corps d'inspection, en qualité de conseiller et d'expert, il s'agit bien là d'une porte d'entrée pour permettre de résoudre des situations de conflits ou problématiques rencontrées en EPLE par les chefs d'établissement.

Cette démarche nous éclaire aussi sur une autre modalité d'accompagnement des personnels de direction, via les personnels d'inspection, à savoir le coaching. L'exercice du leadership pédagogique est aujourd'hui, pour les cadres éducatifs, un enjeu majeur de la formation professionnelle des chefs d'établissement. Le coaching professionnel se développe désormais dans le secteur de l'éducation comme un *modèle de formation professionnelle et de pratique d'accompagnement pour les leaders scolaires* (Lubinsky, 2002, p. 42).

Nous avons donc vu, dans cette sous-partie, le positionnement, de plus en plus utile entre les chefs d'établissement et les enseignants, que les corps d'inspection sont amenés à mettre en œuvre dans l'optique du NPM et de la LOLF. C'est aussi un chemin qui semble construire progressivement cette culture commune qui cadre les missions des personnels d'encadrement dans leur ensemble.

⁵⁷ <https://www.modernisation.gouv.fr/campus-de-la-transformation-publique/catalogue-de-ressources/formation/devenez-animateur-de>

Il s'agit, dès lors, d'approfondir les fondements du corps des personnels d'inspection afin de mieux comprendre toutes ces imbrications en faveur du leadership. C'est également la crise sanitaire a engendré un bouleversement culturel sans précédent dans les communautés éducatives et révélé le mal-être, latent, des personnels de direction du second degré. L'institution scolaire a pris conscience de la nécessité de laisser entrer en son sein des pratiques pédagogiques, éducatives, de formation et d'accompagnement innovantes pour ramener l'humain au cœur de la stratégie de pilotage de l'établissement et instaurer un climat scolaire positif, facteur de résilience, de stabilité émotionnelle et de créativité. Le coaching est une contribution à l'accompagnement des ressources humaines et en priorité celle du chef d'établissement dans ses fonctions de direction qui se retrouvent contrebalancées entre des valeurs humanistes et des objectifs de performance que nous avons rappelés plus haut. La réflexion de Céline Damon sur le coaching des chefs d'établissements (2022) nous éclaire sur cette porte d'entrée qui passe par la question du climat scolaire. En effet, elle démontre dans son ouvrage comment le coaching des chefs d'établissement peut être un moyen efficace pour travailler sur ce qui fonde la réussite selon elle d'une organisation éducative à savoir le climat scolaire ; cette thématique rejoint d'ailleurs celles des IA-IPR EVS dont c'est également le cœur de métier : on peut dès lors penser que ces derniers pourraient devenir, d'une certaine façon, ces coachs dont les personnels de direction ont besoin pour nourrir leurs actions et concrétiser des solutions sur un niveau systémique et global représenté en l'EPLE.

Nous avons donc vu ici une rapide synthèse des propositions d'accompagnement faites auprès des personnels de direction et à travers desquelles les corps d'inspection peuvent investir le champ pour agir de concert avec eux dans la philosophie d'un corps collectif centré sur le corps des personnels d'encadrement. Les IA-IPR EVS se distinguent par leurs spécificités et leurs domaines d'intervention qui transcendent les disciplines, correspondant aux problématiques transversales que chacun des acteurs et des décideurs rencontrent au quotidien.

4.2 Etayage sur un corps récent et méconnu

D'une expérience personnelle et professionnelle naît un questionnement sur l'identité et le rôle des IA-IPR EVS. On se rend compte, en effectuant quelques recherches, que peu d'écrits existent sur ces inspecteurs qu'ils soient universitaires ou institutionnels. Nous l'avons dit plus haut, le groupe de l'Inspection Générale qui se rapporte à la vie scolaire a été créé par la

circulaire n°1-7-35 du 20 janvier 1967 : ses missions sont développées par l’instruction du 14 juin 1967. Ce dernier texte indique que :

ces missions portent sur les établissements d’enseignement publics de premier et de second degré, et les établissements et centres de formation pédagogique des maîtres et à l’intérieur de ces établissements.

Ce n’est qu’après 1968 que l’on considère l’établissement scolaire non plus comme seul lieu des apprentissages mais aussi comme lieu de vie : c’est à ce moment-là que sont apparus les proviseurs vie scolaire (PVS), déclinés aussi en des conseillers techniques du recteur (CT-EVS) puis les IA-IPR EVS avec les conseillers principaux d’éducation (CPE). Prenons appui à juste titre sur cette distinction qui existe d’un point de vue statutaire entre le Proviseur vie scolaire, le CT-EVS et les IA-IPR EVS puisqu’elle met en lumière des perspectives en termes de missions qui se rejoignent sur le domaine qu’ils occupent en commun à savoir *l’établissement et la vie scolaire*.

Les rôles de PVS et de CT-EVS sont distincts mais complémentaires au sein du système éducatif français et dans le cadre de l’organisation de la vie scolaire dans les EPLE. Tout d’abord, le proviseur vie scolaire endosse les responsabilités suivantes :

- Rôle : Le Proviseur Vie Scolaire est généralement issu du corps des personnels de direction, chargé spécifiquement de la vie scolaire auprès du Recteur en étant un référent proche des chefs d’établissement.
- Responsabilités :
 - Superviser l'organisation et le fonctionnement de la vie scolaire.
 - Coordonner les activités des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) et des assistants d'éducation.
 - Assurer la discipline et le suivi des élèves.
 - Gérer les relations avec les parents d'élèves et les partenaires extérieurs en matière de vie scolaire.
 - Participer à la mise en œuvre des projets éducatifs et pédagogiques de l'établissement.

Tandis que le CT-EVS se distingue parmi d’autres missions que l’on peut résumer ainsi :

- Rôle : Le Conseiller Technique Établissement et Vie Scolaire est un expert qui apporte un soutien technique et pédagogique en matière de vie scolaire auprès du Recteur.
- Responsabilités :
 - Conseiller et accompagner les équipes éducatives dans la mise en œuvre des politiques éducatives.
 - Participer à l'élaboration et au suivi des projets liés à la vie scolaire.
 - Assurer une veille réglementaire et pédagogique en matière de vie scolaire.
 - Former et informer les personnels sur les bonnes pratiques et les innovations en matière de vie scolaire.
 - Coordonner les actions de prévention et de lutte contre l'absentéisme, le décrochage scolaire et les violences en milieu scolaire.

Ces éléments permettent de mettre en évidence des différences clés même si leur domaine d'action reste le point commun de leur champ d'action et que ces différences sont subtiles :

- Niveau de Responsabilité : Le PVS a un rôle de gestion et de supervision plus directe de la vie scolaire, tandis que le CT-EVS a un rôle de conseil et d'accompagnement technique.
- Fonctions : Le PVS est plus impliqué dans la gestion quotidienne et la discipline, tandis que le CT-EVS se concentre sur l'aspect technique et pédagogique de la vie scolaire.
- Interaction : Le PVS travaille en étroite collaboration avec les chefs d'établissement, et les CPE, tandis que le CT-EVS travaille avec l'ensemble des équipes éducatives sur une dimension davantage académique.

Nous notons ici qu'aujourd'hui, les fonctions de PVS et de CT-EVS tendent à se confondre, démontrant une strate supplémentaire qui s'efface au profit d'un profil davantage fonctionnel qui primerait pour le CT-EVS. Qu'en est-il pour la différence entre CT-EVS et IA-IPR EVS ?

Les IA-IPR EVS sont des cadres supérieurs de l'Éducation nationale reçus sur concours. Ils contribuent au *pilotage du système éducatif*, en s'appuyant sur des indicateurs (De Landsheere, 1994) au niveau académique et assurent la mise en œuvre de la politique éducative dans les classes et les établissements scolaires. Ils supervisent et accompagnent les établissements scolaires dans leur gestion et leur organisation, veillant à la qualité de l'enseignement et de la

vie scolaire. Ils peuvent être amenés à participer à l'évaluation des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) et à celle des personnels de direction stagiaires. Enfin, ils interviennent souvent dans la gestion des conflits et des différends au sein des établissements, jouant un rôle de médiateur et de régulateur. Les CT-EVS⁵⁸ participent à la conception et à la mise en œuvre du projet académique dans le domaine de la vie scolaire. Ils contribuent également à la définition des actions de formation initiale et continue des personnels de direction. Ils travaillent en étroite collaboration avec les équipes éducatives et les parents d'élèves pour garantir un environnement scolaire sain et propice à l'apprentissage. Ils sont classés dans le groupe III des emplois fonctionnels des services déconcentrés de l'éducation nationale, ce qui indique un niveau de responsabilité élevé au sein de la gouvernance académique. Nous pouvons résumer dans ce tableau ce qui les caractérise :

IA-IPR EVS	CT-EVS
Supervisent et accompagnent les établissements scolaires dans leur gestion et leur organisation	Participent à la conception et à la mise en œuvre du projet académique
Évaluent les enseignements dans le domaine vie scolaire et les établissements	Définissent les actions de formation initiale et continue des personnels de direction
Travaillent en étroite collaboration avec les équipes éducatives et l'ensemble des parties prenantes (personnels de direction, élèves, familles, CPE) ⁵⁹	Coordonnent les politiques éducatives au niveau académique

Tableau n°18 : Synthèse des différences entre IA-IPR EVS et CT-EVS

Toutefois, le groupe EVS toujours souffert d'une certaine fragilité marquée par l'absence d'une définition claire de sa propre structure. C'est ce que tendent à montrer les évolutions sémantiques du groupe passant de *l'organisation scolaire*, à *éducation*, puis *vie scolaire*, *éducation* et *vie scolaire* et enfin *établissements et vie scolaire*. Cette opacité originelle rend compte aussi de la méconnaissance de ces acteurs, par l'ensemble des parties prenantes d'une organisation éducative, dans le schéma des académies. D'ailleurs, une note de service de François Perret, doyen du groupe *établissements et vie scolaire*, écrite depuis Paris le 4 avril 2002 témoigne de cette fragilité :

⁵⁸ Décret n° 2016-1413 du 20 octobre 2016 modifié relatif aux emplois fonctionnels des services déconcentrés de l'éducation nationale Décret n° 2019-1594 du 31 décembre 2019 modifié relatif aux emplois de direction de l'État

⁵⁹ Exemple de mise en œuvre : la présidence des commissions d'appel de conseils de discipline qui implique le rôle de président en lien direct avec chefs d'établissement, familles, élèves et représentants syndicaux.

Ce texte a pour ambition d'apporter un éclairage particulier sur les missions et les fonctions, parfois mal connues, des IA-IPR EVS ; il se veut une contribution, ouverte et évidemment perfectible, à la réflexion sur un métier de l'encadrement en pleine évolution.

Ce propos illustre parfaitement la problématisation que nous serons amenés à faire dans quelques instants. Que nous disent les quatre témoignages recueillis sur le point de vue de recteurs vis-à-vis des missions confiées aux IA-IPR EVS ? L'organisation de leurs missions dépend des recteurs et des projets académiques en particulier. Comme pour les IA-IPR de façon générale, ils disposent le plus souvent d'une lettre de mission, dont la reconduite et la discussion diffèrent selon les hiérarchies, et qui permet de coordonner les actions : ils servent le plus souvent de relais avec les territoires et prennent le pouls de ce qui se passe en EPLE. Avec les chefs d'établissements, ils participent à *la performance de l'EPLE et des organisations éducatives* dont ils ont la responsabilité (Leininger, 2007). Les principaux dossiers confiés se situent sur le climat scolaire sous le format d'une remontée directe auprès des DASEN et des recteurs. Ils se retrouvent dans le croisement des regards sur des thématiques transversales comme l'évaluation des EPLE ou les politiques de lutte contre le harcèlement également. Ces missions transversales sont académiques ou/et nationales : dispositifs relais (pour raccrocher les élèves), conseils de discipline, internats d'excellence, absentéisme, instances de vies collégiennes et lycéennes etc. autant d'exemples qui illustrent leur parti-pris pour les dossiers qui croisent les regards experts et didactiques avec la vie des établissements et toutes les autres parties prenantes. Chacun des quatre recteurs interrogés concluent sur les évolutions possibles de leurs missions : un esprit de collégialité est souhaitable entre l'ensemble des IA-IPR et des IEN pour ne pas les enfermer dans un domaine d'expertise ; une attente très forte existe pour qu'ils soient davantage encore sur le terrain, dans les conseils pédagogiques par exemple, pour participer à la mise en place de réseaux de réussite qui dépasseraient les établissements scolaires comme entité isolée.

A travers les défis sociétaux qui rythment les évolutions de notre système éducatif, les acteurs doivent dépasser leur professionnalité vers une forme de plus grande polyvalence et de transversalité. Les IA-IPR sont en première ligne dans le sens où ils sont au cœur des établissements scolaires soudés par un lien privilégié avec les responsables institutionnels. C'est dans cette double posture que nous pouvons développer ici notre problématisation.

4.3 Problématisation et hypothèses retenues

Nous allons ici mettre en évidence le cheminement qui a conduit à se questionner sur le rôle et les missions des IA-IPR EVS ; ces missions sont situées au cœur de la gestion des ressources humaines d'un établissement secondaire dans la mesure où ils agissent auprès des personnels en matière d'évaluation et d'évolution professionnelle. Nous l'avons montré dans notre introduction, le contexte d'écriture et de naissance de ce projet de thèse est celui de la période post-covid. C'est un bouleversement sociétal qui s'est engagé dès lors que toutes les organisations, et en particulier celles de l'Education nationale, ont été contraintes de s'adapter à de nouvelles modalités de continuité pédagogique, économique, sanitaire et sociale. Au moment de cette crise, la transformation, par les politiques publiques, des structures éducatives était déjà engagée comme nous l'avons vu à travers différentes réformes et concepts, décentralisation, NPM, LOLF etc. Et c'est au même instant que je m'interrogeais, dans ma propre pratique professionnelle de chef d'établissement, de l'intérêt et de la force que les corps d'inspection, et en particulier les IA-IPR EVS, pouvaient apporter pour améliorer notre système éducatif français. De plus, avec les grandes questions du moment que sont le réchauffement climatique et l'urgence climatique, l'intelligence artificielle et les apprentissages, l'orientation et les nouveaux métiers de demain, une forme de fin de système sociétal et éducatif apparaît et les IA IPR EVS ont toute leur place particulière à jouer pour construire cette nouvelle approche éducative : repenser par exemple les formes scolaires, les liens entre le scolaire et l'extrascolaire ou le périscolaire : ils peuvent être des leviers incontournables de la transformation du système éducatif au service d'une nouvelle écologie éducative. L'approche historique et sociologique nous permet de penser cela puisque d'une définition professionnelle fragile, ils ont perduré dans les schémas de gouvernance en jouant un rôle accru de conseils auprès des décideurs.

Dans cette perspective, la problématique reposera sur les évolutions de ces spécificités des IA-IPR EVS au service d'une transformation politique du système éducatif et au carrefour de nombreux acteurs qui œuvrent à la construction de parcours scolaires à adapter à l'évolution de notre société. Les inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs d'académie, établissements et vie scolaire s'inscrivent dans le corps des personnels d'inspection en occupant une place singulière dans le paysage éducatif des personnels d'encadrement. Ils jouent le rôle d'intermédiaire entre la politique nationale et la déclinaison locale dans le cadre des réformes (Condette, 2017). Ce rôle d'intermédiaire met en évidence des points de convergence et de divergence entre les différents acteurs du système ce qui explique ce questionnement autour de

leur positionnement institutionnel. Questionnement dans les missions attribuées, questionnement aussi dans les attendus de leurs travaux, questionnement enfin dans la GRH en établissement scolaire. C'est à travers leur gestion de dossiers transversaux que se déclinent des évolutions fonctionnelles qui démontrent également les différentes imbrications dans le millefeuille institutionnel du système éducatif français ; les leviers d'action identifiés permettront de dessiner des perspectives intéressantes dans leur devenir à travers la notion *établissements et vie scolaire* qui regroupe toutes les composantes, à l'instar d'une *auberge espagnole* (Obin, 1997) d'un microcosme éducatif, au cœur du système et de ses interactions avec la société vers la *performance éducative* recherchée (Louka 2023). Le modèle du système français, même s'il tend à s'en émanciper grâce au NPM entre autres, conserve des réflexes bureaucratiques très forts et dans lesquels les corps d'inspection tentent d'exister. Prenons l'exemple de la gestion du dossier harcèlement et violence scolaire pour preuve de cette difficulté dans le système de répondre avec des leviers directs et existants sur des problématiques quotidiennes parfois d'urgences. La question du harcèlement scolaire au collège et au lycée est un marqueur très fort de cette capacité, pour le système éducatif, de produire de nouvelles normes et de nouvelles procédures sans mise en cohérence avec les acteurs qui préexistent à ces faits. La lutte contre le harcèlement scolaire a été renforcée par plusieurs lois et décrets récents en France. Voici les principales mesures et lois relatives à cette lutte :

- Loi du 2 mars 2022⁶⁰ : Cette loi, visant à combattre le harcèlement scolaire, reconnaît le harcèlement scolaire comme un délit. Elle impose la formation de tous les personnels de l'Éducation nationale à la lutte contre le harcèlement scolaire et systématise la communication des numéros d'urgence 3018 (cyberharcèlement) et 3020 (harcèlement scolaire) dans les carnets de correspondance et autres supports numériques.
- Décret du 16 août 2023⁶¹ : Ce décret permet de faire changer d'établissement scolaire les élèves harceleurs plutôt que leurs victimes. Il prévoit également des sanctions contre les collégiens et lycéens coupables de cyberharcèlement, même si les victimes sont scolarisées dans un autre établissement. Les élèves sanctionnés feront l'objet d'un suivi pédagogique et éducatif renforcé dans leur nouvel établissement.

⁶⁰ Loi n° 2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire

⁶¹ Décret n° 2023-782 du 16 août 2023 relatif au respect des principes de la République et à la protection des élèves dans les établissements scolaires relevant du ministre chargé de l'éducation nationale

- Plan interministériel de lutte contre le harcèlement : Depuis octobre 2023, un plan interministériel ambitieux a été mis en place pour améliorer et coordonner la réponse des services du ministère de l'Éducation nationale face au harcèlement scolaire. Ce plan inclut des mesures pour intervenir sur le terrain auprès des personnels dans les établissements scolaires et des enquêtes statistiques pour produire des indicateurs nationaux sur le harcèlement scolaire. C'est ici que la déclinaison départementale touche les corps d'inspection et en particulier les DASEN.
- Programme pHARe : Le programme de lutte contre le harcèlement à l'École (pHARe) est structuré autour d'un réseau de 400 référents académiques et départementaux pour traiter les situations de harcèlement signalées par les chefs d'établissement et grâce aux plateformes du 3020 et du 3018. Il impose aussi un traitement des situations aux niveaux académiques et départementaux par les services de l'Éducation nationale

Ces mesures visent à prévenir le harcèlement scolaire, à accompagner et protéger les élèves victimes, et à sanctionner les auteurs de harcèlement. Alors que des acteurs existent déjà auprès des recteurs qui pilotent ces divers plans, tels que les Proviseurs vie scolaire, les CT-EVS ou encore les IA-IPR EVS et les DASEN, l'institution déploie des stratégies parfois redondantes pour traiter les situations de harcèlement et assurer le suivi sur le territoire. La structuration, propre à chaque service départemental, doit permettre, à l'aide de référents et de pôles de la violence scolaire, d'apporter des réponses rapides aux situations afin d'éviter les drames. Il s'agit là d'un court exemple dans lequel on peut noter la nécessité d'opter pour une vision globale du phénomène qui se déroule de façon inégale selon les contextes de territoires et d'établissements : cette vision globale est l'un des atouts sur lequel les IA-IPR EVS peuvent compter pour donner une expertise et des solutions face à certaines de ces situations.

Ce travail d'exploration dans le corps des inspecteurs questionne donc sous un autre angle l'évaluation des politiques éducatives confrontée à la mise en place des réformes successives et actuelles (Mons, 2007 ; Pons, 2011). Il implique une réflexion sur la gestion des ressources humaines, qui est le fondement-même des missions des inspecteurs, tout en soulignant les multiples facettes d'un personnage complexe.

En définitive, ce sont trois grandes hypothèses qui orienteront notre analyse à partir des concepts théoriques que nous venons de développer. Elles découlent de la problématisation de notre sujet qui s'est construite dans un ancrage socio-historique important retraçant les grandes évolutions des corps d'inspection dans le système éducatif depuis Napoléon jusqu'à

aujourd'hui. L'étiquette établissements et vie scolaire a été l'occasion de synthétiser tous les acteurs qui concourent à ce domaine en agissant dans des strates différentes du national au niveau académique, jusque dans l'EPLE : il a été mis ainsi en évidence des interactions entre différents acteurs, hiérarchiques ou non, qui évoluent dans un système marqué par la LOLF et le NPM. C'est à partir de là que nous avons pu poser les bases des fondements du métier des inspecteurs en travaillant sur la gestion des ressources humaines comme levier pour évaluer, accompagner et guider les personnels dont les IA-IPR EVS ont la responsabilité dans un corps d'encadrement intermédiaire. L'EPLE comme élément systémique majeur du système éducatif nous a renvoyés à une réflexion sur les imbrications entre ces différentes sphères éducatives en dessinant la complexité identitaire des IA-IPR EVS et plus globalement en mettant en évidence les difficultés que tous les IA-IPR peuvent rencontrer dans leur professionnalité. Voici donc les trois hypothèses retenues :

Tout d'abord, la recherche d'une identité et d'une professionnalité existe chez les IA-IP EVS par rapport aux IA-IPR disciplinaires : cette **quête identitaire** puise ses origines dans le déploiement progressif de l'espace vie scolaire dont les contours définitionnels sont flous.

La seconde hypothèse portera sur l'IA-IPR EVS comme **maillon d'une chaîne de gouvernance académique** en cherchant à préciser son positionnement, vis-à-vis des décideurs institutionnels et au cœur des EPLE, et aussi au milieu de ses pairs.

Enfin, une dernière hypothèse globale interrogera l'une des caractéristiques premières des IA-IPR EVS à savoir **la transversalité** qui questionne leur approche systémique experte au service des évolutions du système éducatif.

Cette première partie a posé les cadres théoriques à partir desquels la réflexion et l'analyse sur les IA-IPR EVS dans la GRH et en EPLE ont pu être développées. Ils ont construit des points d'appuis utiles pour mieux comprendre les évolutions, dans le corps des inspecteurs du second degré, de ces inspecteurs EVS dont le domaine d'action se trouve à l'écart des champs disciplinaires habituellement mis en œuvre par d'autres inspecteurs.

D'abord, l'approche socio-historique a été prépondérante pour développer la genèse du corps des IA-IPR de manière générale en lien avec le domaine EVS mis en valeur dans l'inspection générale. Les outils conceptuels de la sociologie des organisations ont mis en avant les rapports de pouvoir, de conflictualité, les configurations sociales et statutaires ainsi que les relations d'interdépendances en offrant un panorama exhaustif de leur mise en scène dans le paysage éducatif français. Avec la rigueur méthodologique de l'histoire, une analyse des

relations entre acteurs de l'éducation a pu se mettre à l'œuvre dans ce travail en resituant les acteurs dans leurs pratiques et leurs actions sur un territoire cadré qui est celui de l'académie puisqu'ils sont d'abord inspecteurs académiques. Cette démarche a permis aussi de comprendre l'institution éducative en soulignant ses évolutions et ses cheminements dans une démarche empirique marquée par des politiques publiques impactantes telles que la LOLF ou le NPM. C'est dans ce contexte socio-historique que nous avons pu dégager plusieurs points centraux :

- Retracer la construction historique du rôle d'inspecteur et leur création
- Analyser les transformations récentes comme un processus (pas une rupture brutale)
- Identifier les héritages institutionnels qui pèsent sur les pratiques actuelles
- Comprendre les tensions entre différentes logiques (pédagogique/managériale)
- Restituer les pratiques concrètes des inspecteurs dans leur contexte

Ensuite, la sociologie des organisations a été éclairante quant à la place qu'occupent les IA-IPR EVS dans notre paysage éducatif français en mettant en lumière comment les membres d'une organisation éducative, eu égard l'institution, se construisent et se coordonnent : la pluralité des acteurs permet d'analyser les jeux de pouvoir, de hiérarchie et aussi d'horizontalité qui peuvent se déployer grâce à une analyse stratégique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977). Ce cadre théorique est particulièrement pertinent pour notre sujet sur les inspecteurs car il permet de comprendre :

- Les zones d'incertitude que contrôlent les différents acteurs
- Les stratégies de résistance ou d'adaptation face aux réformes (NPM, LOLF)
- Les négociations implicites entre niveaux hiérarchiques

Ce sont des concepts qui ont permis de dessiner leurs évolutions et leurs relations : cohésion, coordination, prise de décision, changement organisationnel, contrôle et autonomie. La sociologie des organisations a permis aussi de combiner deux grandes approches qui fondent notre travail à savoir la socio-histoire et la sociologie de l'action publique concernant le contexte institutionnel très fort dans notre sujet en analysant :

- Les écarts entre les intentions des réformes (NPM, LOLF) et leurs effets réels
- Les adaptations locales des prescriptions nationales
- Les compromis pratiques élaborés par les inspecteurs

Enfin, la complexité a été un élément phare dans la problématisation-même de notre sujet en devenant un enjeu conceptuel et théorique prépondérant. Au-delà d'une fonction administrative, les inspecteurs occupent une place pédagogique et éducative très forte que la complexité a mise en avant. Ce qu'il y a de complexe dans toute organisation, c'est qu'elle produit des qualités qui n'existent pas dans les parties constitutives des systèmes. Les transformations induites par le NPM et la LOLF ne sont pas de simples additions de mesures, mais produisent des effets émergents imprévisibles dans les pratiques des inspecteurs. Ils vivent des tensions entre accompagnement/évaluation, autonomie/contrôle, pédagogie/management. La complexité permet de penser ces tensions comme constitutives plutôt que problématiques (Morin, 1990). Plusieurs principes se sont alors dégagés de ce concept appliqué aux IA-IPR EVS :

- Principe hologrammatique

Selon le principe hologrammatique, « la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie ». Chaque inspecteur incarne dans ses pratiques les orientations nationales tout en étant façonné par le système et la commande du recteur d'académie.

- Principe de récursion

Les réformes modifient les pratiques qui, en retour, transforment le sens des réformes (boucle récursive producteur/produit). Les IA-IPR EVS ont ainsi une influence sur les organisations éducatives dans ce contexte des réformes et des évolutions sociétales.

- Auto-éco-organisation

Morin a mis en évidence un principe qu'il nomme auto-éco-organisation : tout être vivant ne peut être compris que parce qu'il s'autonomise tout en dépendant de son environnement. C'est là que les inspecteurs jouent un rôle tampon entre les acteurs en EPLE et les instances académiques et nationales.

Ces principaux éléments permettent de bien cerner le cadre théorique qui ancre notre problématisation au sujet des IA-IPR EVS. Ce cadre théorique choisi justifie également le choix des entretiens semi-directifs comme terreau permettant d'entrer dans la seconde partie de ce travail.

Partie 2

Méthodologie de la recherche : hypothèses et résultats

Cette seconde partie va mettre en évidence la méthodologie utilisée afin de confronter les éléments de récits obtenus lors des entretiens qui tracent l'histoire et les évolutions des IA-IPR EVS. En effet, un premier chapitre s'attachera à décliner la méthodologie qui aura permis de construire les entretiens et d'expliquer les choix qui ont été opérés quant aux différents profils des personnes interviewées. Cela mettra aussi en lumière le corpus retenu, le guide d'entretien qui a été éprouvé tout en soulignant les limites de la démarche dont le caractère objectif a été l'enjeu principal afin de garantir un travail empirique de qualité et fidèle aux réalités de terrains.

Le chapitre sur la présentation des données est la pierre vivante de ce travail : entretiens de terrains, les données s'inscrivent dans un contexte professionnel où des tensions sont visibles au sein du corps des personnels d'encadrement. De ces tensions, nous le verrons, sont apparues des lignes de force propres aux IA-IPR EVS en les impliquant dans les processus académiques et en les mettant aussi en valeur alors qu'ils auraient tendance à se confondre avec d'autres acteurs de la chaîne de la gouvernance académique.

Enfin, l'analyse des données donnera les premières clés pour répondre à nos hypothèses initiales et les confronter progressivement aux éléments théoriques. Cette analyse mettra en avant les dynamiques identitaires à *l'épreuve des transitions* (Deltand et Perez-Roux, 2017) et professionnelles que recouvrent les missions des IA-IPR EVS tout en dessinant déjà les trajectoires qui discuteront nos hypothèses.

CHAPITRE 1

METHODOLOGIE DEVELOPPEE

Pour mener à bien cette étude sur les inspecteurs du second degré, et plus particulièrement celui des IA-IPR EVS, il convient de mettre en place une méthodologie qui permette de se placer au plus près des représentations et des pratiques du métier. Pour ce faire, nous privilégierons une méthodologie qualitative axée sur des verbatims issus d'un ensemble d'entretiens réalisés entre 2021 et 2025. La méthode de recherche de terrain par entretiens est largement utilisée en sciences de l'éducation et de la formation pour recueillir des données qualitatives riches variées et souvent détaillées :

Autant les études quantitatives permettent une analyse de données, autant les études qualitatives permettent une analyse de contenu (Philp de St Julien, 2015, p. 95-105).

Cette méthode permet d'explorer en profondeur les expériences, les opinions, les perceptions des participants (Combessie, 2007). Le choix s'est porté sur des entretiens semi-directifs qui ont l'avantage de cadrer et de structurer le déroulement de l'entretien, en fonction de la problématisation retenue, tout en permettant un format d'une grande flexibilité à travers des questions ouvertes. Les grandes étapes de la recherche par entretiens ont été structurées de la manière suivante :

- Préparation des entretiens : définition des objectifs et des enjeux dans la question de recherche et sur la problématique posée ; sélection des participants en fonction de critères pertinents pour la recherche, à savoir les accointances avec le domaine *établissements et vie scolaire* ; enfin l'élaboration du guide d'entretien s'appuyant sur des questions ouvertes et progressives.
- Conduite des entretiens : sous diverses modalités, présentes ou à distance, prises de contact via un réseau professionnel et personnel, réseau social. La réalisation des entretiens a permis d'explorer les thèmes émergents.
- Analyse des données : par la retranscription numérique de tous les entretiens réalisés en mettant en évidence les récurrences et aussi les divergences selon les acteurs interrogés ce qui a permis d'amorcer la partie analytique (Bardin, 2013).

- Etape de la validation et de l'interprétation des données : comparaison des sources et des acteurs interrogés et dernière partie, discussion des résultats avec les éléments théoriques développés en lien avec les hypothèses et la problématique.

Ainsi, cette partie s'attachera à développer une méthodologie, empirique et la plus distanciée possible, destinée à construire une démonstration, ancrée dans le terrain, en EPLE et en académie voire au niveau national également ; une présentation des données permettra de développer les trois grandes hypothèses qui ont conclu notre problématisation. Ces hypothèses seront détaillées à l'aune d'une analyse précise des données tout en tenant compte de la problématisation qui s'articule entre identité professionnelle et gestion des ressources humaines.

1.1 Choix et stratégie de recherche

Notre recherche s'appuie sur un parti-pris : celui d'une analyse ancrée dans les EPLE qui correspondent aux cœurs des missions des IA-IPR EVS comme nous l'avons évoqué à travers leur profilage et leurs missions. Partir du terrain pour mieux analyser les principaux acteurs qui y travaillent : c'était l'objectif de cette recherche. C'est aussi une recherche scientifique qui impose de partir d'une problématisation afin de rendre compte de résultats. Pour y parvenir, le choix a été fait de mener une recherche à partir d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'IA-IPR EVS et aussi de différents acteurs qui ont une résonance avec eux. Il n'était pas opportun de suivre les activités des IA-IPR EVS car cela aurait été contraignant pour ces personnels tant leur amplitude de travail est difficilement prévisible et non centrée sur un secteur géographique en particulier. L'enquête de terrain n'était pas non plus pertinente ici pour collecter des données : les entretiens permettaient de verbaliser et de normaliser les propos afin de faire ressortir les éléments saillants qui ont éclairé la problématisation.

Ce travail met en évidence la méthode mise en œuvre afin de répondre à une exigence toute particulière à savoir celle de mener une thèse de terrain, qui s'appuie sur les réalités quotidiennes du fonctionnement de notre système éducatif tout en le confrontant à la théorie de la recherche et dans le but d'éclairer ainsi les aspects de ces IA-IPR EVS sur la question de la gestion des ressources humaines : acteurs dans un territoire ciblé, la réflexion sur ces derniers puise ses questionnements et ses éléments d'analyses voire de réponses dans les terrains qu'ils soient en EPLE, en académie ou au niveau national.

Ainsi, deux types d'entretiens semi-directifs ont été organisés dans ce travail : tout d'abord, des entretiens exploratoires en début de recherche qui ont permis de définir le périmètre d'action des IA-IPR EVS tout en délimitant aussi la pertinence des questions choisies pour l'ensemble des entretiens. Ces entretiens exploratoires ont été poursuivis sous la forme d'entretiens principaux qui sont le cœur de nos résultats ; ils ont enfin consolidé les résultats obtenus en fonction de l'angle de notre problématisation. Pour comprendre cette stratégie de recherche qui s'appuie sur une démarche qualitative grâce aux entretiens, il convient de mettre en évidence la place hiérarchique des IA-IPR EVS au niveau d'une académie dans la mesure où cela dessine les relations qui peuvent exister entre eux et les personnes interviewées que nous allons décrire ci-après.

La stratégie de recherche s'inscrit ainsi dans un schéma académique qu'il convient de décrire de manière globale ici, inséré dans une architecture plus générale que nous allons synthétiser dans un premier temps. L'Education nationale se compose d'une administration centrale : le ministre et ses cabinets ; cette administration centrale donne naissance, lors du décret du 17 mai 2006, à la mise en place de trois directions générales : la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), la direction générale de l'enseignement supérieur et la direction générale de la recherche et de l'innovation. Le secrétariat général met en œuvre l'ensemble de ces directions en prenant appui sur la direction générale des ressources humaines, la direction des affaires financières, la direction des affaires juridiques, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), la direction des relations européennes et internationales et de la coopération, la délégation à la communication et le service des technologies et des systèmes d'information. Pour suivre ces différentes structures, les inspections générales que nous avons évoqué dans la partie 1 de ce travail accompagnent et construisent les politiques nationales ; c'est à partir de ce schéma que va se décupler une structuration similaire dans les services académiques de l'Education nationale. Cette déclinaison est lisible dans l'organigramme ci-dessous extrait de l'académie de Versailles et qui peut servir de modèle pour l'ensemble des académies ; enfin, la déclinaison vers le territoire se produit au niveau des services départementaux de l'Education nationale dans une sorte d'opérationnalisation des services du national au départemental vers les établissements. Observons cet organigramme qui permettra de comprendre les choix qui ont été effectués pour mener les entretiens semi-directifs. Pour mener ces entretiens, trois types de profils ont été retenus : d'abord, deux IA-IPR EVS situés dans deux académies différentes du nord-ouest et du nord-est ; ensuite, un entretien a été réalisé auprès d'une DAASEN, ancienne IA-IPR EVS

dans une académie du nord de la France afin d’obtenir un point de vue plus distancié dans la fonction elle-même ; enfin, un dernier entretien exploratoire a été réalisé auprès d’une conseillère technique EVS (CT-EVS) d’une académie parisienne, à l’aube de sa retraite, et dont le parcours a permis de mettre en évidence un autre cadre en charge des *établissements et de la vie scolaire* sur un autre niveau d’analyse, ayant permis de prendre aussi de la hauteur sur la fonction elle-même d’inspecteur pédagogique régional :

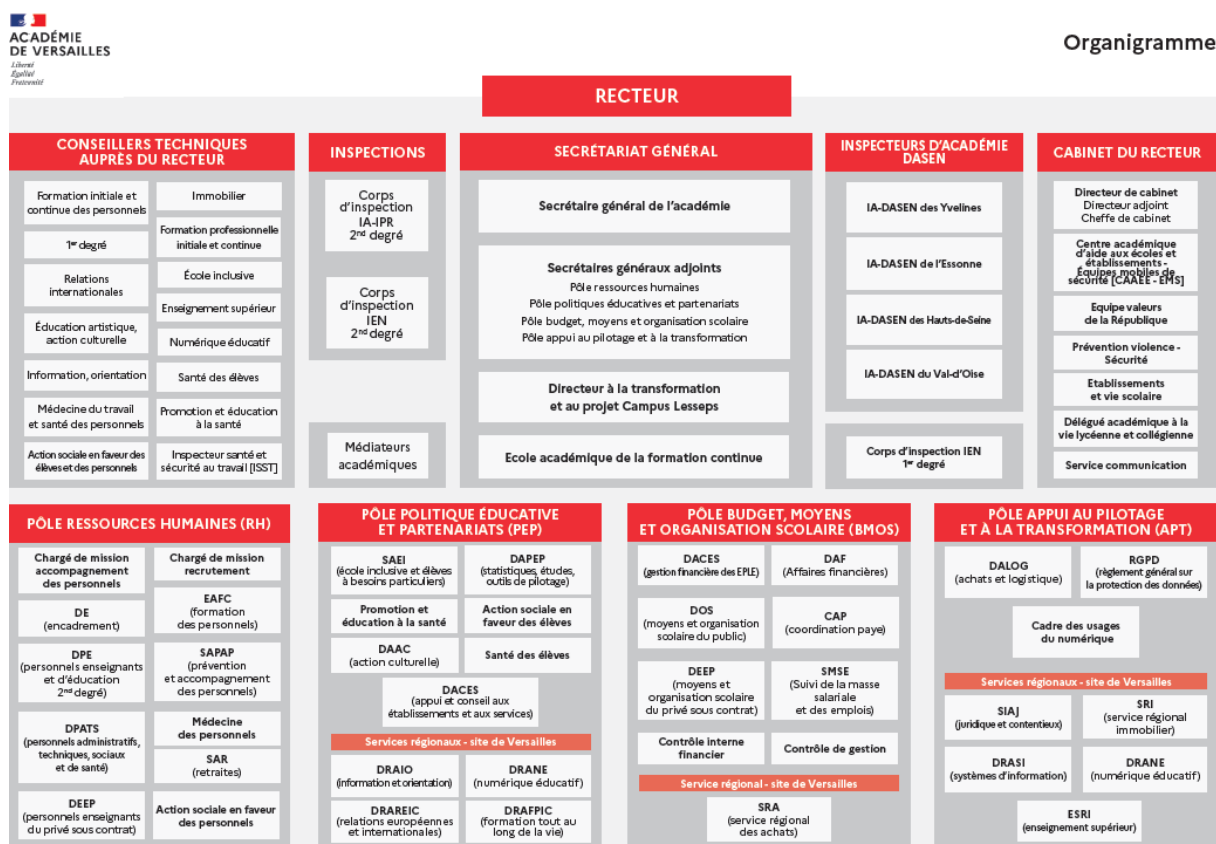


Figure n°6 : Organigramme académie de Versailles 2024-2025

Quels enseignements peut-on en tirer ? Tous les acteurs sont positionnés par rapport au recteur et la colonne vertébrale est, comme pour le schéma national et général, le secrétariat général qui distribue ensuite les différentes structures. Il apparaît que la déclinaison académique sépare de manière générale les directeurs académiques (IA DASEN et IA DAASEN) réunis avec le cabinet du recteur, dans lequel se concentrent le carré régalien et le CT-EVS, des inspecteurs pédagogiques régionaux regroupés avec les conseillers du recteur sur un versant pédagogique.

Les IA-IPR apparaissent clairement d'un point de vue hiérarchique sous la responsabilité directe du recteur d'académie tandis que les directeurs académiques apparaissent en parallèle des IA-IPR pour décliner, avec eux et avec leurs choix, la politique académique et nationale d'un point de vue départemental. Nous notons, dans cet organigramme, qu'il n'existe pas entre les IA DASEN et les IA-IPR de relation ni fonctionnelle ni hiérarchique.

C'est dans ce cadrage organisationnel que nous allons approfondir la matière préparatoire à la réalisation des entretiens et des échanges.

1.2 Corpus et personnes interrogées

Le tableau suivant va nous permettre de décrire précisément les annexes en renvoyant aux profils des acteurs interrogés à travers leurs origines, leurs fonctions et leurs parcours. Il s'y dégage trois séries d'entretiens qui ont rythmé le travail de recherche et que nous allons ensuite décrire :

Annexe	Sexe	Fonctions	Lieu d'exercice	Parcours	Date entretien	Modalités
Entretiens exploratoires						
A	F	IA-IPR EVS	Normandie	Professeur d'EPS, personnel de direction, IA-IPR EVS	13/06/2022	Visio
B	H	IA-IPR EVS	Nice	Professeur de mathématiques, personnel de direction, IA-IPR EVS	14/06/2022	Visio
C	F	DAASEN	Lille	Professeur de lettres, personnel de direction, IA-IPR EVS, DAASEN	14/06/2022	Présentiel
D	H	IA-IPR EVS	Nancy-Metz	Professeur d'histoire géographie, personnel de direction, IA-IPR EVS	17/06/2022	Visio
E	F	CT-EVS	Versailles	Professeur d'éducation musicale, personnel de direction, CT-EVS	18/06/2022	Visio
Entretiens principaux						
F	H	IA-IPR LV	Orléans-Tours	Professeur, professeur des écoles, conseiller	24/07/2023	Visio

				pédagogique, IEN ASH, IA-IPR LV		
G	F	IA-IPR LV	Lille	Professeur d'anglais, IA-IPR LV	24/07/2023	Présentiel
H	H	IA-IPR EVS	Lyon	AED, CPE, Personnel de direction, DAASEN, IA-IPR-EVS	24/08/2023	Visio
I	F	IA-IPR EVS	Amiens	Professeur d'espagnol, faisant-fonction IA-IPR EVS	19/07/2023	Visio
J	H	DASEN	Montpellier	Professeur d'EPS, personnel de direction, DAASEN, DASEN	01/06/2023	Visio
K	H	IA-IPR EVS	Poitiers	Professeur d'histoire géographie, personnel de direction, IA-IPR EVS	20/07/2023	Visio
L	H	Conseiller technique	MEN	CPE, personnel de direction, PVS, DAASEN, DASEN, Cabinet de la 1 ^{ère} ministre	17/07/2023	Visio
M	H	IGESR	Lille	Conseiller d'orientation, maître de conférences, professeur des universités, IG	15/07/2023	Visio
N	H	Personnel de direction stagiaire	Lille	AED, CPE, personnel de direction	19/07/2023	Présentiel
O	F	CPE	Lille	AED, CPE	07/03/2022	Présentiel
P	TRAME DES ENTRETIENS					
Q	H	Personnel de direction	Amiens	Professeur d'EPS, personnel de direction	24/08/2023	Visio
R	F	Personnel de direction	Reims	Professeur agrégé, personnel de direction, expert associé	05/01/2024	Visio
S	H	Recteur	Amiens	Professeur histoire et géographie, personnel de direction, PVS, DASEN, IGESR, Direction de l'encadrement, Recteur	05/03/2025	Visio
T	H	Personnel de direction faisant-fonction	Paris	CPE, faisant-fonction personnel de direction	19/03/2025	Visio
U	F	Personnel de direction stagiaire	Lille	Professeur éco-gestion, personnel de direction	18/03/2025	Présentiel
V	F	Professeure documentaliste	Lille		02/04/2025	Présentiel

W	H	Professeur documentaliste	Amiens		22/04/2025	Visio
X	F	Professeure documentaliste	Poitiers		30/04/2025	Visio
Y	F	Professeure documentaliste	Lille		05/05/2025	Visio
Z	F	CPE	Créteil		09/05/2025	Visio
A'	F	CPE	Lille		19/05/2025	Présentiel
B'	H	CPE	Lyon		23/05/2025	Visio
C'	H	CPE	Dijon		27/05/2025	Visio
D'	F	IA-IPR EVS	Nantes	CPE-Principal-Proviseur	10/06/2025	Visio
E'	H	IA-IPR EVS	Nice	Professeur allemand- personnel de direction	17/06/2025	Visio

Tableau n°19 : Liste des entretiens menés pour l'étude

Dans ce tableau, deux temps ont permis de retenir les 30 entretiens menés depuis 2022 jusqu'en 2025. En effet, plusieurs entretiens n'ont pas été retenus dans ce travail parce qu'ils étaient peu ou pas exploitables, en lien avec la durée très contrainte de l'entretien accordé (apportant uniquement des éléments descriptifs) ou parce que celui-ci a été écourté par l'intervieweur.

Ainsi, les entretiens dits « exploratoires » ont été l'occasion de préparer la trame globale du conducteur qui a été retenu durant les entretiens principaux. L'annexe P montre le modèle de questionnaire choisi ; nous y retrouvons les approches qui dessinent l'importance des IA-IPR EVS dans le paysage éducatif et dans les schémas de gouvernance en académie. Ce questionnaire est issu des premières interrogations qui ont fait naître cette recherche. En effet, une des principales questions consistait à cerner la complexité des missions d'un personnage central dans le paysage éducatif, à savoir l'inspecteur pédagogique régional et plus précisément celui qui est défini sous l'étiquette *établissements et vie scolaire*. Alors que les IA-IPR sont inscrits dans un champ disciplinaire, les IA-IPR EVS appartiennent davantage à un domaine qui apparaît plus large et plus complexe dans la mesure où la notion de vie scolaire n'est pas véritablement circonscrite (Chauvigné, 2022 ; Condette, 2013, 2018). Ils touchent également à différentes sphères du système éducatif, pédagogiques et administratives, ce qui construit leur originalité dans le panorama des inspecteurs. C'est ainsi que l'on peut s'interroger sur le croisement entre les différents personnels qu'un IA-IPR EVS inspecte et accompagne à savoir le conseiller principal d'éducation, le professeur documentaliste ou le personnel de direction, notamment stagiaire. Trois configurations différentes qui invitent à un questionnement sur les

liens entre ces divers champs d’actions, sur ce qui fait un dénominateur commun et sur ce que cela induit quant à la complexité de cet IA-IPR EVS.

Les entretiens exploratoires permettent de confronter les intuitions et les questionnements initiaux et ils constituent la première étape pour constituer des hypothèses de travail. Le guide élaboré cherche à interroger la place des IA-IPR EVS dans le paysage des personnels d’encadrement en analysant leurs profils, leurs origines puis leurs évolutions professionnelles dans le système éducatif français. L’accent a été mis sur leur rôle au niveau de la gestion des ressources humaines dans la mesure où ils se trouvent au centre de plusieurs personnels enseignants, d’éducation et d’encadrement dont ils ont la charge : cela induit la complexité de leurs relations inter et extra hiérarchiques puisqu’ils sont à la fois autorité fonctionnelle pour certains alors qu’ils sont dans le même temps soumis à une autorité hiérarchique ; l'autorité fonctionnelle dans le système éducatif désigne un type de pouvoir qui s'exerce non pas en vertu d'une position hiérarchique directe, mais en raison d'une compétence technique, d'une expertise ou d'une mission spécifique. L'autorité hiérarchique dans le domaine de l'éducation désigne le pouvoir de commandement légitime qu'une personne exerce sur d'autres en vertu de sa position dans l'organigramme institutionnel. Elle confère des prérogatives formelles de direction, de contrôle et de sanction : pouvoir de décision et d’évaluation sont ses fondements. Nous observerons ainsi les différents degrés de cette autorité fonctionnelle ou hiérarchique à travers les échanges qui détermineront ses positionnements.

Questions posées	Thématiques	Problématisations	Hypothèses
L’IA-IPR, un personnage complexe ? Identification des champs d’expertise de l’IA-IPR EVS, son positionnement vis-à-vis des autres IA-IPR, des personnels de direction, des professeurs documentalistes, des CPE Comment travaillez-vous avec les autres collègues IA IPR EVS ? et les autres disciplines ? Quelles missions, quelles priorités, quelle cohérence avec la politique académique, nationale ? Comment vous situez-vous par rapport au projet académique ? Avez-vous des marges de manœuvre ? Quelle autonomie ? Quelle prise d’initiative ?	Construction identitaire et complexité	Approche socio-historique des EVS : d’où viennent-ils ? Quels parcours ? Quelles constructions ? Particularité et marginalité : complexité sociologique ?	-1- Quête d’une identité et d’une professionnalité des EVS vis-à-vis des disciplinaires
L’IA-IPR EVS, au cœur de la GRH ? En quoi l’IA-IPR est-il au cœur des ressources humaines ? A quels niveaux (EPL, académique, national ?) Comment impacte sa fonction dans la GRH d’un EPL ? Quel pilotage (partagé ou non) ? Des liens avec la RH en académie, de proximité ?	Management et GRH	Acteurs dans le management des équipes : leur positionnement en	-2- EVS, maillon d’une chaîne de gouvernance dans un

		GRH à tous les niveaux ?	positionnement protéiforme
L'IA-IPR et la question de l'évaluation Qu'évalue-t-il ? Pourquoi ? Comment ? Quelle priorisation des missions ? Gestion du temps et des urgences/situations de crise.	Evaluation interne et externe du système	Pilotes de l'évaluation du système global et des EPLE, placés au cœur du système éducatif et des différentes parties prenantes ?	-3- Une transversalité qui questionne leur approche systémique au service des évolutions des politiques éducatives
Devenir des IA-IPR EVS ? Quelles perspectives, quelles évolutions (mobilités), quelles transformations ? Quelles envies ?	Trajectoire et évolution identitaire	Leurs évolutions qui s'inscrivent dans une transformation sociétale des politiques publiques d'éducation ?	

Tableau n° 20 : Liens entre l'entretien et les hypothèses retenues

La trame des entretiens est devenue le point de convergence de l'ensemble des réponses qui seront apportées à notre problématisation. Il faut toutefois rappeler certains aspects qui peuvent contraindre la réalisation et le développement de ces réponses pour la suite de ce travail.

1.3 Limites et intérêts des entretiens

Nous allons délimiter dans ce dernier point les contraintes et les forces des différents entretiens qui se sont déroulés depuis le 13 juin 2022 jusqu'au 31 septembre 2025. Cela fera apparaître les éléments importants pour comprendre à la fois la richesse et la pertinence de leur réalisation en tenant compte des différents profils analysés.

En effet, une remarque importante peut être formulée concernant deux types de personnels n'ayant pas accepté le mode entretien dans le cadre de cette recherche : d'abord, des IA-IPR EVS ou disciplinaires issus de mon académie d'exercice, Lille ; en tant que chef d'établissement, et en fonction des liens professionnels, institutionnels et hiérarchiques, ils n'ont pas donné suite aux demandes d'entretien dans une forme de neutralité et dans un souci d'objectivité ; d'autres, issus d'académies diverses et ayant des fonctions d'IA-IPR EVS, ont

nourri ce travail sans accepter des entretiens formels préférant écrire sur la problématique limitant une approche constructive et empirique car il n'y a pas eu possibilité d'interaction. Ils ont cependant alimenté la construction des entretiens préparatoires et définitifs dans le but de bien cibler les termes de la problématisation sur la construction d'une professionnalité des IA-IPR EVS liée à la gestion des ressources humaines dans un EPLE. Ensuite, différentes zones géographiques ont été interrogées à l'exception des territoires d'outre-mer pour lesquels je n'ai pas eu de retours probants. La plupart des académies de métropole apparaissent dans notre travail de recherche ; grâce au développement du format en visioconférence, la plupart des entretiens ont été menés à distance facilitant l'irrigation de l'ensemble du territoire national au profit d'une recherche axée sur le terrain. Enfin, le guide d'entretien a été structuré pour que les différents acteurs concernés par le domaine *établissements et vie scolaire* apparaissent dans notre approche en mettant en évidence leur préoccupation professionnelle porteuse de sens et d'originalité, située dans leurs champs respectifs de compétences ou d'actions.

Une dernière limite est à signaler : elle concerne les biais qui peuvent exister et la manière avec laquelle ce travail a pu progresser compte tenu du double statut : doctorant-chercheur en éducation et, dans le même temps, Principal d'un collège engagé dans une réflexion active au quotidien sur les problématiques éducatives vécues depuis l'école primaire, en passant par le collège et le lycée, jusque dans les études supérieures. Les biais se produisent lorsque les approches professionnelles du chercheur rejoignent celles plus singulières du point de vue personnel et subjectif ; les relations hiérarchiques peuvent aussi influencer les questionnements. Aussi, lorsque des biais d'interprétation se mettaient en place, le choix a été fait d'approfondir les réponses et d'explicitier aussi le positionnement de l'interviewé en rappelant l'anonymat, principe de l'échange. Pour contourner ces biais, le guide d'entretien s'est construit, nous l'avons dit, de manière la plus distanciée possible, à partir des trois grandes hypothèses qui ont construit le processus de réflexion et de problématisation. La triangulation des données, qui s'appuie sur une comparaison des résultats avec la partie théorique, a limité les biais engendrés par la double posture de chercheur et d'acteur en éducation : confrontation des hypothèses, avec les données, par les éléments théoriques et conceptuels qui ont abouti à une démonstration des résultats obtenus. Cette vision empirique des discours issus des différents entretiens permet de limiter les risques liés à la subjectivité en analysant le comment et le pourquoi des textes extraits des verbatims ; il s'agissait de mettre en place une grille de lecture structurée qui structure les réponses des acteurs sollicités, dans leur contexte d'exercice :

Une recherche qualitative, recourant au discours, permet certes d'appréhender des faits, des vécus, des réalités relatés par les acteurs mais elle se doit de respecter des règles de codifications, de structurations de variables liées au contexte (Philip de St Julien, 2015, p. 95-105)

Les stratégies mises en place et la prise de conscience du recul de chercheur ont amélioré la validité et la pertinence, gage de qualité et de richesse des différents entretiens.

Pour finir, tous les entretiens se sont déroulés dans un temps limité à une heure pour garder une parole féconde et condensée afin de laisser naître des commentaires spontanés qui permettront de mettre en évidence des propos à la fois reflets de l'institution et, également parfois, une forme de distanciation intéressante pour mieux analyser les IA-IPR EVS.

Ce premier chapitre a permis d'expliquer la méthode envisagée afin de répondre à la problématisation initiale qui se concentre sur deux aspects principaux : l'origine et la diversité des IA-IPR EVS puis, dans un second temps, leur rôle et leur impact en termes de gestion des ressources humaines au sein des établissements publics du second degré. Les différents entretiens ont été orientés sur cette double problématisation. La présentation des données permettra enfin d'interroger les hypothèses qui ont découlé de notre partie théorique pour mieux les confronter entre réalités de terrain et repères dans la recherche en sciences de l'éducation et de la formation.

CHAPITRE 2

PRESENTATION DES DONNEES

La structuration des entretiens a permis de faire naître des pistes de réflexion et d'analyse que nous allons mettre en évidence dans ce chapitre. Trois hypothèses générales construisent notre réflexion en amenant des éléments repérés dans la problématisation et qui seront exploités dans un dernier chapitre. Ici, il s'agit de synthétiser, à partir des verbatims, les principales idées relatives à notre sujet. C'est pourquoi, nous allons procéder en trois points thématiques qui porteront les trois hypothèses retenues dans notre analyse.

2.1 Vers une reconstitution identitaire par rapport à d'autres corps d'inspection

Les trente entretiens retenus ont permis de mettre en évidence les idées principales permettant de créer les fondations de la problématisation de ce travail. La première hypothèse recouvre, dans un premier temps, les questions d'identité professionnelle auxquelles les IA-IPR EVS sont d'emblée confrontés. Les questions produites durant les entretiens ont amené une approche socio-historique de ces inspecteurs : d'où viennent-ils ? Quels parcours ont-ils emprunté ? Comment les carrières se construisent ? Existe-t-il plusieurs cheminements possibles pour parvenir à ces fonctions ? Les questionnements ont dégagé deux grands espaces entre particularité de leurs missions parmi l'ensemble des inspecteurs et marginalité révélée dans le cloisonnement disciplinaire qui fonde les répartitions de leurs tâches. Il s'agit donc ici de formuler une première hypothèse sur la reconstitution identitaire des personnels d'inspection de manière globale et à travers laquelle se dessinerait une professionnalité originale à savoir les IA-IPR EVS. En effet, comment analyser ces inspecteurs sans prendre en compte le corps global des personnels d'inspection qui pose, lui-même, la question de leur légitimité et de leur organisation : les inspecteurs regroupent des catégories diverses, et ils se créent des relations particulières entre eux : c'est dans ce questionnement sur la nature même du corps d'inspection, dans sa diversité, que résident aussi les hypothèses sur la création de ce corps, EVS, leurs liens avec les autres inspecteurs de l'Education nationale et aussi leurs missions qui évoluent. D'ailleurs, les trois hypothèses retenues dessinent un portrait en pleine évolution du personnage

EVS à la lumière des évolutions des politiques éducatives et sociétales. Une sorte de marginalité et d'originalité réside dans cette première hypothèse comme le montre cet extrait :

L'IA-IPR EVS est d'autant plus atypique qu'il n'est pas rattaché à une Discipline (...) souvent en proie à quelques problématiques identitaires de point de vue professionnel (...) Les choses doivent être ancrées, et c'est dans le processus identitaire : conversion puis incarnation. (DASEN-Annexe J)

Ainsi, plusieurs éléments décrivent ce besoin de définir les IA-IPR EVS par rapport aux autres inspections afin de cerner une identité complexe : le positionnement, vis-à-vis d'autres acteurs cadres de l'Education nationale, et leur évolution invitent à se saisir de cette quête identitaire comme enjeu central dans notre raisonnement. Nous retrouvons l'idée d'une quête dans le sens où les IA-IPR EVS décrivent un processus et un cheminement professionnel ; nous l'avons vu, leurs missions n'ont pas été d'emblée au cœur des disciplines. La quête s'explique aussi dans les transitions professionnelles qu'ils mettent en œuvre et dans l'idée de tremplin qui caractérise, pour une majorité, leurs parcours : EVS est bien souvent un point d'étape vers d'autres fonctions. Leur passé récent les situe aussi de manière particulière par rapport à l'Inspection générale. La question socio-historique pose les réflexions quant à leurs évolutions à travers leurs missions académiques et nationales. Cela interroge aussi les principales caractéristiques de ce personnage complexe au positionnement ambivalent selon des liens d'autorité ou de soumission hiérarchique inégaux dans le paysage éducatif français :

Ils n'ont pas la responsabilité des enseignants, leur autorité hiérarchique n'est pas celle-là alors que pour les chefs d'établissement c'est bien le Dasein. (IPR-EVS- Annexe A)

L'EVS est une sorte de référent pour le Dasein. (Directeur de cabinet ministériel - Annexe L)

L'idée qui en découle est aussi la reconstitution d'un nouveau corps d'inspection, à l'aune des problématiques sociétales et éducatives, qui pourra parfaire cette quête identitaire à travers un besoin voire une envie d'une autre considération entre pairs dans la mesure où il s'agit

d'un corps très hétérogène en son sein et qui n'a pas, à l'intérieur même des équipes finalement, les mêmes vécus, les mêmes préoccupations, pas la même formation non plus. (IPR-EVS-Annexe A).

Je trouve qu'en EVS les parcours ne sont pas forcément homogènes. (IPR-EVS- Annexe I)

Cette proposition revisite les liens entre les IA-IPR disciplinaires et les IA-IPR EVS tissés tantôt dans une dichotomie, tantôt dans une réelle alliance de travail conjoint comme le confirme ce propos d'une IA-IPR de langues vivantes :

J'ai toujours travaillé beaucoup avec les IPR EVS parce que c'est indispensable, parce que souvent on collabore alors malheureusement c'est souvent quand on constate des dysfonctionnements quand on se tourne vers les collègues ça peut aussi être euh notamment depuis qu'on fait des évaluations d'établissement ; quand on constate notamment un dysfonctionnement ou une tension entre l'enseignant et la direction ça peut arriver là on se tourne vers le collègue pour s'assurer qu'il n'y a pas de problème et que la direction n'est pas reconnue comme étant source de tensions potentielles avec ces personnes. (IPR Anglais-Annexe G)

La question des disciplines vis-à-vis d'un domaine (EVS) est souvent revenue dans les différents échanges ; la problématique réside dans ce que l'on définit comme faisant partie du champ d'action et d'expertise de l'EVS à travers un objet flou qu'est celui de la vie scolaire. Face à la primauté de certaines disciplines qui seraient le socle des savoirs fondamentaux, les autres disciplines ou domaines seraient moins légitimes en termes pédagogiques et didactiques : c'est ce qui pourrait concerner tout ce qui renvoie au « *caractère périphérique* » (IGESR-annexe M) à savoir la vie scolaire, comme étant autour de la classe. Cela se retrouve notamment dans l'opposition lisible entre une politique éducative et une politique pédagogique alors que ce sont ces deux axes de pilotage qui permettent d'agir sur les apprentissages de l'élève dans sa globalité dans la mesure où ces axes occupent le cœur de l'expertise des inspecteurs comme le rappelle la dernière circulaire sur leurs missions en titrant l'une d'elle en ces termes :

Apporter une expertise didactique, pédagogique et éducative au service de la réussite des élèves⁶².

Un Inspecteur général résume cette hiérarchisation des disciplines et ce questionnement sur cet espace-temps en dehors de la classe dans son propos en utilisant le terme péjoratif du *lobby* caractérisant en ce sens les formes d'entre-soi et de prédominances de certaines disciplines en citant la *hiérarchie des disciplines* entre elles :

Si je reviens à la relation entre les IA-IPR disciplinaires et des IA-IPR EVS, cette relation on va d'abord à des conflits ou des enjeux de légitimité (...) c'est un peu ce que l'on appelle en sociologie le lobby des disciplines, ou la hiérarchie des disciplines qui donnent lieu aussi à une hiérarchie de légitimité. (IGESR-Annexe M)

⁶² Bulletin officiel n°33 du 7 septembre 2023 portant sur les missions des IA-IPR et des IEN.

Leurs origines sont aussi en amont une première analyse pour observer des recrutements issus de parcours linéaires et classiques : ou plutôt des parcours de recentrage sur les missions en EPLE, moins habituels et plus spécifiques :

Il y a deux types d'EVS, il y a ceux qui s'intéressent réellement à ce qui est le fond du métier, c'est-à-dire les établissements : moi au fond j'ai fait toute ma carrière antérieure en établissement comme surveillant, CPE, personnel de direction, et ceux qui sont là, on va dire, de passage soit avec d'autres visées. (IPR-EVS- Annexe H)

Revenons sur les visées telles qu'elles sont introduites dans ce propos qui implique deux grandes tendances dans les parcours des IA-IPR EVS. D'abord, il y a ceux qui suivent une trajectoire, linéaire, dont le fondement est l'EPLE puisqu'ils ont été surveillants, professeurs ou CPE puis ils ont passé le concours d'IA-IPR ; ensuite, il y a ceux qui visent d'autres missions qui imposent de passer par la case IA-IPR EVS car cette dernière offre une perception plus globale et transversale du système éducatif et des établissements. Ces visées dont il est question démontrent des choix de carrière qui impliquent des portraits variés de ces IA-IPR EVS.

En effet, l'expérience professionnelle des IA-IPR EVS n'est pas sans incidence sur la manière de conduire les projets et d'appréhender aussi la diversité des acteurs rencontrés à l'occasion de leurs visites en établissement. Par rapport à certains cadres fonctionnels tels que les CT-EVS qui occupent un emploi fonctionnel et non un concours, ils ont cette caractéristique essentielle du terrain dans la mesure où ils assurent davantage que les autres IA-IPR disciplinaires cette valence académique :

C'est plutôt l'ensemble des autres inspecteurs qui par nécessité peut-être ont dû venir vers nous ne pouvant plus être les inspecteurs d'une discipline et rien d'autre ; et si vous voulez dans l'appellation IA-IPR, nous, on a toujours été IA avant d'être IPR, naturellement. (IPR-EVS- Annexe D)

Ce verbatim met l'accent sur les différentes formes de positionnement entre les inspecteurs : on peut y comprendre que le domaine EVS serait une voie de repli qui cristallise in fine le cœur des missions des inspecteurs. C'est peut-être la raison pour laquelle il semble exister une hiérarchie des disciplines qui pourrait induire une forme de déclassement de la spécialité EVS non rattachée à une discipline. Même si l'EVS semble faire converger les différentes facettes des inspections, ce domaine reste une spécialité à part : cela provoque des parcours diversifiés pour prétendre à ces missions *établissements et vie scolaire*.

Les trajectoires de carrière, si la plupart du temps elles existent, ne sont pas forcément les mêmes chez les différents IA-IPR EVS. Plusieurs éléments démontrent toute la complexité des IA-IPR EVS tant de par leurs origines que leurs manières d’agir au quotidien ; leurs aspirations sont aussi différentes eu égard leur parcours professionnel et les orientations professionnelles auxquelles ils aspirent. En effet, cette complexité trouve son origine dans la difficulté à définir leur domaine d’actions, *EVS*, par rapport aux autres disciplines. D’emblée, le domaine *EVS* trouve ses origines dans un caractère périphérique représenté par le *hors de la classe* ou *autour de la classe*. Ceci indique qu’ils agissent à un autre niveau que celui de la classe par elle-même comme l’indique ce témoignage d’un CPE qui corrobore l’idée d’une sphère vie scolaire en confrontation avec les activités disciplinaires exercées en classe :

On n’a pas le privilège d’enseigner une matière ! Mais on agit autrement et autre part ! A un autre niveau ! (CPE -Annexe B’)

Nous voyons ici qu’il existe des différences d’approches liées à l’étiquette disciplinaire et que nous analyserons plus loin. Le point commun qui relie ces inspecteurs, c’est leur identité comme Inspecteurs d’Académie : cela semble être le point de convergence de leurs missions et de leurs évolutions au sein du système. L’identité *EVS* se construit a priori par rapport aux disciplinaires ; cela est accentué par le fait que, d’une manière générale, les inspecteurs ne sont pas toujours bien identifiés et perçus par les acteurs du système :

Quant aux EVS, ils sont indispensables pour aider les chefs et les CPE dans la conduite de la vie scolaire dont on fait partie quelque part, en dehors de la classe. Pour moi, ils ont un rôle à jouer mais il est peu reconnu et peu visible dans mon quotidien. (Professeur documentaliste - Annexe V)

Oscillant entre un tiers-lieu différent de la classe, et avec un ancrage disciplinaire différent des disciplines classiques, l’IA-IPR EVS se démarque d’une certaine didactique des disciplines en mettant en évidence deux éléments qui seront développés dans l’analyse à venir à savoir l’originalité et la marginalité :

Je trouve qu’ils ont une approche moins didactique que les inspecteurs disciplinaires car ils sont directement au cœur de nos établissements dans les vies scolaires et les tiers lieux. Mon CDI c’est un tiers lieu dans lequel l’espace est différent, le temps aussi puisque les élèves y viennent en dehors des cours en général. (Professeur documentaliste -Annexe X)

Nous parlerons dans l'analyse de reconstitution identitaire dans la mesure où il y a un flottement disciplines/domaine et aussi une exécution des missions dans des lieux différents même si l'autre point de convergence demeure l'EPLÉ :

Ils se trouvent à égalité mais concernant leurs missions auprès des professeurs documentalistes et des chefs adjoints, ils sont plus larges dans leurs missions... ça fait un sacré éventail car on n'a pas les mêmes domaines d'activités finalement et on n'agit pas dans les mêmes conditions de travail et les mêmes lieux... (Professeur documentaliste -Annexe A')

Dans cette reconstitution identitaire comme première hypothèse de travail, relevons enfin des verbatim qui illustrent les perspectives développées dans certains entretiens. Certains IA-IPR EVS interrogés estiment que les missions évolueront d'elles-mêmes sans une remise en question des actions des uns ou des autres : c'est-à-dire sans une reconstruction du schéma du corps des inspections, ou du moins pas de manière spectaculaire afin d'éviter de vouloir catégoriser et cloisonner les uns par rapport aux autres :

Sur les questions du devenir je ne pourrai pas, je peux, je pourrais rester que vague ; en fait je pense qu'il y aura un statu quo, il y aura si vous voulez si on décide que les IPR EVS prenaient une nouvelle forme, il y aurait encore une nouvelle forme de discrimination et ils se sentiraient exclus du collège des IA-IPR parce que nous on est disciplines et pas eux. (IPR langues vivantes-Annexe F)

Ici, nous soulignons encore toute la complexité qui semble caractériser ce corps des inspecteurs dont le rayonnement d'action diffère de celui des autres inspecteurs. La question de l'ancrage disciplinaire fera l'objet d'un développement eu égard les apports théoriques et les représentations des différentes personnes interrogées afin de mieux cerner notre problématique.

Cette première hypothèse est centrée sur la question identitaire, des origines aux évolutions de statuts et des missions des IA-IPR EVS par rapport aussi aux autres inspecteurs. C'est dans cette comparaison que se dessinent toutes les ambiguïtés d'un tel personnage dans un schéma éducatif qui varie selon les modes de pilotages académiques et les orientations politiques choisies. Les différentes postures invitent aussi à une profonde réflexion sur la manière d'exercer son métier et développe ainsi une forme de complexité chez les IA-IPR EVS : c'est également dans cette complexité que semble se mettre en place une forme d'uniformisation, autour de l'objet EPLÉ, en devenant ainsi des « *attracteurs étranges* » (Annexe J) tout autant inspirants que redoutés par d'autres.

2.2 L'IA-IPR EVS acteur-clé dans la chaîne de la gouvernance académique

Nous allons aborder ici notre seconde hypothèse ; elle réside dans la manière dont l'IA-IPR EVS articule la conduite des politiques éducatives et pédagogiques du national au cœur des EPLE en passant par le mécanisme parfois complexe, et inégal, des stratégies déployées en académie. Elle puise son origine dans les relations qui existent entre l'IA-IPR EVS et les cadres hiérarchiques que sont les DASEN et les conseillers techniques EVS (CT-EVS) ; elle démontre aussi les actions mises en place sur des dossiers clés qui amènent à une certaine forme de transversalité dans les réponses qu'ils construisent pour répondre aux injonctions académiques et nationales. En effet, chaque académie décline la politique nationale en définissant des dossiers qui rassemblent les objectifs, les enjeux et les processus de déploiement d'une ou de plusieurs actions pour, enfin, l'évaluer à l'échelle de l'académie.

Pour y travailler, les entretiens ont été conduits en s'appuyant sur plusieurs questions relatives à l'IA-IPR EVS situé au cœur de la gestion des ressources humaines : en quoi l'IA-IPR EVS est-il au cœur de la gestion des ressources humaines ? A quels niveaux intervient-il sur ce sujet : établissement, académique et national ? Comment cette gestion des ressources humaines impacte-t-elle la gestion des ressources humaines à l'intérieur-même d'un établissement scolaire ? Quel pilotage existe-t-il sur cette question de la GRH ? Est-il partagé ou non avec, par exemple, les chefs d'établissements ? Quels liens peuvent exister entre leur action en GRH et la GRH en académie, dite RH de proximité ? Ce sont ces questionnements qui allient management et gestion des ressources humaines que nous avons pu relever des propos relatifs à leur position, en GRH, au niveau établissement, académie et au national.

Tout d'abord, la chaîne de gouvernance académique accorde une place particulière aux IA-IPR EVS ; c'est la raison pour laquelle il est intéressant de noter qu'il semble exister un lien privilégié entre les directions académiques d'un département et ces acteurs de territoire. Auprès des directions académiques, les IA-IPR EVS sont présentés comme étant force de propositions grâce à une lettre de cadrage le plus souvent rédigée par le recteur d'académie ; nous retrouvons cette notion dans la fonction de référent comme le décrit un IA-IPR :

Le collège a proposé aux recteurs une lettre de missions puisqu'en fait nous sommes force de propositions et nous proposons aux recteurs le cadre dans lequel nous estimons être compétents en tant que référent. (IPR langues vivantes-Annexe F)

C'est donc à nous de faire des propositions et le Recteur réagira ou pas. (Annexe G)

Les personnes interviewées évoquent cette capacité qu'ils ont à pouvoir être force de propositions afin de se faire le relai entre le terrain et l'institution ; ils indiquent ainsi être des acteurs qui initient et qui imaginent des propositions nouvelles pour résoudre des problèmes qu'ils identifient dans les EPLE afin d'améliorer une situation : ils disent pouvoir être proactif dans un système aux multiples échelons et dont les acteurs sont nombreux. Ils suggèrent des solutions, sans avoir la certitude qu'ils seront suivis par le Recteur, et ils anticipent les besoins en osant porter, dans la chaîne hiérarchique, des réalités de terrain à maîtriser. Les propos recueillis insistent sur cette force de proposition qui est propre aux inspecteurs dans la chaîne de gouvernance, sorte de maillon intermédiaire entre les acteurs de terrain et les décideurs. Cela évoque un dynamisme qui permet le déploiement de projets et de réformes engagées à un échelon national. Il existe donc une boîte de dialogue privilégiée entre les inspecteurs et les décideurs politiques incarnés dans chaque académie.

Ici, il s'agit d'un dialogue entre l'IA-IPR et l'autorité hiérarchique, à savoir les Recteurs d'académie, qui délimitent les contours de la lettre de missions. La relation se construit dans ce processus en fonction des spécificités et des compétences, pour offrir un cadre d'expertise circonscrit et sur lequel l'autorité pourra s'appuyer autant que de besoin :

La relation que j'ai construite avec les DASEN (...) on est des interlocuteurs naturels du Recteur, du DRH ou des DASEN (...) moi je suis conseiller du Recteur, c'est très clair et je le revendique ça c'est important (...) on est là aussi pour être des facilitateurs car l'établissement pour le Rectorat c'est très loin, la DSDEN parfois aussi. (IPR-EVS- Annexe D)

Il se dessine un processus de construction à travers une relation qui dépend des modes de pilotage et de management des différents recteurs ; le terme *facilitateur* recouvre l'idée de rejoindre les acteurs de terrain avec les autorités hiérarchiques grâce au maillon inspecteur ; il se décline une identité en construction dans la mesure où chaque IA-IPR EVS agit et interagit avec sa personnalité et sa sensibilité : pour les recteurs, cette action facilitatrice se révèle être un élément clé dans leur mode de pilotage et de management.

Ainsi, les IA-IPR EVS entre autres exercent une fonction conseil auprès des DASEN et des recteurs en établissant une relation étroite et construite entre eux tout en évitant d'être un collaborateur mais plutôt un avertisseur et un révélateur :

Les Dasen ont souvent besoin de nous, c'est dans notre mission, c'est notre fonction conseil, expertise, dans notre circulaire de missions (IPR-EVS- Annexe K)

Quand on interroge des IA-IPR EVS, on se rend compte qu'ils jouent un rôle important auprès des Recteurs : le paradigme *ils ont besoin de nous* souligne que leur présence sur le terrain et au sein des EPLE est source d'indices pour que le pilotage académique soit le plus proactif et cohérent avec les attentes du terrain et les injonctions institutionnelles : en ce sens, ces inspecteurs actionnent un levier de proximité qui les relie plus directement aux DASEN en particulier et, in fine, aux Recteurs d'académie. Ce sont aussi, de facto, des personnels ressources qui jouent le rôle de thermomètre pour ressentir les problématiques de terrain en EPLE et les faire remonter auprès des autorités académiques. La plupart des EVS interrogés affirment cette mission de prise de température sur le terrain grâce à leur action transversale et leurs regards croisés qui réunissent les sujets pédagogiques et les objets relatifs à la vie scolaire. C'est pourquoi, ils font remonter le travail des équipes disciplinaires et synthétisent les points repérés en évaluation individuelle ou en évaluation d'établissement sur des sujets tels que le climat scolaire, la violence, le harcèlement et son traitement, les relations école-familles-collectivités etc. En tant que révélateurs de ces problématiques, ils endossent en sus ce rôle d'acteurs de proximités en servant de points d'écoute et d'attention pour les DASEN. C'est pourquoi, leurs fonctions se précisent envers l'ensemble des cadres d'une académie : ils sont ceux qui garantissent la protection des cadres en étant des relais réactifs et des médiateurs opérationnels :

C'est aussi prendre la température du terrain et être force de propositions (IPR-EVS- Annexe I)

On est dans la recherche d'une forme d'opérationnalité effective (IPR-EVS- Annexe D)

Je pense qu'il y a un lien plus direct entre l'EVS et le Dasen (...) une sorte de médiateur (...) On est conseiller auprès du Recteur, la priorité c'est de protéger, comme tous cadres, l'institution et d'être dans une loyauté face à l'institution et aux besoins que peut avoir notre Recteur ou notre Rectrice. (DAASEN-Annexe C)

Nous avons donc la possibilité de faire bouger les choses, tout en respectant les règles de loyauté et évidemment les décisions de notre hiérarchie. (IPR-EVS- Annexe B)

Ces différentes citations démontrent l'importance du collectif et la force de la cohérence lorsqu'elles reprennent le terme de *loyauté* ; en effet, tout agent public a un devoir de loyauté à l'égard de son supérieur hiérarchique ainsi que ses collègues de travail ; la loyauté est considérée comme étant la qualité ou le caractère de quelqu'un ou de quelque chose qui est honnête. Elle sert à assurer une certaine harmonie sociale en évitant les conflits. Le droit administratif impose à l'administration et aux agents publics ce principe de loyauté sous forme

d'un devoir : cette loyauté, inscrite dans le droit, induit une relation construite et cohérente entre un inspecteur et la chaîne hiérarchique du DASEN jusqu'au Recteur et au Ministre.

Dans cette relation construite qui renvoie au respect de la chaîne institutionnelle et donc à sa gouvernance, il convient de souligner le lien particulier qui peut exister entre ces IA-IPR EVS et les CT-EVS que nous avons évoqués plus haut. Certains mettent en évidence une relation ambiguë tant sur le positionnement que sur la distribution des rôles entre un IA-IPR EVS, recruté dans le cadre d'un concours, et un CT-EVS, emploi fonctionnel directement placé en lien avec le Recteur.

Les CT-EVS, la grande différence c'est que là pour le coup c'est un emploi fonctionnel contrairement aux IA-IPR EVS (...) c'est la grande différence au niveau hiérarchique (IPR anglais-Annexe G)

L'analyse des données dans la suite de ce travail montrera les ambiguïtés d'une même dénomination *établissements et vie scolaire* associée à des fonctions dont le statut est différent entre le CT-EVS et l'IA-IPR EVS ; cela met en lumière la question qui sera traitée sur les emplois fonctionnels dans la chaîne de gouvernance et les liens qui existent entre ces derniers et les inspecteurs pédagogiques territoriaux. Nous touchons maintenant au rôle particulier qui entretient ce distinguo entre ces deux acteurs sur l'accompagnement RH des personnels de direction stagiaires en remettant en perspective leur positionnement, souvent affirmé pour les IA-IPR EVS, sur la question de la mission académique de l'encadrement : ils agissent aussi sur la formation et l'accompagnement des personnels de direction stagiaires, dans sa relation inédite qu'il entretient avec le corps des personnels de direction, distinction importante en termes de hiérarchie :

Il faut bien que quelqu'un à un moment donné puisse constater et donner des éléments d'analyse au recteur ou au DASEN, sans être mêlé au quotidien du personnel de direction, c'est-à-dire que l'IA-IPR EVS n'est pas votre responsable (chef d'établissement d'accueil) évinçant les éléments subjectifs notamment quand il existe des difficultés (...) c'est la question de l'encadrement dans la formation : la plupart des IA-IPR ne sont pas des premiers cadres, ils ont été soit IEN, soit personnels de direction, ou ont occupé des missions d'analyse systémique (...) il y a aussi cette dimension qui joue sur le fait que l'on ait confié aux IA-IPR EVS la gestion des personnels de direction stagiaires. (DAASEN-Annexe C)

A travers ces quelques exemples, nous observons que la proximité des IA-IPR EVS avec la chaîne de commandement académique à l'aune des figures d'autorité hiérarchique, produit des effets sur l'ensemble d'une académie puisque des missions académiques englobent des champs

d'action et d'intervention marqués par la question de la transversalité des dossiers. L'un de ces dossiers est celui que l'on peut nommer la fonction d'inspecteur référent ; en effet, la notion de transversalité s'est retrouvée en construction à travers les fonctions d'inspecteur référent qui n'est pas uniquement réservées qu'aux EVS ; néanmoins, leurs profils semblent mieux répondre aux attendus d'un inspecteur référent à travers cette question de la transversalité qui invite, dans les pratiques, à une méthodologie plus ouverte et moins recentrée uniquement sur la discipline ou la spécialité.

Je pense que la caractéristique première c'est le fait d'être porteur de transversalité : c'est ce qui nous met en tension avec les inspecteurs disciplinaires. (IPR-EVS- Annexe H)

Il existe alors une identification floue et délicate sur cette notion d'inspecteur référent. Si cette notion permet de légitimer la proximité du Dasen avec les IA-IPR EVS notamment :

Moi le référent, si j'étais recteur, je dirai qu'ils sont mes relais, mon bras armé, pour garantir qu'au sein de chaque établissement scolaire les réformes nationales mais aussi les orientations académiques se mettent en œuvre et s'illustrent , et pas de manière uniforme, mais au regard des spécificités locales (...) ce sont mes préleveurs : ils sont à la fois mes impulseurs, mes accompagnateurs, mais ce sont mes préleveurs dans le sens organique du terme : ce sont des préleveurs des bonnes idées. (DASEN-Annexe J)

Avec ce propos d'un DASEN, il est intéressant de souligner les termes employés afin de caractériser les missions du référent : il apparaît comme un élément clé, constitutif de la politique académique d'un Recteur, qui prend en compte la dimension locale afin d'appliquer des réformes nationales ; l'utilisation du terme « préleveurs » est symptomatique d'une orientation en termes de politique publique dans le sens où le préleveur est celui qui s'inspire du terrain pour mettre en évidence des échantillons du territoire et, ainsi, permettre la gestion d'une zone en particulier. Cette démarche offre une mesure possible et un retour sous forme de rapports auprès des autorités académiques qui peuvent impacter la politique engagée. A travers cette démarche de référent, ils sont à la fois témoin et acteur de situations locales dans une dimension académique ; si la fonction de référent oblige à une certaine collaboration pour mieux distiller une politique de territoire, force est de constater, à travers un nombre important de réponses, que la fonction de référent peut aussi montrer certaines limites en termes d'efficacité, de reconnaissance sur les terrains, en EPLE voire une certaine défiance vis-à-vis de ceux qui pilotent les EPLE, les chefs d'établissement.

Il y a très peu d'injonctions de la rectrice, ils sont assez autonomes. Quand il y a des sujets pédagogiques, ils sont présents, mais ça ne me semble pas très vivant comme dispositif. (IPR-EVS- Annexe K)

C'est très fluctuant (...) il y a une impulsion mais comme en même temps il n'y a pas de suivi, on se demande pourquoi on l'a fait (...) et je ne suis pas sûre qu'ils sachent quels établissements nous accompagnons. (IPR-EVS- Annexe A)

Alors c'est une zone de contact et de turbulence en même temps : sur le référent il y a un véritable enjeu (IPR-EVS- Annexe H)

Nous constatons que les représentations des IA-IPR EVS interrogés sur le rôle de référent touchent certaines limites. En effet, certaines académies adoptent un pilotage moins directif et cadré concernant les inspecteurs référents en laissant une large autonomie d'action et de rayonnement ; leurs lettres de missions ne stipulent pas de manière explicite une commande du supérieur hiérarchique et elles n'imposent pas un retour formel auprès du Recteur d'académie. Si la démarche est bien souvent impulsée par l'ensemble des recteurs, à la demande du ministère, il n'en demeure pas moins que le suivi du processus diffère selon les académies et leur pilotage ; c'est pourquoi, certains chefs d'établissement connaissent leurs inspecteurs référents sans forcément chercher à entrer en contact spontanément avec ces derniers afin d'accompagner leur pilotage de terrain. C'est également pour cela que la relation inspecteurs-chefs d'établissements voit naître des tensions puisqu'il existe, selon les modalités académiques et les approches professionnelles, des interférences sur la manière d'appréhender certaines problématiques transversales relatives au fonctionnement global d'un EPLE. Ces zones de *contact et de turbulence* rappellent que les approches peuvent être différentes, selon l'expertise et l'expérience des acteurs, cadres intermédiaires de l'Education nationale, et qu'elles conduisent parfois à des relations de travail complexifiées par des modes de pilotage divergents.

Ces éléments renvoient aux modes de pilotage des IA-IPR EVS par les recteurs et, in fine, par les Dasen puisqu'il s'agit bien d'un pilotage de proximité, de territoire : cela implique aussi la déclinaison qui en est faite et la communication auprès des chefs d'établissement eux-mêmes :

Je peux vous dire que les chefs ne le perçoivent pas du tout de la même manière (...) la façon dont on choisit de piloter ses territoires, les établissements que l'on a sous sa responsabilité (DAASEN-Annexe C)

Ainsi, on voit que la figure du référent crée des tensions entre les IA-IPR ce qui amplifie aussi le questionnement sur l'identité des EVS vis-à-vis des disciplinaires : cette zone floue explique également les positionnements individuels, en fonction du pilotage ou non par le recteur, de certains inspecteurs.

Il faut le référent sans à la limite son étiquette disciplinaire (...) j'aime bien l'expression présence invisible parce que c'est vrai que quelque part je ne vais pas dire forcément un chef d'établissement que j'ai consulté le collègue EVS. (IPR anglais-Annexe G)

Il y a une question très globale, c'est la place du référent, l'identité, les missions du référent ; il en existe un peu partout en France mais c'est un impensé institutionnel, il n'y a pas de réflexion sérieuse sur les missions du référent, il n'y a pas toujours de retour au recteur et inversement. (IGESR-Annexe M)

Nous notons ici différentes tensions perceptibles à travers les témoignages : l'étiquette disciplinaire contre celle du domaine *établissements et vie scolaire* contribue à dérouter les relations entre les personnels intermédiaires de l'encadrement ; dans les représentations de certains chefs d'établissement, certains semblent attacher une importance différente selon les disciplines ou alors ils se sentent pour d'autres rassurés dans les accointances professionnelles qu'il retrouve chez les IA-IPR EVS. Certains évoquent un *impensé institutionnel* comme si les missions de référent étaient inhérentes à celles d'un inspecteur de manière habituelle voire constitutive de leur référentiel. Ce hiatus entre cette représentation et les attendus des personnels sur le terrain se trouve plus ou moins mis en évidence en fonction de la représentativité de cette mission par les inspecteurs eux-mêmes et la manière dont cela est introduit par les autorités académiques. On peut reprendre les grandes caractéristiques de ces missions de référent à partir des différentes académies sollicitées dans nos entretiens en tenant compte de leurs projets académiques respectifs :

Académies	A	B	C	D
Missions				
<i>Coordination et animation de l'évaluation des EPLE</i>	100	100	100	100
<i>Actions sur les questions relatives au climat scolaire</i>	20	50	20	20
<i>Participation et animation des conseils pédagogiques</i>	10	50	10	10
<i>Gestion des situations conflictuelles RH en établissement</i>	50	50	50	50
<i>Elaboration et suivi des contrats d'objectifs et projets d'établissements</i>	10	100	100	10
<i>Favoriser la communication entre les équipes de direction et le rectorat</i>	10	10	10	10
<i>Mettre en œuvre les priorités académiques (projet académique)</i>	100	100	100	100
<i>Elaborer les politiques d'accompagnement RH au niveau académique</i>	20	20	50	20
<i>Favoriser les liens entre inspection et services académiques</i>	20	20	50	50
<i>Mettre en lien avec les correspondants académiques de l'IG</i>	20	20	50	50

Tableau n° 21 : synthèse des pourcentages des missions de référents dans les académies ciblées

Quelles leçons pouvons-nous tirer de ce relevé issu des entretiens menés auprès d'IA-IPR EVS regroupant quatre zones académiques de l'ensemble du territoire français ? Il apparaît des politiques contrastées selon les académies qui témoignent de priorités académiques ciblées sur leurs territoires qui ne se calquent pas forcément sur les priorités nationales. Deux éléments sont à 100% communs à l'ensemble des académies : il s'agit du rôle primordial des IA-IPR EVS référent pour mettre en œuvre la politique de suivi et d'animation de l'évaluation des établissements scolaires : cela met en lumière une appropriation importante de l'évaluation par les EVS concernant l'organisation et le pilotage de ces évaluations ce qui rejoint notre observation relative au déploiement de ces évaluations comme enjeu central et regard aiguisé sur l'évolution des EPLE au sein d'un système académique. Le second élément s'ancre dans les priorités académiques qui placent l'inspecteur EVS référent comme régulateur de la mise en œuvre des priorités entre les acteurs de terrain et les décideurs. Ce qui est notable également, ce sont les écarts plus grands dans les approches de certaines académies sur des missions qui découlent pourtant de l'évaluation de ces EPLE notamment celles relatives à la construction et au suivi du contrat d'objectifs et du projet d'établissement, fruits de ces évaluations. Ceci interroge donc sur le pilotage de la mission de référent selon les recteurs qui diffère en fonction d'une répartition soit thématique (évaluation des EPLE, Actions sur le climat scolaire, conseils pédagogiques ou gestions des conflits) soit liée aux politiques académiques elles-mêmes (suivi des projets, communication et liens entre les acteurs, déploiement de la RH académique). Nous observons donc ici une diversité d'approches quant à ces fonctions de référents dont la déclinaison souligne des formes de redondance avec leurs missions premières que l'on retrouve dans le référentiel de base des inspecteurs pédagogiques régionaux tout en cherchant à mettre en lumière des missions davantage fléchées que les IA-IPR EVS paraissent incarner.

Cette hypothèse qui porte sur le positionnement des IA-IPR EVS dans la chaîne académique induit la question de la transdisciplinarité et du système comme points cardinaux dans la construction identitaire de ces inspecteurs. C'est pourquoi, il nous faut approfondir cette carte d'identité en analysant les liens entre le domaine *établissements et vie scolaire* et les autres disciplines.

2.3 De la transversalité et du systémique face au disciplinaire

Notre troisième hypothèse de travail se retrouve au cœur des missions et des spécificités des IA-IPR EVS dans la mesure où elle retrace le questionnement qui peut exister entre les caractéristiques d'approche globale en spécialité et celles d'une approche didactique et disciplinaire davantage centrée sur la pédagogie ; en effet, il existe une sorte de hiérarchie entre les disciplines elles-mêmes et ces dernières avec le domaine réservé à la vie scolaire qui n'est pas considéré comme une discipline, car non dispensée en cours ; cette hypothèse revisite ainsi la question pédagogique et éducative en termes de représentations à travers les différents types d'inspecteurs. Elle permettra de détecter aussi les zones de coopération et d'opposition qui peuvent exister entre ces différents corps d'inspection.

Cette idée de la transversalité correspond à une évolution des politiques éducatives qui suit celle de l'inspection générale en faveur d'un pilotage plus partagé dans la chaîne de gouvernance des académies qui agit sur le rôle et les missions des inspecteurs pédagogiques régionaux :

On a conservé à l'Inspection générale quand même la question des expertises disciplinaires ; mais on voit bien qu'au niveau de la gouvernance de l'école, on est en train d'évoluer vers quelque chose qui devient un peu plus transversal, un peu plus inter catégoriel. (IGESR-Annexe M)

A travers ce propos d'un IGESR, nous retrouvons en quelques mots synthétiques l'évolution de l'inspection générale depuis sa création en 1802 par Napoléon Bonaparte jusqu'en 2019 avec la fusion des différentes inspections sur l'intitulé inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Rappelons ici que l'IGESR est un service d'inspection qui est placé directement sous l'autorité des ministres de l'éducation et de la jeunesse, de l'enseignement supérieur et de la recherche, des sports et de la culture. Ses missions sont transversales puisqu'elles s'orientent sur l'évaluation, l'expertise, le contrôle et l'appui auprès des décideurs. Ce sont les ministres qui délèguent directement leurs missions en les mettant sur le même niveau hiérarchique que les recteurs en académie. Il est à noter que leur composition témoigne aussi d'une évolution par champs disciplinaires vers plus de transversalité dans un souci de collégialité ; c'est ainsi que l'on retrouve différents collèges qui l'organise :

- Le collège expertise disciplinaire et pédagogique

- Le collège expertise administrative et éducative
- Le collège jeunesse, sports et vie associative
- Le collège enseignement supérieur, recherche et innovation
- Le collège bibliothèques documentation, livre et lecture publique
- La mission enseignement primaire

D'autres missions viennent s'ajouter à cette transversalité afin de recouvrir l'ensemble des domaines d'action à savoir :

- Mission de suivi des territoires et des correspondants territoriaux
- Mission ministérielle d'audit interne
- Inspections de la santé et de la sécurité au travail

Enfin, cette évolution vers une action plus globale et transversale des systèmes apparaît clairement dans les nouvelles modalités de recrutement depuis le 1^{er} janvier 2023 conformément au décret n°2021-1550 du 1^{er} décembre 2021 : le corps des inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche est mis en extinction ouvrant le service à de nouvelles personnalités comme les administrateurs de l'Etat qui caractérise cette ouverture de l'inspection générale et la pluralité des profils en adéquation avec les missions de politiques publiques éducatives. Ce sont leurs rapports, sous commande des ministres, qui orientent ces politiques.

La transversalité se traduit aussi naturellement à travers les espaces concernés par les activités des IA-IPR EVS lesquels sont les zones de prédilection de ces derniers, tels que le CDI, la vie scolaire ou encore, plus globalement, l'EPLE dans toute sa globalité renvoyant à la notion de climat d'établissement ; relevons les termes de ces verbatims qui traduisent cet élargissement de la notion vie scolaire vers celle de climat d'établissement telle qu'on la retrouve dans la dénomination de l'IPR *établissements et vie scolaire* comme un écho de la transversalité que nous venons d'évoquer :

Une dimension commune établissement, dimension spécifique vie scolaire. Je n'aime pas bien le terme vie scolaire, il est polysémique et confusant, si on peut dire, l'idée c'est climat d'établissement, fonctionnement de l'établissement, ça pourrait être la spécificité plus particulière des IPR EVS. (IPR-EVS- Annexe H)

Les EVS doivent oser entrer dans le pédagogique notamment par le CDI mais aussi quelque part par la vie scolaire parce que quand ils travaillent sur enfin quand il vérifient un projet vie scolaire ou un service vie scolaire derrière la pédagogie est souvent là aussi il peut y avoir en tout cas, c'est extrêmement important, un impact sur la pédagogie au sein de la classe je pense par exemple à l'échelle des sanctions ou des récompenses ; cela peut avoir des conséquences sur la gestion de la classe par le professeur et par les professeurs et par leurs relations aux

élèves et parce qu'ils vont pouvoir accepter ou supporter ou ne pas supporter donc leur rôle pédagogique pour moi il est tout aussi important que le nôtre : ils ne sont pas disciplinaires certes mais aller voir une séquence au CDI, eh bien j'espère qu'ils osent y aller parce que alors nous on a peu l'occasion de voir ces aspects hors la classe, sauf à travers les évaluations externes qui nous amènent à pouvoir observer des choses au CDI et quand on observe le CDI on va pouvoir en déduire des choses sur le fonctionnement des équipes : est-ce qu'on est sur un travail individuel de chacun ou alors est-ce qu'on a un projet pluridisciplinaire parce qu'on a une vraie vivacité et un vrai dynamisme et ça voilà l'IPR-EVS va trouver toute sa place. (IPR anglais-Annexe G)

L'entrée qui est celle d'un EVS (et du coup on peut rapprocher les professeurs documentalistes) c'est les politiques d'établissement ; autant sur un plan pédagogique que sur un plan éducatif et moi depuis le départ et c'est une chose sur laquelle j'insiste et qui colore énormément ma fonction actuelle c'est la politique RH ; on arrête de bassiner les chefs d'établissement que ce sont les premiers RH mais ça ne s'invente pas comme ça. Donc pour le coup mes collègues de discipline se tournent assez naturellement vers moi quand il est question (et ils ont eux-mêmes de plus en plus appelés à sortir de leurs disciplines) c'est-à-dire tout ce qui concourt à une politique d'établissement et notamment sur un plan transversal et pour le coup l'évaluation des EPLE voire des écoles c'est une forme de consécration pour tout inspecteur quel qu'il soit, d'une entrée systémique, d'une politique d'établissement. (IPR-EVS- Annexe D)

Le paradigme *vie scolaire* apparaît comme étant trop polymorphe et imprégné de ce caractère péjoratif que nous avons vu dans la partie théorique : les inspecteurs préfèrent, dans toutes les interviews menées, restreindre la terminologie sur l'idée d'un climat scolaire/climat d'établissement. Aussi, la vie scolaire qui regroupe les activités des professeurs documentalistes et celles des CPE devient un domaine semblable à une discipline qui nécessite de construire des séquences de travail, de réflexion, sur des modes pédagogiques et didactiques. D'autres IA-IPR insistent sur l'entrée plus globale et systémique que recouvre l'entrée établissement : celle-ci ouvre des perspectives intéressantes à la fois sur le plan pédagogique, puisque l'on y observe les enseignants et leurs pratiques, et sur le plan éducatif en analysant l'action des CPE par exemple. Si l'on opte pour cette entrée plus large de l'établissement, du climat d'établissement, alors on interroge directement le pilotage et, in fine, la question de la gouvernance qui implique un travail sur les ressources humaines et leur évaluation.

C'est dans cette transversalité que peuvent se traduire l'évaluation du système et ainsi celle de ses acteurs. La gouvernance des IA-IPR EVS notamment introduit la dimension gestion des ressources humaines, fruit de cette appréhension du système par les entretiens de carrière (PPCR) qui colorent, selon les inspecteurs, leurs moyens d'agir sur l'évaluation des personnels dont ils ont la responsabilité administrative et pédagogique malgré le cumul parfois des missions :

Dans nos missions, si on reprend l'image sportive, en patinage artistique il y a l'exercice libre et l'exercice imposé. Le cadre doit avoir un exercice imposé et il peut avoir un exercice libre. Dans l'exercice imposé, il y a l'évaluation des établissements. Ça c'est non-négociable. Pourquoi ? Parce que c'est dans la Loi, alors effectivement il faut les accompagner, il faut les former etc. mais ils doivent tous être évaluateur externe, ils ne doivent pas nous expliquer qu'ils ont plus de PPCR, plus de missions nationales etc. qu'ils ne peuvent pas faire de l'évaluation des EPLE. Pour moi c'est inentendable. Parce que d'abord les établissements en ont besoin, et ensuite on a une opportunité historique de faire basculer les pratiques, les positionnements et les positions de tous les agents du service public de l'Education nationale, et troisièmement ils vont bénéficier en retour de données de réflexions de points de vue qui vont les enrichir et qui peut être vont participer à faire modifier leur matrice intellectuelle. (DASEN-Annexe J)

Les IA IPR EVS sont à mon sens non pas bien positionnés mais plutôt en bonne position pour avoir à conduire cette GRH de proximité, que ce soit lors des interventions mais aussi lors de l'accompagnement des équipes. Une des questions ou des entrées qui leur permet de construire une bonne visibilité des établissements, c'est le rôle qu'ils peuvent avoir en tant que référent des établissements. (IGESR-Annexe M)

La question des entretiens de carrières n'est pas unanimement comprise par les évalués ; il existe une résistance et des réticences concernant ces rendez-vous qui deviennent plus rares et moins révélateurs, selon les personnels, de leurs parcours et de leurs carrières. On retrouve dans ce propos ci-dessus, un positionnement institutionnel qui renforce l'importance de ces entretiens au moment où les évalués ne sont pas en adéquation avec une démarche jugée trop restrictive. C'est la raison pour laquelle il n'est pas simple de comprendre le positionnement des IA-IPR EVS dans ce rôle que l'institution veut leur confier dans le cadre d'une RH dite de proximité. On comprend mieux comment la fonction de référent que nous avons évoqué pourrait répondre à cette politique RH de proximité mise en place à travers les IA-IPR.

Le caractère systémique que nous relevons ici permet d'appréhender l'idée de l'évaluation du système avec laquelle les corps d'inspection sont en phase dans leurs missions. Pour évaluer le système éducatif, cela passe d'abord par l'évaluation des acteurs et, en particulier, des enseignants par les inspecteurs pédagogiques régionaux. Ils auraient, de cette façon, un impact sur la GRH, en EPLE, dans leur mission de repérage des talents et dans leur rôle d'alerte lorsqu'un personnel dysfonctionne :

Notre mission c'est de repérer des talents. (DASEN-Annexe J)

(...) Prendre de la hauteur (...) c'est aussi des éléments de connaissance de terrain qui nous permettent de créer de la reconnaissance grâce au partage d'informations (...) une sorte de révélateur possible de talents. (DAASEN-Annexe C)

C'est pourquoi, les entretiens de carrière, qui correspondent aux nouvelles modalités d'inspection des personnels, apparaissent comme des révélateurs de compétences voire de talents ; nous avons vu dans notre partie théorique que la notion de *talents*, reprise par certaines personnes interrogées, était arrivée dans nos approches RH dans les années 2000 (Mirallès, 2007, p. 30). En effet, nous avons vu qu'elle ne venait pas en opposition à celle de compétences mais plutôt en prolongement en mettant en évidence un modèle de management par les talents ; cette logique RH a été introduite progressivement avec les effets de la LOLF qui a instauré la notion de performance : ainsi, nous passons d'un management par les qualifications, puis par un management par les compétences à un management par les talents (Mirallès, 2007, p. 34). Si l'on souhaite ici distinguer cette évolution sémantique et managériale, il conviendrait de dire que la compétence définit ce que l'individu sait faire alors que le talent le caractérise comme étant celui qui fait mieux que les autres : c'est dans cette nuance de performance que l'on peut distinguer les deux termes en phase avec l'évolution des politiques publiques qui tendent vers cette notion de performance qui contribuerait à une bonne gestion des moyens par le système. Pour un inspecteur et un chef d'établissement, les grilles qui permettent de faire cette distinction sont assez succincte et elles se résument à des choix marqués par des quotas qui sont étudiés en collège académique. Aussi, cette question de l'évaluation des personnels s'inscrit de manière plus globale dans une réflexion sur les enjeux de cette évaluation qui apparaît comme un outil important, pour les IA-IPR, dans la gestion des personnels et dans leur suivi en particulier. Cela se relie aisément avec la question de la formation comme moyen pour valoriser et reconnaître les compétences des personnels :

Les rendez-vous de carrière c'est en effet un premier filtre, car on évalue la personne, ses compétences et ses besoins, moi je demande à mes collègues dans le cadre du dossier CPE, qu'ils puissent me dire quels sont les besoins identifiés sur chaque Item pour construire un PAF [Plan académique de la formation] sur les besoins et non pas le construire sur nos a priori. Le second point c'est les relations avec la DPE [Direction des personnels], quand il y a une difficulté, le chef d'établissement contacte la DPE qui donne la procédure, l'IA-IPR propose ensuite des remédiations ou du disciplinaire ; on a aussi un rôle au sein de la MAE [mission académique d'encadrement] qui est de repérer aussi les gens qui sont très compétents. (IPR-EVS- Annexe A)

C'est pour ça que je me suis tout de suite intéressé à la formation continue parce que je sais que c'est un levier extraordinaire d'amélioration du système et des conditions de travail. (IPR-EVS- Annexe D)

Pour mieux cerner ce levier extraordinaire, nous pouvons résumer les attendus du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation en lien avec des actions de formations mobilisables par les corps d'inspection spécifiquement aux personnels relatifs aux EVS :

	Compétences	Formations possibles
Professeurs documentalistes	Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information	• Initiation au journalisme avec l'école de la région • Mooc sur la manière d'archiver et d'organiser les répertoires d'informations • Utiliser et maîtriser le Pass-culture
	Mettre en œuvre une politique documentaire d'établissement	
	Contribuer à l'ouverture culturelle de l'établissement	
CPE	Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement	• Piloter la vie scolaire en lien avec le projet EPLE • Développer les cordées de la réussite • Faire vivre les collectifs d'apprentissages
	Former les élèves citoyens	
	Travailler dans une équipe pédagogique	

Tableau n°22 portant sur les compétences des professeurs et des formations associées

En ce sens, l'IA-IPR EVS est proche du chef d'établissement dans le pilotage des actions à engager pour accompagner les personnels. Ils apparaissent comme des acteurs qui permettent de structurer les processus par lesquels les chefs d'établissements, seuls décideurs, pourront contribuer à gérer ces ressources humaines conformément à leurs statuts qui gouvernent leur évaluation et non pas une logique de résultats ; cela permet aussi de mettre en place des schémas de réponses concertés, cadrés et conformes aux contextes rencontrés dans un véritable souci d'une réponse adaptée aux problématiques de terrain et de territoire. Par exemple, un établissement peut rencontrer une problématique de cyberharcèlement pour laquelle le chef d'établissement propose une réponse, avec l'appui de l'IA-IPR EVS, afin d'être ensemble des facilitateurs pour proposer une formation académique dans le cadre du plan de lutte contre le harcèlement. Ils conjuguent leur expérience et leur expertise pour favoriser des formations sur mesure qui répondent à leurs situations et à leurs contextes :

C'est dans le leadership comment on crée les conditions pour qu'ils se rencontrent, pour qu'ils puissent avoir des choses à se dire. (DASEN-Annexe J)

On était partis de l'idée qu'il y avait toute une partie dans la fonction d'IA IPR EVS d'ingénieur conseil, c'est-à-dire quelqu'un qui vient dans l'établissement avec une sorte de référentiel et qui va se mettre à la disposition de l'établissement, de l'équipe de direction pour essayer d'intégrer, c'est le travail que je fais habituellement, les difficultés de l'établissement, ses points faibles, forts, et contribuer à une réflexion de développement de stratégie de réponse etc... cela

nous amenait sur un métier typé « ingénieur conseil », avec l'idée que derrière on pouvait, sur la base d'un référentiel de compétences assez simple, considérer que le perdre [personnel de direction] et l'IPR EVS et à terme peut-être tous les IPR avec une dimension établissement que tout le monde aurait, nous ce serait dimension commune établissement, dimension spécifique vie scolaire. (IPR-EVS- Annexe H)

On est associés et on exerce notre fonction conseil tout simplement, on n'est pas dans la décision. (IPR-EVS- Annexe K)

Ces propos illustrent ce que l'on pourrait appeler une forme de leadership du conseil qui consiste à donner la vision et l'orientation stratégique de l'organisation éducative. Ce combo entre un chef d'établissement et l'IA-IPR EVS met en évidence des réponses en termes de fonctionnement de l'établissement, et donc du système, qui impactent notamment la qualité de vie au travail et la réussite des élèves. Le levier formation semble être une des pistes partagées pour répondre aux attentes de terrain et aux injonctions institutionnelles relayées en académie par le corps des personnels inspecteurs territoriaux.

Nous constatons, avec cette troisième hypothèse, qui efface le disciplinaire au profit d'une vision plus systémique et transversale du système, que les IA-IPR EVS jouent leur rôle de conseil aux équipes de direction afin d'encadrer les personnels dont ils ont la responsabilité. C'est ce que nous allons maintenant analyser dans les données recueillies lors de ces entretiens.

Ce chapitre a cherché à mettre en évidence l'ensemble des données recueillies dans les entretiens que nous avons retenus en faveur de notre problématisation. Ces données traduisent des réalités de terrain et des perceptions qui soulignent l'originalité des IA-IPR EVS dans le paysage des inspecteurs pédagogiques et régionaux et qui met en lumière trois grandes hypothèses qui traceront les éléments de convergences ou de divergences en lien avec notre sujet. C'est maintenant ce que nous allons chercher à analyser en développant ces résultats tout en tenant compte des contextes des entretiens et de leurs réalisations.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES DONNEES

Les trois grandes hypothèses que nous avons retenues seront la colonne vertébrale de l'analyse des données : ce sont trois thématiques qui permettront de faire lien entre la collecte des données, la lecture des hypothèses, l'analyse de ces données à la lumière de la problématisation qui s'exécute en trois temps : l'IA-IPR EVS comme personnage complexe, agissant sur la gestion des ressources humaines, en établissement scolaire. Cette déclinaison ternaire s'articule, nous le verrons, avec les concepts et théories développés dans la première partie. L'analyse des données sera l'occasion d'approfondir toute la richesse et le foisonnement des entretiens qui ont démontré, par leur nombre et par leur intensité, l'intérêt que chaque acteur portait à la place des IA-IPR EVS au sein de notre système éducatif français.

3.1 Questionnement sociologique du corps des IA-IPR EVS

La première hypothèse interroge sur les différents types d'Inspecteurs d'académie, en passant par les inspecteurs de l'Education nationale (IEN) et l'inspection générale (aujourd'hui IGESR). Il existe une sorte de processus qui s'inspirerait de celui de l'IGESR et de ses évolutions à travers la fusion des disciplines et des domaines dans l'inspection générale au profit d'une évolution généraliste des missions regroupées en grands domaines. Cette corrélation entre les IA-IPR et l'IGESR peut tracer un chemin vers une harmonisation des schémas organisationnels dépassant la valence disciplinaire vers une vision plus systémique :

une évolution qui a toujours été un peu modélisante. (IGESR-Annexe M)

Ce principe de modélisation s'inscrit dans un processus propre à l'inspection dans la recherche permanente de pratiques d'évaluations transposables afin que cela se transforme en référentiel accessible à tous les niveaux : en d'autres termes, cela rejoint l'idée d'une forme d'harmonisation des pratiques qui est au cœur des valeurs d'équité et d'égalité de traitement. Ici, l'inspection générale dessine une trajectoire, *modélisante* car sa mise en place effective au sein de cette inspection peut introduire des jalons pour transposer cette organisation aux inspecteurs pédagogiques territoriaux. C'est ce que sous-entend ce propos d'un IGESR.

Dans ces différents types d'inspection, les résultats ont mis en évidence un autre protagoniste, conseiller du recteur, à travers le CT-EVS qui vient brouiller également les missions entre eux et les IA-IPR-EVS. Nous pouvons noter ces nuances, voire parfois ses liens ténus ou mal identifiés dans les objets qu'ils se partagent, à travers ces quelques verbatim :

Moi, je ne veux surtout pas être le cowboy de service, ou le pompier qui va éteindre les feux ; là-dessus il existe un certain nombre de dérives qui, avec le temps, peuvent s'installer ; moi je ne suis pas pour être le bras armé du DASEN, et d'autant que maintenant il y a une confusion avec les CT-EVS. (IPR-EVS- Annexe D)

Ce propos est très explicite quant aux modes de pilotage de ces deux figures dont le domaine commun est l'établissement et la vie scolaire mais dont la nature du statut diffère : inspecteur pour l'un, emploi fonctionnel pour l'autre : les fonctions ne semblent pas bien distinctes ; certains recteurs accentuent leur complémentarité tandis que d'autres ne tranchent pas franchement dans leur positionnement réciproque. Le vocabulaire utilisé par cet IA-IPR EVS traduit une certaine forme de colère qui s'exprime lorsque cette complémentarité des fonctions n'est pas actée et mise en scène par l'institution. Nous retrouvons l'expression d'une dualité entre ces deux acteurs et le vocabulaire utilisé rappelle la segmentation du travail éducatif qui peut se mettre à l'œuvre selon les tâches qui sont confiées aux uns ou aux autres dans un domaine qui se déploie dans un *espace intermédiaire* à la fois instable aux contours flous (Delaire, 1997).

Nous constatons donc que les lignes ne sont pas toujours claires entre leurs missions et que cette situation tend à perdurer voire à s'envenimer comme le souligne le lexique de cette remarque ; cela pose aussi le problème de l'articulation entre les différents acteurs de la chaîne de gouvernance académique tout en questionnant la dualité qui peut exister ainsi entre différents types d'emplois qui nourrissent l'aspect empiement apportant confusion et inefficacité dans leur action :

C'est une vraie question autour de l'articulation entre CT-EVS, DASEN et IA-IPR EVS... on la règle avec certains DASEN en clarifiant les missions de chacun. On partage des dossiers : on envoie plutôt le CT-EVS en pompier, et ensuite on travaille dans un second temps (...) mais c'est un vrai challenge. (IPR-EVS- Annexe K)

Parfois certains IA-IPR EVS sont assez réticents d'être identifiés comme des CT-EVS bis, quand il s'agit de traiter d'une situation. Cela pose clairement la question de leur positionnement dans la gouvernance académique. Sont-ils là pour être dans une sorte d'accompagnement au fil de l'eau des établissements et pas seulement de réagir lors d'une crise, ou sont-ils là pour jouer les pompiers (IGESR-Annexe M)

Le CT-EVS apparaît comme l'acteur qui intervient dans le cœur de la crise, lorsque cette dernière est tellement grave qu'il faut passer la main afin d'identifier des solutions pérennes :

Moi je le vois que gravissime, sur une situation gravissime, les cas de harcèlement (IPR anglais-Annexe G)

Tout dépend de la manière dont on qualifie une situation grave ou gravissime, ce qui sous-entend de nouvelles formes de catégorisations des sphères d'interventions puisque certains IA-IPR EVS revendiquent un tout autre angle d'action :

Toute problématique vie scolaire au sens étroit du terme, c'est vraiment une problématique du CT-EVS, et c'est en cela qu'il a été embauché, moi je n'interviens que sur des cas extrêmes. (IPR-EVS- Annexe D)

Ces différentes sphères d'interventions peuvent se décliner de la manière suivante : le management des organisations scolaires est une première sphère reliée aux fonctions premières de pilotage sur le territoire qui consiste à développer un leadership en agissant sur des situations RH ; la seconde sphère serait de l'ordre de la performance et du résultat : les objectifs du système assignés par le ministère et relayés par les recteurs dans les académies ; un troisième domaine se développe dans la politique publique elle-même qui implique le droit à l'éducation et une certaine culture juridique pour résoudre les problématiques rencontrées ; ils interviennent également dans les apprentissages en développant une politique éducative conforme aux priorités nationales et académiques ; enfin, ils agissent sur le fonctionnement en réseaux d'acteurs sur des espaces pluriels : la vie scolaire cristallise ces espaces pluriels en créant du lien entre les apprentissages et les pédagogies de projets en faveur de l'éducation des élèves.

Il existe de cette façon, dans ces formulations, une sorte de définition entre ces deux acteurs, aux statuts différents, selon le mode de gouvernance retenu par les académies, tout en soulignant le caractère territorial de l'IA-IPR EVS qui rayonne sur un territoire particulier :

Le CT-EVS diffère en ce sens des IA-IPR EVS car ils sont conseillers techniques des recteurs et n'agissent donc pas à la même échelle. L'IA-IPR EVS est donc dans le repérage des facteurs de crises, de fragilités parfois dans des collectifs parfois compliqués : le dialogue est important. La grande différence entre CT-EVS et IA-IPR EVS c'est que ces derniers tendent vers une forme de territorialisation de leur action en fonction des académies. (Directeur de cabinet ministériel-Annexe L)

Nous remarquons dans ce propos ce qui distingue ces deux acteurs : si les inspecteurs s'inscrivent logiquement dans un espace territorialisé, les conseillers techniques usent d'une autre échelle, celle de l'académie dans sa globalité en tant que conseiller expert auprès du

recteur d'académie. Ainsi, nous comprenons que le niveau de responsabilité n'est pas le même : les IA-IPR EVS opèrent sur le terrain des séquences d'observations à travers *le repérage des facteurs de crises* ce qui ne leur permet pas d'être responsables des actions qui seront engagées pour résoudre cette crise ; tandis que les CT-EVS endossent la responsabilité non pas de la décision mais de l'aide à la prise de décision du recteur qu'ils conseillent.

Quoiqu'il en soit, il y a nécessairement une collaboration entre ces deux acteurs dans laquelle se déploie parfois une sorte de hiérarchie liée aux statuts et aux relations qu'ils entretiennent comme l'explique ce CT-EVS :

Nous sommes pour les IA-IPR EVS leurs yeux et leurs oreilles pour mieux cibler leurs interventions en établissement (CT-EVS-Annexe E)

Dans notre académie, c'est le CT-EVS qui prend en charge la formation des personnels de direction stagiaires. (DAASEN-Annexe C)

Il conviendrait ici de rappeler que la notion de crise que l'on retrouve dans les verbatims se recoupe avec celle d'un état temporaire, d'une phase transitoire et non d'une crise au sens de processus dans le temps ; en effet, la crise doit être perçue comme cet instantané qui ne dure pas et qui procure une nouvelle étape dans une tension au cœur d'une situation. Quand on parle des crises dans l'éducation, on est davantage dans les moments charnières qui construisent les évolutions du système éducatif marquées par l'approche subjective des acteurs et des usagers :

De fait, le succès et la permanence de cette idée de crise dans le champ éducatif et dans l'espace public tiennent en grande partie à la dimension d'affectivité qu'elle produit (Alix, 2025).

Si bien que la crise se gère par la prévention effectuée par les IA-IPR EVS dans leur rôle d'alerte et de veille qui est évoquée dans ces éléments. Elle correspond à une réalité, délimitée dans le temps et l'espace, et elle ne se superpose pas aux crises qui correspondent davantage aux valeurs philosophiques, politiques et éthiques, là où les CT-EVS peuvent agir sur du long terme :

Dans un contexte où cette idée de crise circule, notamment sous l'effet de la pandémie du Covid-19, et occupe une place de plus en plus importante dans le débat public, y compris à l'échelle internationale, les sciences sociales, et notamment les recherches en éducation, se sont néanmoins efforcées, à partir d'une critique de ses usages de sens commun, d'étudier cette crise en éducation et de cerner les réalités auxquelles elle renvoie. Une partie des chercheurs intéressés par la question se sont ainsi efforcés de comprendre et de resituer la crise de l'école et de l'éducation dans le cadre des transformations associées à la modernité démocratique et à la massification des systèmes (Alix, 2025).

Ces deux propos illustrent la relation qui unit les deux personnages : considérés comme étant des acteurs territoriaux, les IA-IPR EVS peuvent user de cette approche par le territoire pour agir concrètement sur le terrain : ces interventions peuvent être coordonnées par les CT-EVS qui se font le relai des injonctions du recteur et qui occupent cette place intermédiaire afin de garantir la mise en œuvre de solutions territoriales : ils n'ont pas le même statut et ne sont pas soumis hiérarchiquement les uns par rapport aux autres : pour l'un comme pour l'autre, c'est le Recteur le N+1 si l'on reprend la graduation de la fonction publique.

Pour avancer sur cette question des statuts, il faut prendre en compte une évolution des missions des IA-IPR comme nous l'avons constaté pour les IA-IPR EVS : en effet, ces derniers ont connu une gradation dans leurs missions avec plusieurs circulaires successives : 2005, 2009, 2015 et 2023. Ces différentes évolutions, sur des intervalles de temps assez courts, peuvent indiquer une dynamique et une adaptation de leurs missions face aux évolutions sociétales en termes de politiques publiques. Ces évolutions rendent compte aussi d'une trajectoire qui trouve son écho dans les évolutions de l'inspection générales, vers cet effacement disciplinaire au profit d'une action plus systémique et globale au cœur des EPLE :

J'allais dire que l'IPR disciplinaire est de moins en moins disciplinaire, alors moi j'ai vu sur 20 ans de carrière je suis passée...je pense qu'il y a 20 ans je faisais 70% de discipline et 30% plutôt IA c'est complètement inversé aujourd'hui : on n'est beaucoup moins dans le pilotage de la discipline : on est plus dans une vision globale de l'établissement. (IPR anglais- Annexe G)

La différence s'atténue avec le temps puisque les IA-IPR disciplinaires ont de plus en plus cette vision établissement, avec les évaluations des EPLE, avec le fait d'être référent d'établissements, et puis la transversalité des dossiers (...) c'est la vision un peu plus opérationnelle. (IPR-EVS- Annexe I)

Ces extraits montrent que cet effacement disciplinaire ne permet pas de valoriser la spécialité *établissements et vie scolaire* : cela n'aide pas à mieux clarifier la légitimité des uns et l'opérationnalité des autres. Cette quête d'une démarche plus harmonisée serait aussi au cœur des évolutions souhaitables dans le cadre d'une meilleure identification des IA-IPR EVS :

Je crois que les IA-IPR EVS se considèrent parfois un peu comme des supers IPR (...) c'est ce que je perçois. (IPR-EVS- Annexe I)

Ou encore :

L'harmonisation avec mes collègues ce sera une autre étape car on a un fonctionnement différent. (IPR-EVS- Annexe A).

Si l'idée d'harmonisation des pratiques entre l'ensemble des inspecteurs pédagogiques régionaux existent dans ces propos, il faut noter actuellement encore des limites quant à la mise en œuvre effective de cette dernière ; en effet, l'évaluation des établissements a imposé de croiser les regards en mettant en place des pratiques harmonisées afin que tous les inspecteurs puissent rendre compte et piloter les évaluations des établissements scolaires en garantissant une grille d'analyse et de préconisations sous forme de formations la plus harmonieuse possible : c'est une garantie de stabilité du système éducatif et de pérennité de ces évaluations qui offrent alors un cadre commun pour réaliser leurs évaluations. Une des limites que l'on peut souligner dans cette harmonisation, c'est celle qui bloquerait la libre expression des acteurs et aussi une forme de blocage des énergies qui cherchent à innover et à sortir d'un cadre réglementaire ; l'autonomie serait ainsi contrainte dans cette grille d'harmonisation.

Cette harmonisation est d'ailleurs d'autant plus difficile qu'il existe des différences au sein même des corps d'inspection entre le premier et le second degré notamment et les liens se créent différemment selon les dossiers, plus ou moins transversaux, portés :

Je pense qu'il serait intéressant qu'on puisse travailler avec collègues du 1^{er} degré, on travaille déjà avec nos collègues IEN ET EG, et le cycle 3 malgré tout en fait je n'ai jamais été dans le primaire (sauf quand j'étais élèves) et je n'ai aucune idée précise sur ce qui est attendu, je suis très mal à l'aise pour conseiller les personnels du 2nd degré sur comment on peut travailler avec le 1^{er} degré ! (IPR-EVS- Annexe A)

Enfin, il s'agit de mettre en avant ce qui réunit, et non ce qui distingue, les différents protagonistes du corps des inspecteurs : ce qui définit le noyau du système éducatif, c'est bien l'EPLE comme élément de convergence dans lequel traversent toutes les politiques et décisions éducatives portées par les IA-IPR notamment :

Il faudrait faire évoluer en nous poussant à travailler un peu plus en inter ou transdisciplinaire. (IPR-EVS- Annexe A)

J'aimerais bien, à l'instar des médecins et des généralistes, qu'on garde tous ce côté transversal, je le trouve intéressant, nous faisant monter en compétences (...) on voit ce qui est attendu ou impulsé, je le digère, et on amène ce changement sur le terrain national, puis académique. (IPR-EVS- Annexe I)

En somme, c'est dans ce recentrage, que l'on peut retrouver l'étiquette IA qui détermine finalement les champs de compétences et d'intervention des différents inspecteurs et cela permettrait de sortir de cette marginalité dans laquelle s'enferment parfois certains IA-IPR EVS :

La spécialité EVS, qui est à l'origine administration et établissements scolaires, est une spécialité qui est totalement méconnue, extrêmement singulière, et qui est d'ailleurs très singulière au sein du collège-même des inspecteurs (...) c'est une position assez marginale (...) il n'y a pas plus ignorant sur un EPLE qu'un inspecteur disciplinaire. (IPR-EVS- Annexe D)

Cette marginalité s'exprime donc à travers le domaine plus large et transversal qu'occupent les IA-IPR EVS comparativement aux inspecteurs disciplinaires ; nous avons évoqué également les DASEN qui sont à l'échelon départemental dans une logique d'actions sur le territoire sans être pour autant les supérieurs hiérarchiques des IA-IPR ; ce qui les réunit, in fine, et ce qui les met sur un pied d'égalité, c'est l'étiquette d'Inspecteur d'Académie faisant converger leurs missions sur l'échelle académique.

En outre, des évolutions davantage statutaires sont aussi mises en évidence afin de créer plus de lisibilité et de transversalité aussi au niveau des trajectoires de carrières. Certains imaginent peut-être une refonte du corps des inspecteurs à la lumière de celui de l'Inspection générale tandis que d'autres aimeraient plus de flexibilité au sein même des parcours qui permettrait une certaine fluidité, et aussi une forme d'attractivité, dans ces possibilités qui seraient offertes :

Si on veut revoir en profondeur le métier d'EVS c'est au national c'est-à-dire à la direction de l'encadrement et le ministère de réécrire éventuellement et d'ailleurs elle n'existe pas à ma connaissance, de circulaire qui tient compte des spécificités de l'EVS alors que peut-être il en aurait besoin. (IPR langues vivantes- Annexe F)

Ou encore :

L'idée c'est d'avoir un corps unique de l'encadrement avec tous les types d'inspecteurs et les personnels de direction, et la possibilité de passer d'une fonction à une autre (...) parce que l'EVS mélange toutes ces casquettes (...) pour une commission ministérielle, pour un statut unique des corps d'encadrement, avec une seule profession pour plusieurs métiers, possibilité de passer d'une posture à l'autre. (IPR-EVS- Annexe H)

Nous voyons dans ce propos les identités multiples que peut recouvrir l'IA-IPR EVS : tantôt proche du chef d'établissement, il a des réflexes de pilotage et de management propre à la gestion d'un établissement scolaire ; tantôt médiateur situé près des DASEN et des recteurs, il infuse les orientations académiques des politiques éducatives en fonction des priorités de chaque territoire ; tantôt inspiré par les CPE ou les professeurs documentalistes, il incarne le processus pédagogique à l'œuvre dans les projets et les actions en faveur du climat scolaire. Ces différentes facettes multiplient les interactions de l'IA-IPR EVS en établissement et dans la chaîne de gouvernance académique. En cherchant à unifier le corps de l'encadrement, il

s'agirait de brouiller ces différentes facettes en faveur d'une clarification des missions des personnels de l'encadrement sur le terrain tout en permettant plus de perméabilité dans les parcours socio-professionnels de ce corps intermédiaire.

Ce questionnement sociologique implique de réfléchir sur les statuts et les usages des IA-IPR EVS qui évoluent dans un système complexe regroupant des types d'acteurs différents. L'évolution de leurs missions traduit la volonté d'une politique qui vise à clarifier leur positionnement académique tout en construisant leur professionnalité à l'aune des réformes et évolutions éducatives. C'est ce positionnement qui pourrait davantage développer leurs marges d'actions en EPLE.

3.2 Leur positionnement dans l'académie et au niveau national

La seconde hypothèse de travail s'est appuyée sur la question du pilotage des IA-IPR EVS dans la chaîne de gouvernance académique, elle-même inscrite dans un schéma éducatif national, en démontrant une action sur le terrain, au cœur des EPLE.

Les IA-IPR EVS sont aussi porteurs de dossiers nouveaux qui dépassent leurs missions premières d'inspection des personnels et qui nourrissent leur expertise sur un domaine profondément large et systémique qu'est la vie scolaire.

Nous constatons qu'ils portent les grands sujets du moment en faisant partie, la plupart du temps, du *carré régalien*. Rappelons qu'il s'agit d'un dispositif spécifique au monde de l'éducation. C'est lors du Grenelle de l'Education lancé en 2020 que nous notons la création de ce *carré régalien* dont les origines relèvent d'une situation grave du pays avec, entre autres, l'assassinat de Samuel Paty en octobre 2020. L'objectif consistait à renforcer la protection de l'Ecole, des élèves et de tous les personnels. Le dispositif du *carré régalien* s'articule ainsi autour de quatre axes majeurs : les valeurs de la République, la prévention de la radicalisation, la lutte contre les violences scolaires et la lutte contre le harcèlement et le cyberharcèlement. Depuis la rentrée 2021, chaque académie est constituée d'un carré régalien qui permet d'identifier et de coordonner son action autour de quatre domaines à savoir : la protection et la promotion des valeurs de la République, la lutte contre les communautarismes, la lutte contre les violences scolaires et enfin la lutte contre le harcèlement. Les enjeux portés par les IA-IPR EVS en particulier sont synthétisés dans ce carré régalien comme une sorte de combinaison alliant vie scolaire, climat scolaire, valeurs de la République et bien-être à l'Ecole. Ces quatre

pistes d'actions fondent le pilier des orientations stratégiques en académie, déclinées dans les missions des IA-IPR EVS notamment :

Les IA-IPR EVS sont associés à nos missions (de CT-EVS) très thématiques sur l'académie à savoir le carré régalien, la laïcité et les valeurs de la République, l'égalité filles-garçons ; chaque département a des référents (CT-EVS- Annexe E)

Ainsi, nous voyons que les dossiers couvrent des thématiques globales, en termes de politiques publiques, qui résument aussi les valeurs principales et cardinales de l'Ecole. Cette extension dans tous les dossiers que l'on pourrait qualifier de transversaux met en évidence aussi la prise en charge de l'accompagnement des dossiers nommés *Notre Ecole Faisons La Ensemble* (NEFLE) : cette démarche, engagée depuis 2022 dans un cadre plus général au lendemain de la pandémie covid-21 sous le format du conseil national de la refondation, permet de faire émerger des initiatives locales, après concertations entre les parties prenantes, pour dessiner des projets innovants et transformants sur la réussite, le bien-être et la réduction des inégalités ; cela explique un champ d'intervention élargi qui touche les sujets de vie scolaire et ceux du système que constitue l'EPL :

En fait, moi ce qui m'occupe beaucoup c'est NEFLE ayant été davantage identifiée dans l'académie sur ce dossier en plus de mon quotidien (IPR-EVS- Annexe I)

J'étais beaucoup sollicitée pour l'accompagnement sur des appels à projets du genre NEFLE, vacances apprenantes où ils ont besoin d'un accompagnement pour savoir si leur projet va entrer dans les objectifs et le cadre demandé et avoir une chance d'être éligible. (IPR-EVS- Annexe A)

Il est intéressant de souligner ici comment les politiques publiques sont le cœur du champ d'action des IA-IPR ; dans leurs propos, ils revendiquent ces leviers comme étant une force : ce sont des dispositifs qui les aident à bâtir des réponses adaptées sur leurs territoires ; néanmoins l'exemple NEFLE illustre aussi toute la difficulté de leurs missions pour ces inspecteurs dans la mesure où il s'agit de convaincre les acteurs. Cette force de persuasion se trouve parfois happée par les contraintes budgétaires du moment comme c'est le cas pour NEFLE : le dispositif pâtit à la fois de son succès et aussi du contexte budgétaire et politique tendu de cette fin d'année 2025 imposant aux responsables politiques de restreindre certains dispositifs. L'enjeu ici, pour les IA-IPR EVS notamment, c'est de maintenir le dynamisme de certains projets tout en assurant la confiance des équipes lorsqu'il ne s'agit pas de politiques de long terme.

Il est clair que cette répartition des dossiers, entre les IA-IPR EVS, s'effectue selon les appétences et les profils de leur recrutement aussi pour mieux répondre parfois à la technicité de certains dossiers. Leurs lettres de missions sont établies après un entretien avec le recteur de l'académie qui pilote et organise ces missions, dont la ventilation s'effectue en équipe d'inspecteurs, validées ensuite par ce recteur qui apparaît comme le décideur final.

La répartition des dossiers au sein de l'équipe EVS est importante (...) si on est tous différents, on se nourrit intellectuellement (...) vouloir homogénéiser les profils EVS je trouve que ça ne répond pas à ce qu'est la mission, à savoir une mission assez polyvalente (...) ce qui est important c'est que la mission de l'EVS est colorée par l'Académie. (IPR-EVS- Annexe I)

En fait, on a des dossiers académiques qui nous sont confiés (...) sur lesquels on a une grande marge d'autonomie, on est cadre, on conduit les dossiers comme on veut en rendant compte. (IPR-EVS- Annexe K)

Cette *marge d'autonomie* s'inscrit dans un cadre, celui de leurs lettres de missions et celui du respect des textes réglementaires et des réformes engagées. Le propos éclaire ici sur la professionnalité des inspecteurs qui, en tant que cadres, répondent aux principes de la fonction publique en étant garant de la politique publique en représentant le recteur et donc le ministre.

Ces éléments insistent ensuite sur la traduction de cette valence académique vers les EPLE et les équipes éducatives dans une sorte de transposition des intentions nationales et académiques vers les acteurs de terrain que sont les chefs d'établissements et les membres de communautés éducatives. Il s'agit alors, pour les IA-IPR EVS, d'être ceux qui vont traduire ces politiques comme le disait une personne interviewée :

On voit ce qui est attendu ou impulsé, je le digère, et on amène ce changement sur le terrain : national, académique et terrain. (IPR-EVS- Annexe I)

Ce pilotage académique des dossiers implique une impulsion du recteur et une organisation, que l'on pourrait nommer maillage, au cœur des EPLE par les IA-IPR EVS. Ce pilotage peut différer selon les académies dans la mesure où, sans avoir de réelles instructions ou un cadrage national, chaque recteur impulse et encadre sa stratégie de déploiement des réformes en fonction des contextes de territoires, des convictions profondes des représentants de l'Etat, ou encore des besoins éducatifs particuliers sur certaines zones géographiques, économiques et sociales : ces disparités amènent à des conduites de projets différentes, dont l'évaluation et l'efficacité ne sont pas toujours patentes. La mise en cohérence des différents schémas de gouvernance est aussi revenue lors des différents entretiens :

La rectrice nous a demandé à cette rentrée à ce qu'on puisse contractualiser pour trois ans entre IPR et chefs d'établissement sur des thématiques : il y en a une quasiment obligatoire, c'est celle de l'évaluation externe, de l'auto-évaluation, de l'accompagnement et les deux autres, une fortement suggérée sur tout ce qui est accompagnement, au travail personnel et la troisième plus libre en fonction de la spécificité de l'établissement. (IPR-EVS- Annexe A)

Ca permet, sur les évaluations d'établissements, d'accompagner le chef, de pouvoir faire passer plus facilement les messages de l'académie sur le terrain et d'avoir aussi ce travail entre les évaluateurs externes... c'est une façon de mailler un peu l'action. (IPR-EVS- Annexe I)

La question du maillage territorial a pu trouver une réponse dans la mise en place d'une fonction particulière dédiée aux IA-IPR à savoir celle de devenir des référents de plusieurs établissements et, de cette manière, de rendre compte des problématiques de chaque EPLE auprès du recteur. Nous notons des usages différents, selon les académies : pour certaines, les IA-IPR EVS sont les pilotes et les inspireurs de cette démarche, en étant parfois même formateurs des référents tandis que d'autres académies font un choix opposé : les IA-IPR EVS, avec leur casquette transversale ne sont pas référents en déléguant cette mission aux autres IA-IPR. Nous voyons ici, dans ces choix de fonctionnement, des partis-pris qui n'harmonisent pas les missions de tous les IA-IPR et qui peuvent même, en outre, stigmatiser celles des IA-IPR EVS. Ceci implique aussi une réflexion sur cette fonction de référent dont les limites sont ici tracées :

On est les seuls à ne pas être référents d'établissement car on accompagne les établissements de notre secteur. Donc finalement on est référents de tous les établissements de notre secteur, une centaine chacun. Les collègues référents, ça ne fonctionne pas très bien, il faut dire les choses. (IPR-EVS- Annexe K)

Si elle est porteuse de transversalité, nous constatons que la notion de référent mériterait une meilleure définition par l'institution : cela semble renvoyer à une redéfinition de l'étiquette plus globale de l'IA-IPR entre disciplinaires et EVS pour que l'IA-IPR ne devienne pas cette notion ambiguë qui mélange les missions sans aucune opérationnalité au moment même où les IA-IPR EVS auraient besoin d'une plus grande reconnaissance dans leurs spécificités :

Pour les IA-IPR EVS il n'y a plus de pilotage national (s'il y en a c'est une légende urbaine) mais pour moi il n'y a pas de pilotage national visible donc chacun fait comme il pense devoir faire... il n'y a pas de cadrage et un moment donné ça se retourne contre l'individu sur le sens à donner... nous sommes un peu maintenant des couteaux suisses mais moi je ne veux pas de cela ! Je ne veux pas me transformer en tire-bouchon et aiguïser mes lames par ailleurs... enfin ! c'est quoi cette affaire, ce n'est pas raisonnable ! donc les corps d'inspecteurs territoriaux globalement et l'EVS sont livrés à eux-mêmes et là il y a un sujet, alors il est

travaillé au niveau du ministère mais dans quelle mesure ?... On est un peu dans le bateau ivre ! (IPR-EVS- Annexe H)

Ce propos relate l'idée selon laquelle le pilotage des inspecteurs et de leurs missions n'est pas toujours lisible par les premiers concernés ce qui peut expliquer le manque de visibilité sur le terrain pour certains d'entre eux. Nous avons vu les réécritures successives de leurs lettres de missions traduisent aussi ce pilotage qui peut paraître sans cesse remis en question et rediscuté en fonction des politiques éducatives et de leur déploiement sur les territoires. Cette instabilité explique en partie cet effacement qui peut exister face à des acteurs plus exposés tels que les personnels de direction.

La question du pilotage interroge directement les évolutions des IA-IPR EVS au niveau académique et national en créant les limites et les contours de missions généralisables à l'ensemble des IA-IPR. C'est la raison pour laquelle, nos résultats témoignent d'un impact en EPLE à vérifier dans ce dernier point.

3.3 Leur rôle de GRH et d'évaluateur au cœur des EPLE

Dans ce développement, nous verrons que les données collectées dans les différents entretiens démontrent une transformation des missions des IA-IPR EVS au regard des évolutions des politiques éducatives dans le système éducatif français.

Pour pouvoir agir sur les autres personnels en EPLE, les IA-IPR EVS bénéficient d'une légitimité qui inscrit leur action dans une perspective académique claire et partagée à travers leur référentiel dans lequel il leur est confié les missions d'évaluation, de contrôle et d'expertise. C'est pourquoi, leur processus identitaire s'illustre dans l'évolution de leurs missions dont nous avons parlé. Reprenons les propos d'un inspecteur d'académie relatif à cette quête identitaire qui construit une professionnalité renforçant et clarifiant le positionnement des IA-IPR EVS vis-à-vis des autres acteurs en académie :

Je considère que les enseignants sont des cadres, ils ne sont pas qu'exécutants, ils sont formalisateurs de leurs pratiques et ils aident à la formalisation des apprentissages. Le Perdir pour moi il est dans la conception : vous avez là un premier niveau de réponse dans votre engagement de recherche ; les corps de l'inspection ne sont ni dans l'exécution, ni dans la formalisation, ni dans la conceptualisation ; ils sont dans le conseil, et donc étant dans le conseil j'estime que lorsque l'on est inspecteur (et Dasen c'est être d'abord inspecteur) nous devons être donc dans la production et le service public ne fonctionnera bien que par la

complémentarité des actions et des engagements sans se confondre les uns les autres (il y a quelque chose qui m'horripile c'est quand j'entends un IA IPR parler des enseignants au titre de collègues, ou quand j'entends un chef d'établissement parler des professeurs comme de collègues) Les choses doivent être ancrées, et ça c'est dans le processus identitaire (de mes premiers travaux qui conjuguent deux choses conversion et incarnation) donc quand on est perdre, quand on est IA [Inspecteur d'Académie] je considère que notre identité professionnelle se façonne à partir du regard qu'on projette sur soi (conversion) et à partir aussi du regard qui est projeté par les autres (incarnation) et le service public sa force viendra de cette articulation et de cette combinatoire entre formalisation, conceptualisation et production. (DASEN- Annexe J)

Ce verbatim est très riche en termes de positionnement relationnel entre les acteurs. On retrouve l'idée d'une hiérarchie des fonctions qui n'est pas dans un positionnement de supériorité de l'un sur l'autre mais plutôt dans une forme de complémentarité qui permet au *service public* de s'enrichir et de fonctionner. Chaque personnel de l'éducation est rattaché à un corps d'origine qui le définit, le structure et l'anime dans ses missions quotidiennes. Aussi, ce DASEN détecte trois principes qui participent à la construction identitaire de leurs profils : la formalisation (c'est ce que font les professeurs en organisant leur savoir didactique dans une pédagogie adaptée aux publics rencontrés), la conceptualisation (principe qui cristallise les actions et les décisions des personnels de direction en responsabilité dans leur établissement scolaire) et la production qui correspondrait à l'activité des inspecteurs grâce à leur accompagnement, par le conseil, l'analyse et l'évaluation. Ce sont donc leurs statuts et leurs positionnements ainsi définis qui structurent une action publique viable et pérenne.

Ce propos rappelle aussi le positionnement des IA-IPR EVS avec les chefs d'établissements dans la mesure où un grand nombre d'IA-IPR EVS est issu du corps des personnels de direction, ce qui les relie finalement aux problématiques de terrain concentrées en EPLE :

j'aurai tendance à dire que les chefs d'établissement sont plus proches de nous les EVS que les autres IPR disciplinaires(...) mais après je pense qu'il y a quand même chez les chefs d'établissement l'idée que l'IA IPR EVS va être plus au fait et en capacité d'aiguiller le chef d'établissement dans sa stratégie de pilotage pédagogique parce qu'il y a cette vision plus globale, plus transversale et macro, et puis on se voit plus en réunion de bassin, les disciplinaires s'y rendent un peu moins, j'aurai tendance à dire que les chefs sont plus proches, même si c'est peut-être intuitif ce que je vous dis là. (IPR-EVS- Annexe I)

Dans notre étude, nous avons vu que bon nombre d'IA-IPR EVS passaient par la case chef d'établissement ce qui renforce ce sentiment d'une filiation entre eux : filiation par les valeurs défendues autour de l'objet établissement, filiation par les modes d'analyse et de pilotage

retenus dans le management des organisations scolaires, filiation enfin par le domaine qui les rassemble à savoir le climat d'établissement.

En outre, nous constatons un autre décalage dans les formes d'actions qui distinguent les IA-IPR EVS et les disciplinaires dans des situations particulières liées à des périodes critiques dans la vie d'un établissement :

Il existe une proximité dans la crise et c'est un effet positif sur les IA IPR disciplinaires qui s'approprient davantage les problèmes de climat scolaire et de développement des stratégies auprès des professeurs : de véritables gestes professionnels se construisent dans la dynamique de groupe, souvent coordonnés par les IA IPR EVS. Il y a longtemps eu un déni des corps d'inspection sur ces questions périphériques alors qu'elles impactent directement les apprentissages et la gestion de classe. (CT-EVS- Annexe E)

Ainsi, se dessine de manière plus précise une autre répartition dans la gestion des personnels et des ressources humaines selon que l'on soit IA-IPR disciplinaires ou EVS ; si les IA-IPR disciplinaires gèrent davantage les enseignants et leurs remplacements et/ou recrutements, les IA-IPR EVS s'appuient sur les dynamiques systémiques en agissant de manière plus globale sur la GRH au niveau établissement et territorial :

Oui les IA IPR EVS sont aussi au cœur de la grh mais d'une DRH globale au sein d'établissement alors que les IPR de disciplines sont au contact premier des recrutements de la GRH notamment manquante (...)vous voyez donc peut-être que pour le personnel de direction c'est la partie moins visible mais oui c'est tout le travail qu'on fait en arrière-plan notamment pour essayer de faire vivre la discipline sur les besoins humains et sur les promotions des enseignants donc je pourrais pas dire avec certitude que seul l'IPR EVS est au cœur de la GRH dans un établissement. (IPR langues vivantes- Annexe F)

Enfin, c'est grâce à cette vision systémique et transversale que les IA-IPR EVS peuvent inspirer et conseiller les autres personnels d'encadrement.

Il y a une vision systémique, l'EVS a souvent déjà eu une première expérience de cadre : c'est une seconde expérience (avec 15 années derrière moi d'encadrement, de gestion de crises, de management pour ma part, de représentation de l'institution, donc la vision de ce qu'est un cadre n'est pas la même) ; l'EVS a de fait par les missions qui sont les siennes et pour lesquelles il est recruté, il a une vision plus systémique et transversale des missions pour l'école. D'ailleurs je ne suis pas devenu IA IPR de lettres car j'avais une inclination particulière sur des sujets tels que le climat scolaire, de comment on pose les questions en étoiles sur le partage des missions éducatives. (DAASEN- Annexe C)

Cette vision systémique construit l'identité principale des IA-IPR EVS ; ce propos démontre qu'au lieu de se restreindre à un champ disciplinaire et didactique, l'une des motivations des

EVS consiste à agir sur la globalité de l'objet système éducatif. Si la transversalité n'est pas synonyme de généralité, elle permet une entrée en profondeur dans tout le système qui organise un EPLE. A travers cette représentation du métier EVS, il s'agit bien d'y lire une perspective quasi exhaustive dans la manière d'appréhender le système via des situations d'établissements.

Nos entretiens ont mis en valeur la transversalité comme étant un jalon qui implique tout le processus d'évaluation du système, dans les EPLE. Ces repères, réunis dans les missions des EVS, deviennent des portes d'entrée, pour qu'entre pairs, les uns puissent accompagner les autres aussi bien dans les crises que dans l'évaluation des établissements scolaires :

Je ne me positionne pas autrement que comme un conseiller ou un coach. (IPR-EVS-Annexe I)

On doit donc aussi être modalisant dans notre approche : moi j'ai cette spécificité c'est que je faisais du mentorat pour les cadres de l'IH2EF ; j'ai donc cette capacité à accompagner les uns et les autres (...) je pense qu'un IA-IPR EVS qui est en proximité avec ses chefs d'établissements sur le territoire peut tout à fait avoir un rôle de mentor (je préfère mentor que coach moi) : moi c'est un peu différent je trouve. (DAASEN- Annexe C)

Pour expliciter ces propos, appuyons-nous sur un exemple concret : il s'agit de la gestion de crise qui ébranle un établissement scolaire dans son ensemble en ayant un impact intra-académique et extra-académique traversant l'ensemble du pays : l'assassinat de Dominique Bernard le 13 octobre 2023 à Arras permet de bien saisir comment une crise d'une telle ampleur peut être vécue et suivie par les responsables académiques et, à travers eux, par les IA-IPR EVS. Pour répondre à l'urgence de la situation, l'IA-IPR EVS en charge de ce secteur a été dépêché pour accompagner à la fois le chef d'établissement dans ses démarches administratives notamment et aussi les équipes pédagogiques et éducatives, au-delà des équipes de la vie scolaire dont c'est le domaine de référence. Des collègues IA-IPR disciplinaires ont également participé de concert à rassurer les équipes en témoignant de leur soutien. Ce sont ces contextes de crise qui impliquent un déploiement des inspections dans leur rôle premier d'accompagnement, d'écoute et d'expertise aussi. La gravité de cette situation a démontré combien le maillage territorial qu'ils construisent au quotidien a permis de travailler sur l'après crise de manière construite. L'IA-IPR EVS est apparu ici comme une sorte de prolongement de chef d'établissement pour prendre le relai avec les équipes sans se substituer à lui dans ce contexte délicat. Leurs traits identitaires communs ont permis ce combo dans l'épreuve.

En somme, ce rapprochement traduit déjà ici cette culture commune qui tend à se construire tant dans le pilotage que dans la gestion des situations et des personnes au cœur des EPLE :

Je pense que voilà la culture commune en tous cas de personnels d'encadrement commence à porter ses fruits (IPR langues vivantes-Annexe F)

Cette culture commune se dessine dans un corps d'encadrement intermédiaire qui réunit des profils ayant des points de ressemblances et que chacun développe selon son contexte d'exercice.

En conclusion de cette partie, nous allons synthétiser dans un schéma les résultats obtenus à partir des entretiens : il permettra de mettre en relation les trois hypothèses retenues et les principaux résultats qui nous amèneront à une mise en discussion de ces derniers avec la partie théorique : les différentes bifurcations définitionnelles et structurelles pourront ainsi traiter de notre problématisation en apportant des perspectives à notre étude.



Figure n° 7 : Synthèse des résultats obtenus

Nous pouvons terminer cette partie relative aux résultats de recherches en mettant en évidence plusieurs points :

- Processus identitaire qui devient une quête identitaire par rapport aux autres inspecteurs
- Une évolution de leurs missions qui déterminent leur visibilité et leur émancipation disciplinaire
- Des liens dans la chaîne de gouvernance qui expriment une complémentarité
- Des schémas de gouvernance empreints de transversalité et d'analyse en profondeur

- Une implication importante dans l'accompagnement RH des personnels

Cette figure n°7 trace donc les trois hypothèses qui synthétisent le corpus de réponses apportées lors des différents entretiens. Elles mettent en évidence les fondements de la création du corps des IA-IPR et la place toute particulière qu'occupent les EVS dans le corps des personnels d'inspection en général. Nous pouvons parler de processus identitaire puisque les EVS semblent s'être construits par rapport aux disciplinaires et aussi, plus globalement, par rapport à toutes les autres inspections dans un mouvement dynamique et systémique que l'on a noté dans l'inspection générale. La mise en évidence des répercussions en termes de gestion des ressources humaines nous amène à construire maintenant une mise en perspective des résultats en tenant compte des approches théoriques qui clarifieront ce processus identitaire en le situant pleinement dans l'EPL.

Partie 3

Mise en perspective des résultats en lien avec la recherche

Cette dernière partie s'attachera à faire dialoguer les données obtenues lors des entretiens menés durant ce travail de recherche avec les théories et les concepts qui ont été mobilisés afin de comprendre et d'analyser les fondements socio-historiques et les évolutions professionnelles des IA-IPR EVS. Cette triangulation met en évidence la complexité de l'IA-IPR EVS, ses évolutions et ses positionnements : ces trois éléments interrogent sa situation dans l'ensemble du corps de l'inspection, dans la sphère décisionnelle et des responsabilités à l'échelon académique et enfin au niveau du système éducatif de l'EPLE. Les entretiens ont cherché à réunir ces trois sphères dans une forme de pluralité des profils et des analyses.

La richesse des entretiens est le résultat aussi d'une diversité des personnes interrogées, ayant toutes comme point commun une accointance avec l'IA-IPR EVS. Cette méthode et cette approche différenciée ont permis d'embrasser une vision plus large sur ce personnage dans le paysage éducatif français sans restreindre les perspectives sur leurs évolutions d'hier et d'aujourd'hui. C'est dans cette pluralité des profils interrogés et dans la diversité des propos recueillis que l'on peut définir un portrait de l'IA-IPR EVS en le qualifiant de portrait à géométrie variable dans la mesure où nos analyses ont décrit sa capacité à s'adapter et à se conformer aux attentes institutionnelles dans un cadre éducatif et sociétal en mouvance.

C'est pourquoi, le schéma suivant illustre le déploiement de notre problématisation à partir de cette capacité de variations professionnelles en proposant un cheminement vers des perspectives opérationnelles qui soulignent que les IA-IPR se situent au cœur d'un processus de GRH, par et dans l'établissement scolaire, agissant et impliquant l'ensemble du système éducatif, de l'académie et du national, vers l'EPLE et ses acteurs :



Figure n° 8 : Professionnalité à géométrie variable des IA-IPR EVS

CHAPITRE 1

IA-IPR EVS : UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE COMPLEXE

Ce premier chapitre est l'occasion de revenir sur le questionnement initial qui s'intéresse à celui de la personnalité-même de l'IA-IPR EVS et qui interroge son identité par rapport à d'autres acteurs et décideurs de la chaîne de gouvernance académique notamment. Plusieurs éléments viennent prolonger notre analyse et nos découvertes car s'il s'agit d'une identité professionnelle complexe, c'est bien dans le sens de plusieurs éléments tissés entre eux (Morin, 1990) et non une sorte d'accumulation de difficultés. Pour le dire autrement, la complexité n'induit pas forcément le négatif mais engendre aussi de la hiérarchisation, de la construction et des alchimies qui seront exposées dans ce travail.

Nous partirons d'abord de l'idée d'une construction identitaire qui habite les IA-IPR EVS dans la mesure où un processus de création, d'intégration et de légitimation se met en œuvre dès leur création. Ensuite, nous verrons que cette identité épouse différentes strates du système éducatif en côtoyant plusieurs acteurs-clés. Enfin, cette quête d'identité oscille entre questionnement et intérêts pour la fonction *établissements et vie scolaire* ce qui exacerbe toutes les ambiguïtés qui peuvent surgir au moment de piloter et de décider, principalement lorsqu'il s'agit de gestion des ressources humaines.

1.1 Constructions identitaires : une dynamique chez les IA-IPR EVS

Notre analyse nous a conduits à mieux cerner les différentes dynamiques qui sont apparues aussi bien dans les fondements statutaires que dans les évolutions de leurs missions. Concentrons-nous d'abord sur ces fondements statutaires lors de la création du corps des inspecteurs pédagogiques régionaux. Nous l'avons vu, à la manière de l'inspection générale, une appréciation des spécialités de manière plus globale s'est mise en place en corrélation avec ce qui se passe explicitement pour la spécialité *établissements et vie scolaire*. Les statuts créent un cadre et une norme qui hiérarchisent les fonctions entre les individus dans une sphère particulière. Ainsi, les identités professionnelles sont des *identités situées* (Perrenoud et Sainsaulieu, 2018) qui inscrivent l'individu dans un cadre et, ici, un schéma éducatif précis. On peut alors parler d'une professionnalité qui se construit en fonction de ce cadre qui garantit les

équilibres et la hiérarchie, les influences et les interférences entre les acteurs comme nous pouvons le dessiner dans ce schéma synthétique des relations entre les parties prenantes :

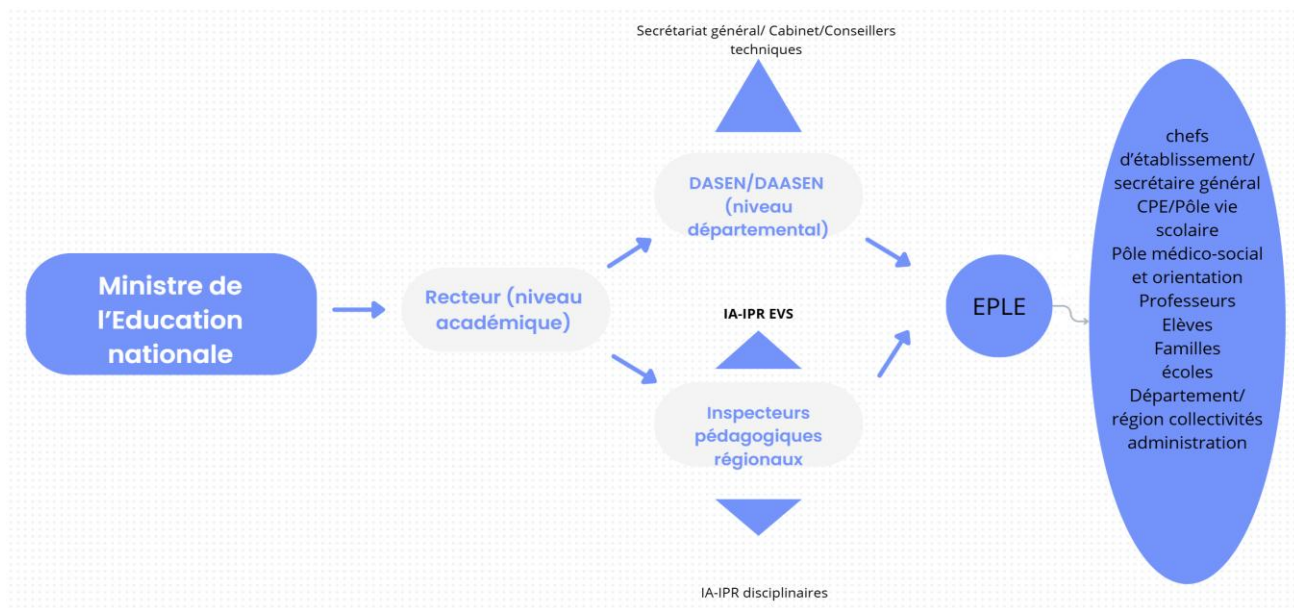


Figure n°9 : Relations des différentes parties prenantes du schéma éducatif français

Nous observons dans ce schéma synthétique une forme d'horizontalité qui traverse l'ensemble du système éducatif du ministre de l'Éducation nationale vers l'EPL en passant par les corps d'inspection et, plus spécifiquement, celui des IA-IPR EVS. Il s'agit de montrer une forme de processus qui situe l'EVS comme élément central dans la relation entre les différentes strates, académiques, départementales et locales. L'IA-IPR EVS est ainsi situé tantôt dans une relation hiérarchique de commandement tantôt dans une relation d'exécutant sans être réellement décideur dans le pilotage d'une politique : il est positionné, dans sa sphère inspection, entre le bloc institutionnel représenté par le ministère et le recteur et le noyau central du système éducatif français à savoir les EPL ; il apparaît comme cet intermédiaire privilégié entre les différents blocs et à l'intérieur-même de la sphère inspection. C'est dans ses diverses interactions avec des supérieurs hiérarchiques et des co-pilotes qu'il construit une professionnalité perméable et mouvante dans une forme de *remaniement permanent* (Dubar, 2000) ce qui doit le conduire à une capacité d'adaptation puisqu'il se situe au centre de ce schéma. Cette définition de l'identité professionnelle est donc liée à une dynamique, celle de la reconnaissance professionnelle rappelant que devenir inspecteur c'est aussi une forme de reconnaissance dans le parcours d'une fonction antérieure pour certains. Il y a là une

représentation dynamique dans le cadre des parcours professionnels que l'on peut noter chez certains IA-IPR EVS en particulier.

De plus, il existe une dynamique professionnelle dans le corps des inspections à travers la tension que nous avons relevée entre les IA-IPR EVS et les IA-IPR disciplinaires amenant à une forme d'instabilité dans la fonction elle-même d'inspection. La construction professionnelle, les uns par rapport aux autres, sans distinction claire, interroge sur ce besoin de créer une identité professionnelle propre alors qu'ils font partie d'un même corps des personnels d'encadrement. C'est la raison pour laquelle certains de nos interviewés ont évoqué la possibilité de poser un nouveau cadre, sur une culture commune qui dépasserait l'inspection afin d'y englober l'ensemble des corps intermédiaires au sens de Buisson-Fenet (2015) : Ce nouveau cadre existe dorénavant dans la dénomination qui réunit les cadres inspecteurs et personnels de direction dans ce qui est nommé des *personnels intermédiaires de l'encadrement* ; il existe cependant un dualisme très fort entre les chefs d'établissement et les IA-IPR malgré une formation statutaire devenue commune sans pour autant effacer les différences et assouplir les statuts : il s'agit d'une dynamique qui cherche à s'imposer, comme l'ont démontré les procédures d'évaluation des établissements qui réunissent les inspecteurs pilotes et des chefs d'établissement observateurs, avec l'appui du bureau de l'encadrement comme le rappelle un recteur :

Cela pourrait être intéressant par le détachement pour mettre un peu plus de fluidité finalement et pouvoir faire de la flexibilité un peu dans les parcours (Recteur-Annexe S)

Cette notion de flexibilité renvoie à un questionnement du travail éducatif comme on le retrouve dans le monde de l'entreprise. La flexibilité des parcours renvoie à une tendance économique qui permet d'assouplir les règles d'entrées et de sorties dans une organisation professionnelle ; La fluidité, quant à elle, traduit des formats nouveaux qui se mettent en place afin de faciliter le transfert des compétences et les adaptations de postes en fonction des besoins. Ces deux concepts sont les piliers de la transformation de la fonction publique telle qu'elle est mise en œuvre dans l'ensemble des ministères. S'il apparaît difficile d'avancer sur la question des statuts et sur une fusion des corps, il peut être intéressant de se tourner vers une forme de flexibilité entre les différents profils grâce au détachement ; ainsi, nous voyons se développer ces nouvelles dynamiques, dans les métiers de l'encadrement notamment, dans lesquelles les IA-IPR EVS trouvent un nouvel espace pour évoluer, tester et apporter une expertise et une expérience, tant pour eux que pour le système :

je pense que c'est très riche aussi d'oser d'aller vers d'autres missions parce que bien souvent c'est une question d'oser parce qu'on pense qu'on n'a pas la compétence alors que voilà on peut amener quelque chose avec la casquette précédente (Recteur-Annexe S)

Ce *quelque chose* exprime la compétence que l'on acquiert et qui peut être transposable dans d'autres situations professionnelles ; Avec Zarifian (1995) et Le Boterf (2002), nous avons souligné que la gestion de ces compétences individuelles et collectives décrivait une division du travail revisitée sur le modèle d'une fongibilité qui développe une combinaison des savoirs. Pour un inspecteur EVS par exemple, son cursus comme chef d'établissement et celui de CPE peut-être un atout pour disposer de l'expérience de terrain, telle que la gestion des conflits en vie scolaire, en l'élargissant à une compétence permettant de mieux gérer des conflits RH entre des personnes : cette expérience acquise peut donner des réflexes professionnels utiles pour trouver des solutions dans les fonctions d'inspecteur, accompagnateur dans les ressources humaines. C'est ce que nous avons décrit à travers une forme de fongibilité des parcours professionnels au sein même du corps des personnels d'encadrement. Ce qui permet cette fongibilité, c'est aussi la notion de leadership, à travers celle par exemple du chef d'établissement, développée par Romuald Normand (2025) qui met en scène un management envisagé non plus comme un pilotage mais plutôt comme un transformateur des modes d'organisations et des chaînes de responsabilités : la fongibilité traduit des *transitions professionnelles* (Kaddouri, 2014) qui s'envisagent au niveau de ces corps intermédiaires de l'encadrement.

La fongibilité est aussi à relier avec la transversalité qui est au cœur de la pratique des IA-IPR EVS et elle est davantage marquée pour eux dans une construction identitaire corrélée au concept du climat scolaire (rapport Debarbieux, 2012).

Cette coordination des parcours est source de diversité d'approches et d'expertises tout en impliquant un cadrage qui réponde aux besoins de terrain en faveur d'un système éducatif qui deviendrait plus fluide et donc réactif face aux situations particulières. Il existe de cette façon une coordination des parcours professionnels qui s'opère de manière multidimensionnelle : d'un point de vue institutionnel, il y a des dispositifs structurants tels que l'école des cadres IH2EF ; le recrutement par un concours spécifique des IA-IPR, tout en les regroupant sous la même bannière, suggère une standardisation des épreuves qui régule le système tout en octroyant des domaines d'actions nouveaux, ce que l'on a nommé les dossiers que les recteurs délèguent aux inspecteurs. D'un point de vue territorial, les inspecteurs sont

positionnés dans des académies avec des lettres de missions qui respectent les contextes locaux : il cohabite ainsi une coordination des parcours et, dans le même temps, une diversité qui se retrouve dans les contextes d'exercices : en réseau d'éducation prioritaire, en zone rurale, au niveau des internats d'excellence etc. Si cela permet des adaptations en fonction des territoires, il apparaît aussi des limites en termes de rigidification d'un système marqué par les tensions entre les injonctions nationales du ministère et les réalités locales et contextuelles aux EPLE. C'est dans ce positionnement particulier que nous allons observer maintenant les mouvements possibles des IA-IPR dans ce système complexe et dense qu'est celui de l'éducation.

1.2 Trajectoires et évolutions

Ces différentes variations d'identités professionnelles amènent de nouveaux parcours possibles à l'intérieur-même d'un même corps. D'ailleurs, certains profils d'IA-IPR EVS ont montré qu'ils n'étaient pas tous issus, inéluctablement, du corps des personnels de direction, certains venus d'emplois fonctionnels, d'autres de fonctions d'IA-IPR disciplinaires : cela traduit la mise en place, dans certains cas, d'une stratégie identitaire (Gutnik, 2022, p. 119-130) de la part des IA-IPR EVS en particulier puisque, nous l'avons vu, contrairement aux disciplinaires qui accèdent aux fonctions d'inspection en étant des initialement des professeurs agrégés, ils occupent ces fonctions dans une sorte de prolongement de leurs missions passées inscrites dans un autre cadre d'application ; cela répond à des trajectoires professionnelles tracées sous forme de transitions. Rappelons ici que les emplois fonctionnels dans la fonction publique s'obtiennent en fonction de l'indice et du grade occupé, à l'appui de compétences avérées et solides déterminées par les recteurs qui recueillent des profils correspondants aux dossiers à porter, tandis que les autres emplois ne sont pas des nominations mais des emplois sur concours comme ceux des IA-IPR par exemple. Nous avons vu, dans l'analyse des différents rapports de jury de 2014 à 2022, un focus particulier établi pour le domaine *établissements et vie scolaire* qui dégage des traits attendus dans le cadre de leur recrutement par concours : la prise de distance entre des situations vécues et les injonctions ministérielles est un premier préalable qui expose la posture recherchée par l'institution pour les IA-IPR EVS ; il s'agit dès lors du passage du JE vers l'analyse systémique qui transcende le système et les personnes. L'autre point que nous avons retenu était la capacité à tenir sous la pression de la prise de décision ; combinée à la primauté de leur caractère territorial, puisqu'ils sont avant tout

Inspecteurs d'Académie, les IA-IPR EVS sont marqués par cette dimension académique en devenant des traits d'unions entre le national et le local.

Ainsi, c'est toute la politique RH du ministère qui est revue à l'aune de ces évolutions notamment grâce aux entretiens professionnels qui ont été construits comme des trames pour approfondir ces parcours transposables au sein d'un même corps de l'encadrement : cela implique des évolutions en termes de compétences et d'expertises qui se nourrissent des expériences acquises au sein du parcours : ce parcours relie des compétences professionnelles tout en prenant en compte l'individu dans sa globalité avec ses différentes composantes familiales, culturelles, communautaires et situationnelles :

L'identité constitue une sorte de bouclage indissoluble entre similitude et différence (Morin, 1980, p. 271).

C'est pourquoi, nous constatons que l'identité professionnelle se construit, tout au long d'un processus, de manière plurielle, ambivalente et dynamique comme nous le constatons dans le tremplin de carrière induit par les IA-IPR EVS notamment puisqu'ils sont, dans un grand nombre de cas, appelés à des emplois fonctionnels ou d'autres schémas professionnels. Par exemple, nos entretiens ont montré que certains IA-IPR EVS étaient devenus DAASEN ; si nous prenons un autre exemple, voici le schéma professionnel qui illustre ce passage via des emplois fonctionnels : CPE, chef d'établissement, IA-IPR EVS, DASEN, conseiller politique et IGESR. C'est ce en ce sens que se construisent également des trajectoires professionnelles comme des opportunités pour ces inspecteurs. Ce sont ces contextes d'évolutions voire de mutations qui permettent de créer des dynamiques en mettant en œuvre des *transitions professionnelles* (Kaddouri, 2014). Nous pouvons parler de transition grâce au déploiement de ces politiques RH en faveur d'une forme de fongibilité des parcours professionnels au sein de la fonction publique. D'ailleurs, pour être complet, ces dynamiques trouvent un nouveau ressort grâce aux politiques interministérielles qui encouragent les personnels experts à quitter leur ministère d'origine en exerçant dans d'autres fonctions publiques ; cela rejoint le constat qu'un recteur nous confiait à proprement parler pour les IA-IPR EVS :

il y a un certain nombre d'années les IA IPR EVS après le recrutement certains évoluent vers des fonctions de DaseN et depuis on a davantage centré sur sa professionnalité en fait propre parce que c'était parce qu'à l'époque c'était vraiment conçu comme étant un tremplin immédiat ou différé vers des fonctions d'EVS ; maintenant je pense que, comme les choses sont moins automatiques, il y a moins d'IPR qui veulent rester IPR tout le temps qui entrent et qui sont

construits par rapport à leur professionnalité, leur spécificité et c'est très bien. (Recteur-Annexe S).

Insistons ici sur les notions de *transitions* et de *tremplin* qui se mettent en œuvre pour ces personnels : la création de l'institut des hautes études aujourd'hui connue sous le nom IH2EF traduit ces notions en permettant de développer ces transitions professionnelles et ces parcours notamment pour les personnels d'encadrement ; à ce titre, l'Institut accompagne les cadres de l'Education nationale face aux transformations de leurs métiers en poursuivant son engagement aux côtés des personnels, des académies et du ministère dans leurs besoins d'adaptations du service public de l'éducation. Dans le cadre du déploiement du plan RH26, l'institut décline une série de cycles de webconférences en lien avec la Direction des ressources humaines et la Direction de l'encadrement ainsi que du ministère de l'Education nationale : ce programme accompagne la montée en compétences des acteurs en ressources humaines à travers différents enjeux structurants tels que l'inclusion ou encore l'attractivité en privilégiant une approche opérationnelle ancrée dans les pratiques académiques.

Il existe aussi un socle et des fondations de référence, qui permettent de promouvoir ces parcours : ce sont les lettres de missions, cadrage institutionnel, qui construisent ces références et ces espaces d'évolutions professionnelles. C'est ainsi que le risque d'empilement des missions, que nous avons souligné à travers les différentes circulaires de 2005 à 2023, peut aussi devenir un gage d'ouverture professionnelle pour la carrière des IA-IPR EVS notamment car elles mettent en place une plus grande transversalité comme principe de régulation et d'adaptation du système éducatif face aux défis sociaux, économiques et écologiques que regroupent les politiques publiques en France. La trajectoire commune qui s'est dessinée tout au long de ces différentes circulaires de missions relie leur identité sur la notion d'évaluation que nous verrons plus loin. Elle est surtout marquée par le changement de sigle passant d'IPR-IA à IA-IPR après mai 1968 signifiant un ancrage territorial académique plus important, et un pilotage fort, marqué par l'évaluation.

Nous avons constaté que la transversalité caractérise, dans ses fondements, la stratégie d'évolutions des IA-IPR EVS dans une intention politique qui marque une sorte de professionnalisation et une fluidité dans leurs parcours. En effet, la professionnalisation passe par le développement de compétences issues d'un précédent parcours vers plus de transversalité même si, nous l'avons également perçu, les postes proposés au concours sont peu nombreux. Cette construction des parcours professionnels est davantage structurée et pensée chez ces

inspecteurs territoriaux dans la mesure où il s'agit du résultat d'un projet identitaire institutionnel qui engage l'inspecteur dans des dispositifs d'accompagnement qu'il pilote via la formation et le contrôle des personnels dont il a la charge. Son identité professionnelle se nourrit de ces dynamiques dans un double cheminement, personnel et professionnel, intime dans les valeurs portées et institutionnel (Kaddouri, 2019, p.13-48). Liée à la reconnaissance professionnelle, cette construction identitaire définit l'identité professionnelle des IA-IPR EVS à travers une représentation dynamique (Dubar, 2010) qui met en évidence des cheminements qui concrétisent et enrichissent ces différents parcours professionnels. Ce sont ces stratégies identitaires (Camilleri et al., 1990) qui allient la sphère privée et la sphère professionnelle, qui conduisent à une sorte de réorganisation des IA-IPR EVS puisque leur positionnement, en académie, se distingue des autres corps d'inspection. En effet, notre étude a souligné cet écart qui existe dans la sphère *inspection pédagogique* entre les décideurs départementaux que sont les DASEN et leurs adjoints et le corps plus global des inspecteurs pédagogiques régionaux entre eux et avec les inspecteurs du 1^{er} degré et de l'inspection générale.

En outre, nous avons étudié les différentes vitrines numériques mises en place dans chaque académie : la mise en place de ces espaces web sont le plus souvent gérés par les inspecteurs eux-mêmes en prenant appui sur des professeurs documentalistes ou CPE qui font partie du vivier des formateurs qu'ils ont construit. Ce sont les inspections et les rendez-vous de carrières qui ont permis aux inspecteurs de repérer les talents et les potentiels de certains personnels en faisant évoluer vers des missions d'encadrement de formations.

Ces espaces sont intéressants à analyser car ils traduisent aussi la visibilité du domaine établissements et vie scolaire au niveau de chaque académie, en accord avec les autres sites disciplinaires et sous le pilotage des recteurs. Les écarts, que nous avons constaté dans la relation hiérarchique et académique qui peut exister entre les IA-IPR EVS et les autres corps d'inspection, ainsi que les DASEN, se relisent à travers ces différentes vitrines numériques. En effet, nous avons vu que certains sites réunissaient les ressources et informations de l'ensemble des personnels vie scolaire, à savoir professeurs documentalistes et CPE, tandis que d'autres marquaient nettement le distinguo entre ces deux métiers en les considérant, in fine, différents alors que le dénominateur commun demeure celui de leur domaine *établissements et vie scolaire*, et qu'il s'agit du même inspecteur, IA-IPR EVS qui gèrent les deux entités professionnelles. Il existe donc, au sein du domaine lui-même, des approches différentes selon les académies ce qui souligne l'ambiguïté du positionnement de ces IA-IPR EVS dans la sphère

de la vie scolaire qui réunit à la fois des enseignants, mais aussi des conseillers principaux d'éducation et les personnels de direction.

C'est dans cette macro-sphère institutionnelle de l'inspection que les IA-IPR EVS évoluent en créant des liens moins hiérarchiques entre les protagonistes tout en mettant en évidence des relations de travail et d'animation des territoires plus transversales, dynamiques et locales en déclinant la politique nationale et académique au cœur du système, dans les établissements scolaires.

1.3 Positionnements dans un schéma éducatif hiérarchisé

Ce dernier point nous permet d'aborder la question du positionnement car l'étiquette professionnelle, qu'elle soit inscrite dans une dynamique ou dans une stratégie, est contrainte par une structure organisationnelle hiérarchisée comme nous l'avons souligné plus haut. Les IA-IPR EVS apparaissent dans ce schéma cadré dans une sorte de mille-feuille administratif duquel il se distingue des autres IA-IPR grâce à leur analyse plus transversale et horizontale du système scolaire. Nous avons noté les rapports ambigus qu'ils peuvent avoir avec leurs collègues, IA-IPR et surtout chefs d'établissement ; ces problèmes sont les mêmes entre eux et les DASEN puisque chacun doit répondre aux directives émanant du Rectorat. Le système éducatif français réplique ce schéma classique de l'agent et du décideur, ce qui est encore plus remarquable dans la fonction publique ; en effet, il faut rappeler que la régulation du système scolaire français repose sur trois principes ancrés historiquement : le néocorporatisme, la règle bureaucratique et le poids de l'éthos (Agnès Van Zanten, 2008) qui font écho aux transformations structurelles du système à savoir la massification, la décentralisation et la déconcentration. Ainsi, il se met en place pour les IA-IPR, premiers acteurs impactés, une sorte de *sédimentation des missions* qui brouillent toute hiérarchisation et priorisation des missions (Pons, 2016). Il naît un paradoxe car si les IA-IPR EVS ne décident pas, ils agissent de concert avec les DASEN, dont ils sont plus proches que les IA-IPR disciplinaires, sous l'autorité du recteur : il y a donc une articulation problématique entre ces différents liens hiérarchiques qui les placent dans une zone tampon entre les injonctions ministérielles et rectores et la mise en œuvre opérationnelle au sein des établissements.

Ces ambiguïtés sont encore plus visibles entre eux et les conseillers du recteur, notamment en la personne des CT-EVS. Nous avons noté que dans ce cas ils ont la même étiquette

établissements et vie scolaire : l'un est un emploi sur concours ou liste d'aptitude tandis que l'autre est un emploi dit fonctionnel. Ce qui les distingue, c'est la gestion qui en est faite dans le pilotage du recteur notamment dans les situations de crises ou les dossiers dits du carré régalien. Il convient de noter aussi que des évolutions récentes ont amené les recteurs à mettre en place un interlocuteur supplémentaire pour gérer les questions sécuritaires et plus spécifiquement celles du respect des valeurs de la République ; en effet, un décret⁶³ autorise la création d'un emploi fonctionnel, adjoint du cabinet du recteur, qui concurrence les postes de CT-EVS, des directeurs de cabinet des recteurs et des IA-IPR EVS en créant une redondance dans un millefeuille administratif déjà fourni. La confusion est d'autant plus importante qu'avec ce décret, le nouveau dispositif crée un service, sous l'autorité du recteur d'académie dont la direction est effectuée par son directeur de cabinet : la sécurisation et la protection des biens et des personnes, la gestion des crises, la défense des valeurs de la République, la lutte contre la radicalisation ou encore la mise en sécurité des systèmes d'information trouvent un écho dans les dossiers initialement portés et pilotés par le directeur de cabinet du recteur. Il devient, en outre, avec cette nouvelle casquette, un coordinateur qui fait le lien entre le tissu académique et les services du préfet qui a en charge cette partie du territoire.

La répartition des missions correspond à l'architecture globale du fonctionnement d'une académie qui sépare le pédagogique, et avec elle les inspecteurs, de l'administration, c'est-à-dire les affaires RH, financières, éducatives. Dans le cadrage socio-historique, nous avons montré comment le système éducatif s'était mis en place, depuis la création de l'Université par Napoléon et la réorganisation du système éducatif le 10 mai 1806. Le développement d'une inspection générale puis la départementalisation mettant en concurrence les réseaux scolaires ont amené progressivement à la création de la fonction d'inspecteur d'académie en 1808 puis celle du corps des IPR en 1964 ; si ce système est bien centralisé et hiérarchisé, son évolution est constante et nécessaire, s'adaptant ainsi aux évolutions sociétales. D'ailleurs, la fusion des différents corps de l'inspection générale depuis 2019 témoigne de cette capacité du système à se questionner et à revoir ses schémas directionnels notamment. L'éclatement des inspections pédagogiques régionales pour contrôler d'abord le privé amène à un autre processus qui rappelle le fondement même de leurs missions, c'est la décentralisation pensée depuis un état napoléonien centralisé. Alors que certains parlent de flou conceptuel (Faure, 2015) lorsque l'on évoque la décentralisation, d'autres y lisent l'émancipation des IPR vis-à-vis de l'inspection

⁶³ Décret n° 2025-75 du 29 janvier 2025 portant sur la mise en place du service de défense et de sécurité académique.

générale à la lumière des lois Defferre. Une récente définition de la décentralisation (Ferhat, 2015) démontre le rôle des IA-IPR dans ce processus dans la mesure où la décentralisation est ce qui relie les sujets éducatifs entre eux ; les corps intermédiaires, tels que les corps d'inspection, sont essentiels pour contrôler et cadrer cette mise en relation dans le but d'éviter les dérives ou les *mauvaises* inflexions qui ne respecteraient pas le cadre national.

En outre, la construction des lettres de missions des différents personnels suit le processus de la déconcentration en inscrivant ces missions dans le sillage de la territorialisation car si les IA-IPR sont des inspecteurs pédagogiques régionaux, ils sont devenus aussi des inspecteurs territoriaux de premier plan se faisant l'écho du terrain auprès des instances académiques et nationales. Ils participent plus particulièrement au maillage du territoire avec des dossiers transversaux complexes : c'est ici que la construction de leur identité professionnelle devient complexe également non plus en termes de liens hiérarchiques mais au niveau de ce prolongement de leurs missions au cœur des EPLE. Elle s'inscrit aussi dans la double tutelle qui construit le système éducatif entre les collectivités territoriales et l'institution représentée par les rectorats ou les inspections académiques. De plus, nous avons confirmé l'empilement de leurs missions créant parfois un malaise et un mal-être professionnel. Or, nous savons que l'identité professionnelle passe aussi par une relation équilibrée entre le travail et la vie personnelle. Il naît une réflexion élargie à l'ensemble des acteurs du système éducatif français sur la qualité de vie au travail (Champy-Remoussenard, 2005, p. 9) ; cette réflexion prend sa source dans la crise des vocations chez les enseignants qui se propage dans les corps intermédiaires que sont ceux des personnels d'encadrement. Ce constat impose des pratiques renouvelées en termes de pilotage et c'est la raison pour laquelle les IA-IPR EVS peuvent être inspirants dans leur appréhension des dossiers et donc du système. Sur le modèle de l'inspection générale, la dominante transversale et systémique peut permettre à l'ensemble des inspecteurs de pouvoir participer au maillage du territoire sans pour autant abandonner le cœur de leur expertise, à savoir le disciplinaire et la didactique. C'est cette trajectoire professionnelle transversale que les IA-IPR EVS peuvent tracer pour construire une nouvelle professionnalité des personnels d'inspection. Ils s'inscrivent de cette façon dans le processus de déconcentration des services au nom d'une plus grande autonomie en proximité avec les établissements scolaires alors qu'elle traduit pour les cadres une limite dans les formes d'action sur le terrain :

L'OCDE présente la France comme un pays à décentralisation minimale, où le champ de compétences de l'Etat et de ses services déconcentrés est maximal (...) impliquant finalement un renforcement du contrôle central (Nison, 2025, p. 54).

Nous avons procédé, dans cette première partie du travail, à l'analyse des différents rapports de jury du concours d'IA-IPR EVS entre 2014 et 2024 : cette analyse a mis en évidence l'ancrage territorial très fort de ce type d'inspecteurs guidés par un pilotage académique important sous l'égide du recteur d'académie. Ces différents rapports ont aussi souligné le rôle de conseiller auprès du recteur tout en rappelant sa valence d'évaluateur ; l'EVS est impliqué aussi bien dans la didactique que dans le pédagogique. C'est tout sa dimension systémique qui se trouve être la convergence dans ses pratiques en agissant au quotidien au cœur du système éducatif par sa présence sur le territoire et, en particulier, à travers les EPLE. Nous avons également questionné cette transversalité par la mise en place, depuis les années 2010, d'une philosophie du pilotage partagé entre les chefs d'établissements et les inspecteurs ; depuis, des chercheurs ont travaillé sur cette notion de collaboration à travers une forme d'injonction institutionnelle appliquée à tous les niveaux, entre enseignants, entre cadres, entre pairs (Condette, 2022). Ce que nous avons retenu dans cette démarche, c'est l'importance de la visée qui fonde la collaboration car participer à un projet collaboratif suppose de penser la place de l'acteur dans le dispositif afin de le rendre opérant ; or, chez les personnels de l'encadrement, nous pouvons nous demander si les objectifs et les enjeux sont les mêmes au moment où un personnel de direction cherchera à piloter au quotidien son établissement tandis qu'un personnel d'inspection cherchera davantage à prendre de la hauteur pour agir, dans cette transversalité, sur le système dans son ensemble, dans un territoire donné ?

En somme, la complexité qui irrigue notre questionnement sur les IA-IPR EVS n'est pas forcément source de confusion ou de difficultés, même si certaines existent nous l'avons vu. La complexité résonne dans la transversalité, dans ce tissu territorial qui se concentre sur un objet mal défini à savoir la vie scolaire. C'est cet objet, colonne vertébrale de l'IA-IPR EVS, que nous allons maintenant confronter à la prééminence des disciplines.

CHAPITRE 2

UNE SPECIALITE VIE SCOLAIRE EN COMBO AVEC LES AUTRES DISCIPLINES

Dans ce second chapitre, nous allons approfondir la relation particulière qui existe entre les inspecteurs pédagogiques régionaux et plus particulièrement entre les disciplines et la spécialité *établissements et vie scolaire*. En effet, nous avons souligné que l'IA-IPR EVS était un acteur-clé dans le schéma de gouvernance des académies en fonction du pilotage des inspecteurs par le recteur d'académie. Cette spécialité renferme une forme de coloration des disciplines dans la mesure où elle conditionne la faisabilité et l'expression de la discipline dans les apprentissages dispensés aux élèves : *la vie scolaire* offre cet espace de travail propice à la réalisation des professeurs dans leurs différents champs disciplinaires ; néanmoins, c'est une spécialité qui mérite d'être interrogée aussi bien pour les acteurs que par les décideurs afin de configurer l'action de ces inspecteurs dans un cadre qui légitime leurs actions. Nous avons noté dans notre analyse préliminaire une certaine approximation de la notion de *vie scolaire* aux contours flous et l'action finalement assez périphérique, institutionnalisée en 1965 (Soussan, 1988). Malgré cette ambiguïté définitionnelle, la vie scolaire se présente le plus souvent comme une *auberge espagnole* (Vitali, 1997) qui fait apparaître plutôt une distinction sous-jacente entre éducation et instruction (Prost, 1968). Ce qui permet de consolider l'approche vie scolaire, c'est celle qui passe par le questionnement plus pertinent sur le climat scolaire comme étant le concept qui réfléchit l'interrelation entre les disciplines et l'espace vie scolaire au sein d'un EPLE.

2.1 La hiérarchisation des disciplines et le concept de vie scolaire

Nous allons ici mettre en évidence les approches de la vie scolaire en la considérant comme concept, c'est-à-dire un objet abstrait, notion qui unifie et organise un ensemble complexe de réalités éducatives résultant d'un *flou* pour regrouper tout ce qui n'est pas dans la classe liée à une discipline enseignée : la vie scolaire rassemble des dimensions hétérogènes telles que l'organisation temporelle et spatiale, les relations sociales entre les élèves ou encore les règles de conduites, en unifiant ces dimensions dans une unité de pensée. Comme concept, la vie scolaire véhicule des valeurs et des finalités comme le maintien de l'ordre et la sérénité

des apprentissages ; elle trouve ses origines avec notamment la création du corps des CPE dans les années 1970 : il s'agit bien d'un concept dans le sens d'une représentation mentale qui permet de penser, d'organiser et de transformer la réalité complexe de cette sphère éducative.

Lors des différents entretiens, la notion de hiérarchisation des disciplines a été énoncée marquant ainsi la distanciation qui existe entre la vie scolaire et le disciplinaire :

La question des IA IPR disciplinaires, en fonction de leurs disciplines, c'est un peu ce que l'on appelle en sociologie le « lobby » des disciplines, ou la hiérarchie des disciplines qui donnent lieu aussi à une hiérarchie de légitimité (IGESR- Annexe M).

Elle implique, nous l'avons souligné également, dans le portrait des IA-IPR EVS, une recherche de légitimité pour qu'ils puissent mener leurs missions de sorte que tous les acteurs en éducation puissent se référer à eux.

Si je reviens à la relation entre les IA IPR disciplinaires et des IA IPR EVS, cette relation on va d'abord à des conflits ou des enjeux de légitimité ; nous avons une institution scolaire surtout dans le second degré qui historiquement a fait la part belle aux disciplines, et le cœur du métier c'est l'inspecteur disciplinaire car historiquement le ministère de l'Education nationale, c'était le ministère de l'instruction publique ; donc dès lors que vous placez les disciplines au cœur du système, tout ce qui est autre, c'est-à-dire perçu non disciplinaire est perçu comme périphérique : c'est le cas avec la notion de vie scolaire (IGESR- Annexe M).

C'est dans ce caractère périphérique que les IA-IPR EVS travaillent et se déploient pour mettre en œuvre les conditions de réussite des politiques et des réformes et aussi le climat propice aux apprentissages et à la construction des parcours de chaque élève. Les IA-IPR EVS utilisent cette périphérie non pas pour contourner les disciplines et se mettre à distance, mais davantage pour irriguer ces dernières. Ainsi, leur rôle semble essentiel pour conduire ces politiques de vie scolaire auprès des conseillers principaux d'éducation et de leurs équipes vie scolaire : il s'agit de guider, avec les chefs d'établissement, dans cet espace qui englobe les politiques de l'établissement scolaire. Il n'est pas simple d'œuvrer à la marge d'un système qui, pourtant, le conditionne pour favoriser la réussite des élèves et des enseignants : la notion de marge accompagne l'identité des IA-IPR EVS en mettant en perspective une autre approche de l'élève et du système éducatif grâce à un *territoire éducatif spécifique* :

La vie scolaire témoigne d'une autre façon de voir et de penser l'éducation à l'école et constitue un territoire éducatif spécifique à la marge du système scolaire, mais qui pourtant rend possible la réalisation de ses missions (Chauvigné, 2021, p. 50).

Cet espace vie scolaire devient alors un espace partagé entre plusieurs acteurs au sein d'un EPLE. La vie scolaire met en scène une zone particulière, de coopération ou d'opposition, entre ces différents acteurs ; c'est une zone qui relie les disciplines aux politiques d'établissement. C'est cette dichotomie exprimée à travers le chevauchement de ces espaces, vie scolaire et disciplinaire, que l'on peut lire une forme de schéma classique et binaire qui appauvrit la proposition faite aux élèves si ces espaces ne se nourrissent pas entre eux :

La vie scolaire comme l'histoire d'une aporie dans un double système de tension, entre instruction et éducation d'un côté et socialisation et émancipation individuelle de l'autre (Chauvigné, 2021, p. 51).

Je sais qu'il y a un débat sur les matières dites fondamentales, français et maths, et les autres ! Pour ma part, je ne considère pas la documentation comme étant purement une discipline car c'est un ensemble composite qui réunit diverses thématiques ou approches que l'on suit avec les élèves : informatiques, numériques, littéraires, linguistiques, historiques etc. Bref, notre discipline si je puis dire réunit plein d'éléments qui ne se regroupent pas sous une étiquette disciplinaire. Et pour revenir sur l'IA-IPR EVS, son titre souligne bien tout ce que sous-entend notre domaine d'activités qui se situe entre l'établissement et la classe, dans une sorte d'entre deux où j'exerce mes missions (Professeur documentaliste- Annexe W)

Dans cet espace dédié aux disciplines, se confond un autre espace lié à la vie scolaire qui pourrait construire une sorte de marginalité des IA-IPR EVS : d'abord peu visible, c'est la massification des années 1975 et suivantes qui ont conduit à mieux prendre en compte cette cohabitation en créant des inspecteurs spécifiques liés à cette spécialité. Ici, on peut lier une légitimation de leurs missions qui permettent de bâtir des structures éducatives et équilibrer les offres de formations en tenant compte des contextes locaux et territoriaux. C'est pour cette raison que les IA-IPR EVS occupent pleinement leurs fonctions dans cet espace dynamique et transdisciplinaire. Peut-on alors parler d'un effacement des disciplines au profit d'une réflexion plus transversale et horizontale du système ? Cela pourrait compromettre l'efficacité de cette transversalité qui trouve davantage sa réalisation grâce à la diversité et au concours des différentes disciplines dans le champ de la vie scolaire : en somme, l'IA-IPR EVS est un fédérateur pour lier ces différents espaces tout en atténuant les prééminences habituelles. C'est en ce sens que les IA-IPR EVS deviennent aussi les garants de cet équilibre et de cette fusion des espaces qui évoluent au gré des évolutions sociétales et éducatives ; c'est dans ces évolutions que les inspecteurs territoriaux peuvent devenir des gages de progrès et d'émancipation dans les apprentissages et l'éducation de chaque élève.

2.2 Des dossiers spécifiques qui confirmeraient leur légitimation

Je sais qu'il y a un débat sur les matières dites fondamentales, français et maths, et les autres ! Pour ma part, je ne considère pas la documentation comme étant purement une discipline car c'est un ensemble composite qui réunit diverses thématiques ou approches que l'on suit avec les élèves : informatiques, numériques, littéraires, linguistiques, historiques etc. Bref, notre discipline si je puis dire réunit plein d'éléments qui ne se regroupent pas sous une étiquette disciplinaire. Et pour revenir sur l'IA-IPR EVS, son titre souligne bien tout ce que sous-entend notre domaine d'activités qui se situe entre l'établissement et la classe, dans une sorte d'entre deux où j'exerce mes missions (Professeur documentaliste- Annexe W)

Nous allons ici tenter de confirmer ce besoin de légitimation des IA-IPR EVS en mettant l'accent sur les dossiers spécifiques que chacun d'eux est amené de porter au nom de la politique du recteur et du ministre. Comme certains espaces, didactiques et pédagogiques, sont clairement réservés au disciplinaire, il existe des dossiers réservés, sous le pilotage direct des recteurs, en lien avec les DASEN, sur lesquels les IA-IPR EVS ont une marge de manœuvre et d'action particulière. Ce qui caractérise la spécificité de ces dossiers, c'est leur aspect transversal auquel est identifié l'IA-IPR EVS. En lien avec la spécialité *établissements et vie scolaire*, le plus révélateur de ce domaine réservé est celui lié aux questions du climat scolaire. En effet, le climat scolaire est souvent associé à la gestion de crises et à la violence en milieu scolaire ; il contribue au bien-être des élèves, leur épanouissement ainsi qu'à la bonne gestion de l'établissement. Ces dossiers sont le plus souvent portés par les chefs d'établissements et les référents académiques des pôles climat scolaire sous la houlette des DASEN ; les IA-IPR disciplinaires ne sont pas directement concernés par ces dossiers en général.

Rappelons que le climat scolaire décline sept facteurs qui organisent l'ensemble de l'établissement scolaire ; c'est ce que le schéma⁶⁴ suivant synthétise dans le cadre du travail sur le climat scolaire :

⁶⁴ Site Eduscol, *Comment agir sur le climat scolaire*.

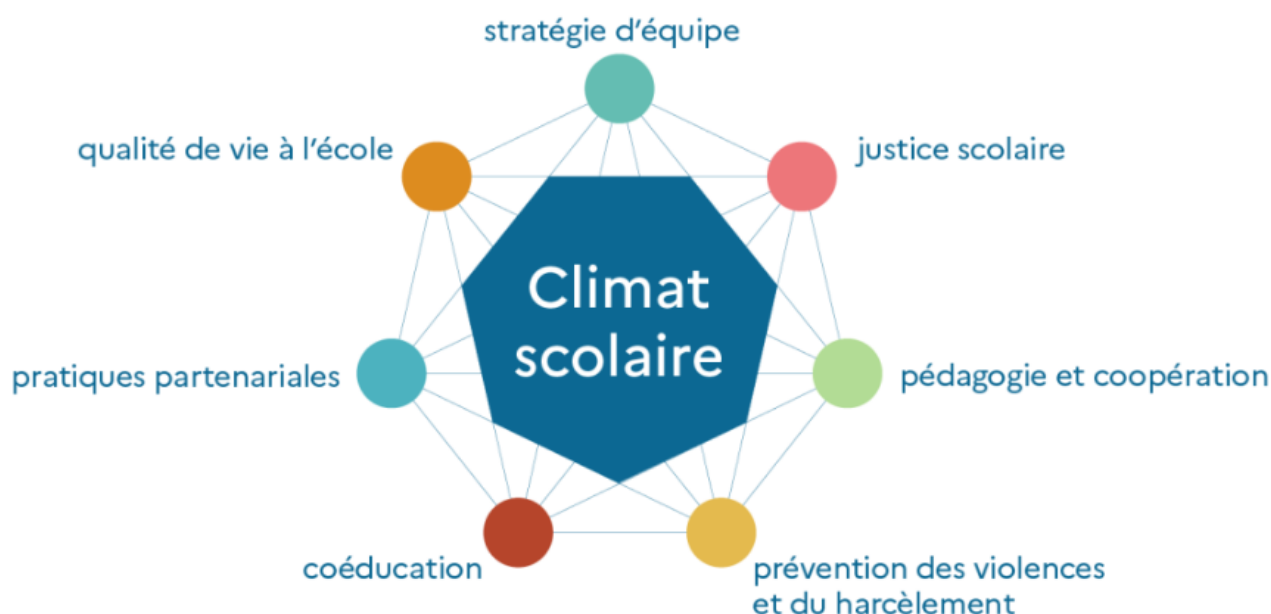


Figure n° 10 : Synthèse des concepts reliés au climat scolaire

Ce schéma est riche d'enseignements car il résume aussi le rôle et les missions des IA-IPR EVS dans cette forme circulaire qui met en relation les différentes sphères éducatives, partenariales et pédagogiques : il devient un centralisateur de la bonne mise en œuvre de cette politique, de concert avec le pilote pédagogique de l'établissement, à savoir le chef d'établissement. Il orchestre et coordonne aussi le plan d'actions et révèle le format transversal d'une démarche globale dans une organisation scolaire.

De cette façon, cette thématique du climat scolaire constitue l'une des facettes du portrait des IA-IPR EVS : grâce au rapport Debarbieux (2012), nous avons pu analyser cette facette qui passe par le concept du climat scolaire afin de construire, in fine, une identité professionnelle propre aux IA-IPR EVS. Cela implique une valence pédagogique que l'on retrouve chez les autres IA-IPR à travers leurs disciplines ; en fait, cela implique en somme un enjeu de pilotage partagé entre ces IA-IPR et les chefs d'établissements : les EVS se trouvent ainsi légitimés grâce au climat scolaire. Cette zone de convergence pédagogique où les enjeux éducatifs se relient pour les acteurs a été nommée hétérotopie : elle suppose notamment une forme de transversalité qui souligne une caractéristique de ces IA-IPR EVS tout en rappelant les complexités liées à la sphère vie scolaire : elles se retrouvent au centre du personnage CPE dont la dimension éducative s'est également construite progressivement dans une *tyrannie de l'urgence* (Condette, 2013). La vie scolaire est de cette manière à la fois un espace qui est à part

dans le schéma de fonctionnement d'un EPLE tout en étant un espace qui relie les différentes parties prenantes.

D'autres dossiers rejoignent la spécialité *établissements et vie scolaire* ; nous pouvons prendre comme exemple ce qui constitue le cœur du carré régalien à savoir les valeurs de la République : ce dossier est d'ailleurs davantage partagé que le précédent avec les IA-IPR d'histoire, géographie et enseignement moral et civique (EMC). Ceci démontre qu'il peut exister un co-pilotage entre IA-IPR excluant le monopole pour l'un ou pour l'autre des inspecteurs ; le partage d'expertise sur un sujet aussi décloisonné rend compte de cette expertise transversale qui infuse dans les pratiques de chaque inspecteur territorial. Si on considère un autre dossier tel que celui des internats d'excellence, on se rend compte que cette notion de transversalité est liée systématiquement à celle de vie scolaire ce qui, une fois encore, ancre les missions propres à l'IA-IPR EVS. Le déploiement d'une politique éducative sur les internats nécessite aussi le besoin d'un référent et d'un conseiller en termes de politique territoriale, aux côtés des chefs d'établissement, relais des directions académiques : là encore, les IA-IPR EVS jouent pleinement leur rôle grâce à une expertise fine et précise de l'EPLE dans son contexte géographique, social et économique. Cependant, il ne faut pas croire que le seul domaine *établissements et vie scolaire*, résumé dans la notion de climat scolaire, puisse légitimer totalement l'action des IA-IPR EVS qui se trouvent mis en parallèle d'autres acteurs dans ce domaine tels que les CT-EVS ; nous avons vu que les différentes strates administratives créées sous forme de cellules académiques parasitent leur activité en mélangeant les niveaux d'agir entre l'académie et les établissements scolaires : cela peut engendrer une certaine confusion dans les rôles des uns et des autres rattachés cependant aux mêmes problématiques *établissements et vie scolaire*.

Ce recentrage territorial, sur l'EPLE, est aussi un gage d'efficacité de l'action publique et politique dans une forme de proximité avec les attentes et les particularités des territoires. En ce sens, les IA-IPR EVS illustrent ce maillage territorial qui place les décideurs au plus près des établissements scolaires grâce au corps intermédiaire représenté par les IA-IPR. Inspecteurs d'académie, ils rappellent le lien privilégié et premier qu'ils ont en termes de territorialisation avant de développer leur expertise sur les territoires. Les IA-IPR EVS mettent tout particulièrement leur valence *établissements et vie scolaire* en lumière grâce à la transversalité qui les caractérise et que nous allons aborder dans le point suivant.

2.3 Un exemple de cette transversalité : atouts et limites pour l'IA-IPR EVS

Il convient de revenir ici sur ce que l'on entend par politique ou action transversale au cœur du système éducatif et, plus précisément, au sein d'un EPLE. Une politique éducative transversale consiste à intégrer des thématiques centralisées sur un même objet d'étude de manière transdisciplinaire dans la mesure où il ne s'agit pas d'une combinaison des disciplines entre elles mais il est davantage question d'une irrigation d'un même sujet à travers plusieurs disciplines. Le but est le développement de compétences sur des sujets globaux tels que le développement durable, la citoyenneté (Audigier, 1999, p. 25), la santé mentale ou le bien-être en croisant les regards experts et disciplinaires, reliés par l'espace vie scolaire.

Je vais prendre des exemples précis, ce sera plus facile car notre IA-IPR EVS s'occupe de plusieurs personnes comme moi, mais aussi les CPE et ça c'est quelque chose d'important parce que ça veut dire que mon action n'est pas confinée à un espace-classe mais beaucoup plus large et plus globale pour l'ensemble du collège ; du coup ça implique un travail en équipe, avec mes collègues, mais notamment avec la CPE avec qui on mène différents projets (Professeure documentaliste- Annexe Y)

La pédagogie de projet, qui repose le plus souvent sur un travail collectif et sur l'interdisciplinarité, dévoile une démarche pédagogique qui englobe une série de thématiques dont le traitement est inspiré par les réformes engagées (Prost, 2013) ; elle permet de mettre en place des stratégies pédagogiques et éducatives, au sein des EPLE, pour répondre aux enjeux et aux défis programmés dans des réformes structurantes : par exemple, la mise en œuvre de la LOLF et la question de la performance ont introduit l'évaluation des EPLE ; grâce à la pédagogie de projet, l'approche des inspecteurs via un faisceau de disciplines implique une stratégie globale qui s'imprègne de tous les domaines qui constituent un établissement scolaire. Les IA-IPR EVS, centralisateurs de ces différents regards portés par les acteurs, peuvent devenir des conseillers et des facilitateurs auprès des décideurs dans la mise en œuvre et le suivi de ces projets et de ces réformes. Ils adoptent une approche holistique qui consiste en la mise en relation de toutes les observations menées sur un établissement et qui considère l'objet, l'élève ou le système dans sa globalité.

L'exemple le plus intéressant est celui de l'inspecteur référent qui a été mis en place dans la plupart des académies de France ; en effet, la circulaire de 2023⁶⁵ rappelle que :

dans le cadre de leurs missions et de leur contribution au pilotage pédagogique dans les territoires, les inspecteurs peuvent être chacun référent d'un ou plusieurs établissements, d'un ou plusieurs réseaux d'éducation prioritaire, réseaux d'établissements ou bassins d'éducation.

Nous avons rappelé que cette mission touchait l'ensemble des inspecteurs dans une sorte de dossier partagé et piloté différemment selon les académies. Cependant, les habitudes et les usages ne sont pas les mêmes ; nos entretiens ont montré que certains IA-IPR EVS étaient partie prenante de cette mission particulière en faisant partie du vivier d'inspecteurs en charge de plusieurs établissements ; dans d'autres situations, les IA-IPR EVS ont été systématiquement écartés de ce vivier au profit des inspecteurs disciplinaires. Ce que nous pouvons retenir de cette répartition des tâches, c'est que les inspecteurs référents sont une opportunité pour que l'ensemble des inspecteurs développent cette transversalité caractéristique des IA-IPR EVS : en ce sens, ces derniers peuvent inspirer leurs collègues experts disciplinaires dans la mesure où les IA-IPR EVS sont très souvent pilotes, dans leurs académies, des formations de formateurs évaluateurs ; c'est aussi un dossier confié essentiellement par les recteurs à ces inspecteurs. Aussi, nous avons vu que par la notion d'inspecteur référent, certains recteurs d'académie ont cherché à unifier cette pratique à tout le corps des inspecteurs pédagogiques régionaux ; dans la mesure où la transversalité se retrouve aussi dans cette mission de référent, on comprend bien que les IA-IPR EVS ont été les premiers concernés par cette politique qui se rattache à une volonté de maillage territorial. Cette mission est un moyen, pour les recteurs, de répertorier ce qui fonctionne et comment fonctionne la pratique éducative et pédagogique dans les EPLE ; dans le cadre de la LOLF et de la recherche de la performance, il s'agit de prendre appui sur les IA-IPR EVS, dans leur approche transversale, pour référencer et construire cette évaluation qui est bien globale et non la somme des individualités (Broadfoot, 2000). Néanmoins, il faut ajouter que dans cette recherche de performance dans le système éducatif, les IA-IPR ne sont pas soumis aux mêmes enjeux en termes d'atteinte des objectifs ce qui peut, de manière paradoxale, limiter leur impact dans les évolutions du système éducatif et créer, avec les personnels dont ils ont la charge, une distanciation qui réaffirme la limite entre le prescrit et le terrain :

Je trouve qu'ils devraient être plus sur le terrain en étant davantage dans les établissements ; pour l'instant ils sont trop dans l'administratif et pas du tout au cœur des métiers qu'ils

⁶⁵ Circulaire du 29 août 2023 relative aux missions des IA-IPR et IEN.

inspectent à savoir les collèges ou les lycées. Ils ne travaillent pas les inspecteurs du 1^{er} degré pour nos liaisons, ils n'ont pas de force ou de pouvoir entre eux, ils agissent sur le même plan sans pression ou hiérarchie donc soumis à aucune performance finalement (CPE-Annexe A')

Leur approche sur la question systémique de l'EPLE peut favoriser la mise en œuvre de solutions à apporter dans certaines situations d'établissement. Cette transversalité revisitée à travers les fonctions d'inspecteurs référents participe à l'effacement d'une hiérarchisation entre les disciplines en favorisant une politique territoriale de réseaux. En effet, la notion de transversalité a été vue comme étant une notion essentielle qui rejoint l'idée d'un établissement scolaire, au cœur du système éducatif, à partir duquel les IA-IPR EVS peuvent déployer toute une série d'actions en cohérence avec les priorités nationales, en les déclinant au niveau académique. La transversalité, que l'on retrouve dans la plupart des rapports de jury au concours d'inspecteur, fait un lien direct avec l'ancrage territorial qui fait sortir les inspecteurs de leur étiquette disciplinaire vers une horizontalité. Ils peuvent dès lors mettre en œuvre une approche systémique de la manière suivante : par *interaction*, ils sont aux confluences de différents acteurs CPE, professeurs documentalistes et personnels de direction ; dans la *globalité*, ils surplombent le système pour mieux le pénétrer en véhiculer les injonctions nationales et académiques ; en termes d'*organisation*, ils participent au pilotage et au management de certaines ressources humaines dont ils partagent la responsabilité avec les chefs d'établissements et d'autres inspecteurs ; enfin, la *complexité* résume tout ce qui relie les IA-IPR-EVS aux différentes connexions avec l'EPLE : les acteurs, les dossiers et les thématiques, les liens avec la chaîne de gouvernance académique voire nationale (Duran, 2010). Cette complexité trouve une grande partie de ses origines dans l'hétérotopie que caractérise la vie scolaire (Chauvigné, 2021) dans la mesure où les IA-IPR EVS évoluent dans une sphère particulière, sans étiquette disciplinaire ni curriculum. Si la transversalité interroge cette complexité, elle suggère également les interactions possibles, au-delà des étiquettes pédagogiques et didactiques, en ouvrant les perspectives d'approche et de compréhension de l'objet EPLE. Ils ont ici un rôle majeur à mettre en œuvre pour l'explorer.

Des limites sont soulignées aussi à travers cette transversalité quand elle ne peut s'accomplir totalement au service de l'EPLE. Si l'IA-IPR EVS est au carrefour de différents acteurs tels que les CPE, professeurs documentalistes et personnels de direction, il évolue aussi dans des différentes sphères, éducatives, pédagogiques ou encore collectives que recouvre la vie scolaire en apparaissant comme *un tiers* qui peut intervenir dans des situations conflictuelles

ou problématiques en établissement (Trintignac, 2016). Nous avons repris une étude menée par Fotinos et Horenstein (2016) qui porte sur le moral des inspecteurs IEN et IA-IPR ; elle fait écho à la dernière étude de Fotinos (2025) sur les composants de l'avenir professionnel des personnels d'encadrement des établissements scolaires : elles traduisent les difficultés de partage, dans cette transversalité, des compétences et des expertises au profit des EPLE. D'ailleurs, Fotinos observe le nécessaire changement du *logiciel* d'organisation de notre système éducatif *axé* sur un moteur vital selon lui : l'établissement : c'est lui qui centralise les différents acteurs et c'est la raison pour laquelle Fotinos préconise de réunir *trois métiers* : la direction, l'accompagnement et l'évaluation de l'établissement. Il évoque de cette façon un trio opérationnel qui serait capable de traverser les différents métiers de l'encadrement grâce à des passerelles entre les professions : c'est une piste qui pourrait permettre de mettre en œuvre une véritable transversalité des missions de chacun, tout en soulignant que c'est dans ces dynamiques identitaires que l'on peut tracer des parcours professionnels renouvelés et façonnés aux attentes et aux besoins de notre société à travers des transitions socioprofessionnelles devenues indispensables pour garantir cette transversalité dans les missions (Kaddouri, 2014). Cette proposition pose la question d'une identité qui serait transverse dans le sens où les corps d'encadrement, corps intermédiaires, trouveraient là une réponse à leur développement et à leur évolution ; Cependant, nous avons rappelé aussi dans le début de ce travail que leur identité était floue dans la mesure où peu d'écrits existent sur les inspecteurs IA-IPR EVS notamment, qu'ils soient universitaires ou institutionnels : d'ailleurs la confusion qu'il peut exister entre le CT-EVS et l'IA-IPR EVS traduit ce manque ; nous l'avons dit plus haut, le groupe de l'inspection générale qui se rapporte à la vie scolaire a été créé récemment par la circulaire n°1-7-35 du 20 janvier 1967 et ses missions ont été développées le 14 juin 1967. Cela démontre une nouvelle limite dans le développement de leurs liens et de leurs missions avec les autres personnels dont il a la charge ou avec qui ils travaillent, ou avec leurs supérieurs hiérarchiques en la figure du recteur.

Pour les IA-IPR EVS, la transversalité est un principe fondamental qui favorise une approche systémique de l'EPLE et qui permet aussi de répondre aux enjeux éducatifs en faisant d'eux des acteurs de premier plan sur lesquels les instances académiques, recteur et DASEN, peuvent s'appuyer pour développer des stratégies centrées sur l'EPLE comme nous allons le voir maintenant.

CHAPITRE 3

L'EPLÉ, AU CŒUR DE L'ACTION DES IA-IPR EVS

Ce chapitre s'attachera à mettre en évidence, dans cette approche systémique des missions des IA-IPR EVS, comment leur action se centralise, de facto, sur un objet fédérateur à travers l'établissement scolaire. A la lumière des principes du New Public Management (NPM), nous observerons la déclinaison de ces nouvelles formes de pilotage par ces inspecteurs territoriaux ; nous avons observé plusieurs principes qui réorganisent ainsi l'approche des inspecteurs au sein des académies : d'abord, les principes de gestion impliquent une logique de résultats et de performance à partir de paramètres mesurables et harmonisés. Cette culture de l'évaluation s'invite dans les évaluations des établissements eux-mêmes sous la question de leur autonomie. Il s'agit pour les personnels d'encadrement, dont les inspecteurs, de déployer un management par objectifs. Ensuite, il y a des principes économiques qui animent le NPM tels que l'optimisation des ressources et une forme de mise en concurrence des établissements privés et publics : là encore, les inspecteurs ont été repérés pour veiller à cette mise en réseaux et en assurer la cohérence. Des principes managériaux se dégagent aussi : le leadership et le management collaboratif deviennent des vecteurs possibles en formation de cadres. L'IA-IPR EVS agit au cœur de l'EPLÉ dans la mesure où il y côtoie les principaux acteurs entre chefs d'établissements, CPE, et professeurs. La culture organisationnelle dans les EPLE invite à réfléchir sur les interactions qui se mettent à l'œuvre entre les inspecteurs et les autres acteurs d'un établissement scolaire. Si l'on s'appuie sur la sociologie des organisations, nous pouvons croiser les deux grandes approches pour éclairer le propos. D'abord, l'approche rationnelle ou fonctionnaliste (Ballé, 2015) rappelle l'importance de faire coopérer tous les acteurs vers un but commun en mettant en place une formalisation qui dessine une certaine coordination des acteurs entre eux : dans ce schéma, tous les acteurs, avec les décideurs, se retrouvent dans une forme d'horizontalité selon leurs profils en mettant en lumière des coopérations. L'approche seconde approche, politique des organisations, montre que les coalitions d'acteurs dégagent des zones d'harmonie et de conflit inhérentes à toutes démarches organisationnelles. Il n'y a que rarement l'unanimité entre les acteurs (Crozier, 1977) mais il existe des marges de manœuvres en jouant sur le poids de certains groupes contre les équilibres d'autres groupes : l'inspecteur peut se retrouver, dans cette configuration, comme un garant pour faire passer les textes et les réformes en tenant compte des mouvances contextuelles d'établissements scolaires.

Ce sont dans ces différentes interactions avec eux que nous délimiterons ces marges de manœuvre pour agir, par l'EPLE, sur l'ensemble du système éducatif français grâce à leur caractéristique de maillon territorial à l'échelle académique.

3.1 L'IA-IPR EVS et ses liens avec les personnels d'éducation

Nous allons, dans un premier temps, expliciter les rapports qui existent entre l'IA-IPR EVS et les professeurs documentalistes ainsi que les conseillers principaux d'éducation. C'est le versant pédagogique de leur activité qui est, dans ce cas de figure, développé pour répondre aux missions confiées à ces personnels d'éducation. En effet, comme les IA-IPR disciplinaires, les IA-IPR EVS visitent les professeurs documentalistes pour contrôler la mise en œuvre des politiques documentaires en établissement ainsi que pour accompagner les équipes sur le terrain. Nous notons ici, dans leurs relations, une ambiguïté dans la mesure où les IPR sont à la fois des contrôleurs, lors des visites de contrôle, et des accompagnateurs lorsqu'ils déploient par exemple sur le terrain des formations adaptées aux besoins locaux. Dans une articulation des politiques menées au niveau de l'établissement, les missions des professeurs documentalistes s'organisent autour de quatre pôles (en référence à leur référentiel⁶⁶) qui structurent l'analyse des inspecteurs : d'abord, concevoir et mettre en œuvre une politique documentaire d'établissement : c'est le pilier des actions menées par les professeurs documentalistes dans une forme de transversalité car plusieurs disciplines peuvent être associées à ce travail ; ensuite, contribuer à former les élèves à la maîtrise de l'information : l'éducation aux médias et à l'information (EMI) peut être un moyen privilégié pour construire cette politique de maîtrise de l'information de concert avec la vie scolaire ; de plus, mettre à disposition des ressources et organiser la diffusion de l'information utile dans l'EPLE : la mise en place et la gestion d'un centre de ressources partagées entre tous les acteurs d'une communauté éducative pourrait être l'occasion, pour l'IA-IPR EVS, de développer une inclinaison politique et pédagogique reliant le disciplinaire et la vie scolaire ; enfin, faciliter l'ouverture de l'EPLE sur son environnement éducatif, culturel et professionnel : c'est un des moyens pour mettre en œuvre, une fois encore, cette transversalité, dans une politique de réseaux et de partenariats avec les acteurs socio-éducatifs et culturels d'un territoire. Cette inclinaison politique et pédagogique peut être reliée à la distinction qu'établissent certains

⁶⁶ BO du 25 Juillet 2013 portant sur le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

auteurs entre institution et organisation (Ardoino, 2000) dans la mesure où le système scolaire relie l'organisation éducative et l'injonction institutionnelle dans lesquelles les IA-IPR agissent sur une collectivité d'acteurs dont le rôle est, d'une part d'apprivoiser la sédimentation des pratiques sous l'angle institutionnel, et d'autre part d'adapter sur les terrains de chaque organisation éducative les pratiques à établir. Nous l'avons dit ici, une zone *en dehors de l'espace classe traditionnel* se dessine mêlant vie scolaire et l'espace du CDI :

Je considère qu'ils sont inscrits dans la vie scolaire et que leurs principaux dossiers sont ceux qui relèvent du climat scolaire et d'ailleurs, le CDI participe aussi du climat scolaire, car les livres apportent également au moment des temps hors scolaires, les récréations etc... la recherche documentaire et l'ouverture culturelle sont des dossiers qu'ils portent à travers les professeurs documentalistes et comme on travaille ensemble c'est finalement logique que nous ayons le même inspecteur de référence en quelque sorte ! (CPE-Annexe B')

J'avoue que c'est surprenant comme sujet de thèse ! Je trouve que ce sont les inspecteurs les moins nombreux et les moins représentatifs dans notre système scolaire. On les voit peu à notre niveau même si ce sont nos inspecteurs de référence qui nous inspectent (Professeure documentaliste- Annexe V)

Ce périmètre commun nous amène à considérer aussi les relations entretenues entre les CPE et les IA-IPR EVS ; ces derniers exercent aussi une action de contrôle et d'accompagnement dont certains points sont en convergence avec ceux des professeurs documentalistes comme par exemple les compétences relatives à l'usage et à la maîtrise des technologies de l'information et de la communication ; le parcours citoyen, dossier souvent piloté avec les CPE, recouvre aussi ces aspects des usages numériques et informationnels dans la mesure où le parcours citoyen est un parcours éducatif qui construit, par l'élève lui-même, un jugement moral et civique à travers l'acquisition d'un esprit critique dans les réseaux sociaux entre autres et tous les modes de communication. Cet exemple illustre là encore ce périmètre commun et partagé qui irrigue ainsi l'action menée par les IA-IPR EVS :

Je suis étonnée quand on est inspectée on nous demande de créer une séance alors que ce n'est pas le cœur de notre métier ; nous c'est plutôt réunir le conseil de vie collégienne, faire des formations des délégués ; plus souvent, on est amenés à gérer des conflits entre élèves : tout ce qui n'est pas dans les cours, mais autour des cours, la mise en place de projets comme la lutte contre le harcèlement (CPE-Annexe A')

Avec ces deux personnels qui évoluent en dehors de la classe, nous constatons l'importance de disposer d'un inspecteur pédagogique régional dédié qui apparaît comme le socle de leurs interrelations au sein d'un EPLE. D'autres acteurs de terrains sont eux-aussi concernés par cet espace partagé comme nous allons maintenant le voir.

3.2 L'EVS et les personnels de direction

Les inspecteurs territoriaux et les personnels de direction se regroupent sous la dénomination des personnels d'encadrement et il est intéressant de démontrer l'importance de leurs interactions en termes de pilotage des politiques publiques et éducatives. A l'origine, il existe une rencontre singulière entre les personnels de direction et l'IA-IPR EVS en termes d'évaluation lorsqu'il s'agit de valider les personnels de directions stagiaires en vue de leur titularisation. C'est une démarche originale dans le paysage éducatif français dans le sens où ces mêmes IA-IPR EVS proposent un avis pour la titularisation, avis qui sera conjugué à celui du DASEN et du représentant de la formation des personnels d'encadrement, alors qu'ensuite une nouvelle relation de collaboration se met en place dans le suivi des situations en établissement sans ce caractère de soumission hiérarchique qui existait au préalable. De plus, il faut souligner cette singularité entre les personnels de direction stagiaires et les IA-IPR EVS dans la mesure où, une fois la titularisation actée, la relation se modifie, passant de celle d'évaluateur à celle d'accompagnateur dans le quotidien des EPLE. Il existe alors une sorte d'effacement de la relation hiérarchique et académique au profit d'une autre dimension dans l'échelle des rapports qui existent entre acteurs du système éducatif.

C'est dans cette singularité que se met en place la possibilité de travailler ensemble sur des dossiers qui traversent les EPLE. Nous revenons sur deux exemples qui illustrent cette relation de travail et d'analyse : nous avons évoqué les projets NEFLE : il s'agit d'une politique éducative initiée en septembre 2022 dans le cadre du conseil national de la refondation ; il s'agit dès lors de développer des projets visant l'amélioration de la réussite des élèves, leur bien-être tout en régulant la question des inégalités scolaires. Dans une démarche participative et collaborative, ces projets rencontrent souvent la question du climat scolaire, traitée par des biais différents tels que l'aménagement du mobilier scolaire, la gestion du harcèlement dans l'établissement ou encore la lutte contre toutes les formes de discriminations. De manière

récurrente, l'espace vie scolaire est le liant qui permet d'apporter des réponses à ces problématiques. En ce sens, l'IA-IPR EVS a toute sa place dans une forme de co-pilotage avec le chef d'établissement. On retrouve cet aspect lors de la gestion de problématiques d'établissements au moment où l'IA-IPR intervient comme un regard extérieur, expert, conseiller voire médiateur :

Ils ont cette grille d'analyse que nous n'avons pas toujours (personnel de direction-Annexe T)

Dans ce propos, nous notons la complémentarité, sur des problématiques transversales telles que les projets NEFLE les portent, entre les personnels d'encadrement intermédiaires. Ils interviennent aussi dans la formation des personnels d'encadrement ce qui montre qu'ils croisent leurs problématiques puisque, pour un grand nombre, nous avons noté que, dans leur profil, ils étaient issus du corps des personnels de direction : cette vision systémique cristallise leur perception de l'EPL et permet aussi de développer des stratégies entre pairs telles que la résolution de conflits par des entretiens et des visites pédagogiques de séquences, le recentrage des éparpillements didactiques de certains sur un projet plus global et collectif ou encore le travail de regards croisés sur le fonctionnement d'un service vie scolaire.

Une des formes d'accompagnement est le levier de la formation qu'un personnel d'encadrement peut utiliser et, de cette manière, met en lumière des pratiques de co-développement dont l'intérêt réside dans une réflexion commune et partagée en permettant une approche de traitement des situations professionnelles fondée sur la relation d'entraide et de co-apprentissage : c'est aussi une façon de décroiser les métiers, les approches, les analyses et les observations en faveur de l'action transversale au cœur des pratiques des IA-IPR EVS. Cela ne va de soi tant la question du développement personnel est une notion qui renferme des tensions (Malet, Condette, Derivry, Le Coz, 2021)⁶⁷ : en effet, il existe une tension entre l'intérêt individuel pour la formation et l'enjeu collectif qu'il renferme ; cette articulation complexe met en évidence une centration des objectifs sur l'épanouissement ou encore le travail collectif ou bien la résolution des conflits. Il ne s'agit pas, dès lors, d'opposer la démarche individuelle et les enjeux collectifs mais de rechercher leur complémentarité telle qu'elle peut exister chez les personnels d'encadrement intermédiaire passant d'une réflexion singulière à un

⁶⁷ Malet, R. (coord.), Condette, S., Derivry M., et Le Coz, A. (2021). *De la formation continue au développement professionnel des personnels enseignants et d'encadrement éducatif, situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. Paris : Cnesco-Cnam.

faisceau de questionnements lié à des problématiques centrées sur le fonctionnement global d'un EPLE.

Ces cycles de développement professionnel sont une des facettes de l'action des IA-IPR EVS pour qui la démarche est bien inscrite dans le champ systémique de leurs analyses et de leurs approches. Ils sont à cet égard des cadres référents privilégiés pour offrir une vision globale conforme aux attentes de formation qui sort de l'approche restrictive disciplinaire pour s'ouvrir sur des outils plus techniques et productifs à l'ensemble de la problématique :

Il y a plus de facilité ; on parle de la même chose et sans forme d'intellectualisation cachée derrière la discipline : il y a un côté plus opérationnel finalement (Personnel de direction-Annexe T).

Enfin, nous avons remarqué que l'autonomie des EPLE qui s'est accélérée depuis la loi d'orientation sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005 crée le statut d'établissements publics locaux d'enseignement en 1985 et qui structure également les bases de l'administration des collèges et des lycées en disposant, dans chaque EPLE, un conseil d'administration. En 2005, cette loi met en place progressivement le conseil pédagogique : ce dernier répond à l'autonomie pédagogique peu exploitée par les équipes et les chefs d'établissements ; il s'agit de relier les enjeux sur un projet d'établissement pour favoriser la concertation entre les enseignants, d'articuler davantage le volet pédagogique relevant des apprentissages et le volet éducatif relatif en grande partie à la vie scolaire tout en impulsant l'innovation pédagogique au cœur d'une démarche de projets. Cette instance permet donc à la fois de créer du lien et de la cohérence tout en actant la liberté pédagogique qui autorise l'innovation et l'évolution des structures éducatives en fonction des besoins territoriaux dans chaque EPLE.

Avec le conseil d'administration, le conseil pédagogique fait partie des deux instances qui traduisent l'autonomie dans un cadre relative au chef d'établissement en EPLE. Même si le rapport du Sénat de 2023 décrit un processus d'autonomie finalement limitée des EPLE, il souligne aussi l'importance d'un travail de concert entre les chefs d'établissement et les corps d'inspection. En effet, le rapport du Sénat a mis en évidence la manière dont le cadre législatif de cette autonomie a pu être contrarié par des circulaires ou des injonctions administratives empêchant partiellement cette autonomie des établissements scolaires : ce qui apparaît, c'est que la marge de manœuvre de ces établissements est progressivement transformée en variable d'ajustement notamment en ce qui concerne l'emploi de la dotation horaire globale qui permet au chef d'établissement de répartir les heures d'enseignements en tenant compte des cadrages

par disciplines et des moyens attribués pour créer des classes ou des options par exemple. Si l'autonomie doit permettre d'innover dans chaque établissement, les contraintes structurelles et pédagogiques liées aux injonctions ministérielles diminuent cette autonomie ; c'est dans cet espace que les IA-IPR EVS peuvent devenir des ajusteurs, au sein des EPLE et avec les personnels de direction, dans la mesure où, dans le cadre de cette autonomie, relative ou substantielle, ils ont une place particulière et utile puisque leur regard transversal et systémique, en connaissance du fonctionnement des EPLE, permettant une régulation des établissements dans le système plus global du schéma académique et national des établissements.

Avec cette approche plus globale, les IA-IPR EVS développent une approche conjointe avec les chefs d'établissements. Dans cette approche entre pairs, chacun peut mettre en place des marges de manœuvre pour agir au quotidien en évoluant dans un espace commun et partagé qu'est celui de la vie scolaire. Cela peut même amener à la création de communautés d'apprentissage, nouvelles modalités dans le développement professionnel et les parcours de formations entre pairs, qui cassent la méthode classique des formations descendantes et qui mettent en place des lieux d'échanges et de progrès de manière horizontale et répondre, de cette manière, aux enjeux noués au sein d'un EPLE.

3.3 L'EVS dans le corps d'inspection

Pour achever notre réflexion concernant le positionnement des IA-IPR EVS dans le système éducatif, et plus spécifiquement dans l'EPLE, il convient de resituer aussi ce dernier dans le panorama du corps des personnels d'inspection qui montrera combien il a une forme privilégiée de proximité avec l'établissement scolaire de manière plus significative que pour ses autres collègues inspecteurs. Nous avons souligné précédemment que le corps des inspecteurs était disparate et composite entre les IEN du 1^{er} degré, les IA-IPR du second degré, les IEN-IO, IEN-ASH ou technologique et l'inspection générale. Dans ce foisonnement des inspecteurs, des relations hiérarchiques se construisent, entre les cycles 1^{er} et 2nd degré, et les directeurs académiques. Dans notre étude, nous sommes restés centrés sur le second degré et sur l'inspection générale puisque les IA-IPR EVS sont un prolongement de la création de la spécialité EVS dans l'inspection générale. Ainsi, nous avons mis en évidence des niveaux

d'intervention et de hiérarchie différents entre ces inspecteurs du 2nd degré en distinguant les IA-IPR EVS et les IA-IPR disciplinaires.

Ce qui est certain, c'est que les IA-IPR jouent un rôle dans la gestion des ressources humaines et plus particulièrement encore pour les IA-IPR EVS qui regroupent des personnels de plusieurs niveaux, d'encadrement et d'éducation, dans une sphère commune, la vie scolaire. Nous avons noté aussi qu'ils étaient parfois en tension entre eux dans la mesure où leur domaine d'action, *établissements et vie scolaire*, pouvait les stigmatiser et les isoler des autres IA-IPR. Cependant, il semble exister une complémentarité professionnelle (Coulon, 1993, p. 59-116) entre ces différents inspecteurs, chacun dans son domaine d'expertise et la fusion des corps n'est pas nécessairement en adéquation avec la diversification des formations proposées et la massification dans les effectifs d'élèves notamment dans le second degré. Cette interaction se manifeste sur la communication, la collaboration et la coordination de leurs plans d'action, au niveau académique, sous le pilotage du recteur. Il convient de garder une spécialisation pour chacun tout en montrant l'intérêt de tirer parti de l'approche globale et systémique des IA-IPR EVS afin d'aborder différemment des problématiques d'établissement. Nous pouvons nous inspirer des travaux de recherche sur le systémique qui s'appuient sur quatre concepts fondamentaux à savoir l'interaction, la globalité, l'organisation et la complexité. L'approche globale (Durand, 2017) est une des caractéristiques que l'on retrouve chez les IA-IPR EVS : au lieu de répondre aux crises que subissent les établissements dans des situations d'urgence, cette approche impose une réflexion en amont ; les inspecteurs EVS interviennent donc comme des prévisionnistes, en conseillant les chefs d'établissements ou les recteurs, car ils sont en veille et en repérage des différents signaux précurseurs de certaines crises. Il s'agit pour eux d'une culture systémique qui les distingue des autres inspecteurs en les rendant finalement complémentaires. C'est cette distinction qui est recherchée et parfois encore bafouée par d'autres types d'inspecteurs marqués par leur ancrage disciplinaire. Les IA-IPR EVS sont préfigureurs pour l'ensemble du corps des personnels d'encadrement réunissant les inspecteurs et les chefs d'établissements dans la mesure où ils ont un regard global sur des problématiques contextuelles et situationnelles qui dépassent le cadre de la discipline et qui empiètent sur celui de la vie scolaire.

Considérés comme fédérateurs, ils occupent une place relationnelle et hiérarchique privilégiée avec les DASEN ce qui peut leur accorder une fonction modélisante pour les autres inspecteurs. A travers la territorialisation, nous avons constaté que la coordination des différents inspecteurs

était réalisée par le DASEN et le recteur. Elle demeure une étape-clé dans la mise en œuvre d'une territorialisation qui fait émerger des régimes territoriaux spécifiques derrière une uniformité apparente ; pour maintenir un maillage territorial fort, les IA-IPR peuvent être des garants de ces configurations sur mesure comme le montrent quelques dispositifs :

- L'exemple du plan avenir (juillet 2025) indique naturellement le rôle des IEN-IO en charge de l'orientation sur leur territoire ; le découpage administratif des régions académiques implique aussi d'autres inspecteurs dont les EVS qui, avec leur regard systémique, peuvent lier les différents acteurs sur les différents niveaux qui traitent de l'orientation. D'ailleurs, cet exemple trouve un écho particulier dans le déploiement de journées de formations communes pour les IA-IPR EVS et les IEN-IO participant à l'animation du réseau professionnel dans un échange entre pairs pour leur développement professionnel ; dans ces initiatives de formations portées par l'IH2EF, nous retrouvons trois piliers qui construisent le travail conjoint de ces inspecteurs : consolider leur identité professionnelle et une culture commune, consolider les liens du réseau professionnel et accompagner la professionnalité des IA-IPR EVS et des IEN-IO.
- L'autre exemple des territoires éducatifs ruraux (TER) montre aussi ce travail conjoint entre les DASEN et le corps des inspecteurs territoriaux : par leur connaissance des problématiques de terrain, les EVS contribuent au développement des stratégies globales sur des territoires cibles tels que ceux relatifs à la ruralité, en brassant des questions transverses comme les internats d'excellence (qui garantissent une scolarité éloignée de son domicile), le déploiement des dispositifs relatifs à la culture (qui permettent l'accès pour tous et l'ouverture culturelle), la mobilité (dans les choix d'orientation et dans les poursuites d'études) : les EVS ont cette capacité à piloter, grâce à leur expertise *établissements et vie scolaire*, des dossiers aussi transversaux que ceux-ci.

Cette grille de lecture et d'analyse est clairement inscrite dans la transversalité et c'est en ce sens qu'elle peut faire évoluer les pratiques autocentrées des disciplinaires afin de mieux prendre en compte les contextes d'établissement. Ils deviennent aussi une force de management, en appui aux chefs d'établissement d'un côté et des recteurs de l'autre, dans l'ensemble d'une organisation éducative : ils se situent entre les décideurs, personnels de direction, les acteurs, personnels de l'établissement et les pilotes au niveau académique et national. En effet, nous

pouvons dire que les IA-IPR EVS participent aux jeux qui gouvernent les interactions entre les acteurs d'une même organisation éducative en mettant en évidence des relations de pouvoirs entre chacun. C'est dans ces relations que les IA-IPR EVS peuvent amener une forme de distance et de neutralité dans la mesure où ils ne sont situés dans l'établissement mais sur un territoire évitant ainsi les influences de certains acteurs. Les IA-IPR EVS n'ont pas les mêmes priorités que les acteurs d'une organisation éducative et leur statut, en dehors de l'EPLE, leur permet de gérer les zones de conflits et les lieux de négociations dans une forme d'objectivité extérieure à l'établissement (Crozier, 1977 et Salaman, 1979). Nous savons que les organisations scolaires sont considérées comme des systèmes d'action concrets dans lesquels les acteurs interagissent selon leurs besoins au profit de leurs élèves : ces interactions s'effectuent dans un cadre structuré par des règles et des relations hiérarchiques ; c'est ainsi que chacun développe des stratégies pour mener à bien ses missions. C'est dans ce schéma que les IA-IPR EVS offrent une vision distanciée, dépassant les clivages disciplinaires ou statutaires dans un espace, certes aux contours élargis, que représentent l'*établissement et la vie scolaire*.

En outre, nous avons rappelé plus haut avec Fotinos l'idée d'une ré-union des *trois métiers* : la direction, l'accompagnement et l'évaluation de l'établissement sous la forme d'un trio qui se voudrait vertueux. Cela renvoie à la recherche d'identité professionnelle que nous avons creusée dans ce travail. Il nous faut revenir sur cette idée en repérant les fondements possibles qui réuniraient les deux corps intermédiaires que sont la direction et l'inspection. Certains auteurs, comme Buisson-Fenet (2015), ont évoqué plutôt des *interférences*. L'auteure insiste sur l'idée d'une *culture commune à défaut de grand corps*. Elle souligne dans son article les limites qui peuvent exister dans le rapprochement pensé entre les chefs d'établissements et les inspecteurs pédagogiques régionaux : elle met en évidence l'impossible uniformisation statutaire de ces deux corps de l'encadrement intermédiaire sous une même étiquette professionnelle dans la mesure où il se dégage deux postures professionnelles similaires mais opposées sur un point essentiel : celui de la décision car c'est le chef d'établissement qui peut décider dans l'EPLE contrairement à l'IA-IPR qui lui conseille, pilote, organise mais ne décide pas au sein des instances d'une organisation éducative (Morisson, 2016, p. 99-103). C'est donc dans le concept d'encadrement intermédiaire qu'il faudrait mettre en place des convergences aussi bien dans l'organisationnel que dans les décisions à déployer afin de faire se rencontrer ces deux types de personnels. La question d'une fongibilité au sein même du corps des personnels d'encadrement nous paraît alors d'une grande pertinence eu égard notre problématique qui pose le leadership du chef d'établissement. La notion de leadership se diffuse

en France dans le champ des politiques publiques de l'éducation depuis les années 2000 qui voient la mise en place du New Public Management : pour corriger cet écart des relations entre les chefs d'établissement et les enseignants, les corps d'inspection occupent une place intéressante, régulateurs du système, pierre d'angle entre les personnels de direction et les équipes pédagogiques. C'est grâce au leadership que le management est envisageable non pas comme un pilotage mais plutôt comme un transformateur des modes organisationnels et des chaînes de responsabilité comme le décrit Romuald Normand (2025). Nous voyons que c'est dans la sphère du management qu'une rencontre, une fongibilité, est envisageable.

Le chef d'établissement, placé au cœur de ces tensions, impose un changement de posture le faisant passer de leader pédagogique à celui de manager du changement qui intègre la gestion de relations parfois conflictuelles avec le corps enseignants, dans une logique gestionnaire de l'établissement scolaire : ce rôle d'accompagnement en GRH implique des dynamiques pédagogiques mesurées et nouvelles à travers la mise en place de projets innovants et une réelle dynamique collective ; pour y parvenir, et pour concrétiser et faciliter cette relation en temporisant les différentes tensions évoquées, il peut compter sur les corps d'inspection et en particulier celui qui a une connaissance systémique et globale de l'établissement scolaire et du système éducatif dans son ensemble, à savoir l' IA-IPR EVS : ils peuvent se retrouver dans ce management de l'accompagnement des personnels notamment dans les cas difficiles.

Si on parvient à réunir sur des bases solides et reconnues par chacun ces deux corps, leur action en faveur des personnels d'éducation et de tous les enseignants ne sera que bénéfique pour qu'ils puissent, ensemble, élaborer des stratégies construites en EPLE. Pour y parvenir entièrement, la question de la formation des cadres a été revue précédemment, et en particulier celle des personnels de direction et d'inspection : rappelons que l'IH2EF dispense une grande partie de ces formations et que, depuis 2012, les deux corps ont des sessions communes pour aborder des thématiques pédagogiques et managériales à l'occasion de leur formations statutaire. Nous avons vu également que d'autres démarches de développement professionnel peuvent permettre cette ré-union des deux corps comme cela existe dans le processus du co-développement ou celui du coaching professionnel.

Le co-développement est une démarche en vogue depuis quelques années dans les académies issue du Grenelle de l'Education de 2020 ; rappelons ici les principaux objectifs qui recouvrent des compétences lisibles dans le référentiel propre aux IA-IPR :

- S'appuyer en confiance sur des personnes ressources pour renforcer sa capacité à porter un projet, traiter une problématique, résoudre un problème
- Apprendre ensemble à partir de situations réelles et concrètes
- Donner et recevoir entre pairs d'une même catégorie de personnel d'encadrement
- Passer un contrat relationnel qui garantisse l'adhésion effective de chacun aux principes éthiques du codéveloppement

Les IA-IPR EVS auraient un rôle à jouer dans ces communautés d'apprentissage et de formation qui réunirait leurs forces, leurs expériences et leurs expertises au service des autres personnels d'encadrement.

Le format du coaching tend à se développer dans les organisations éducatives, pour les acteurs comme pour les décideurs, et il sonne comme un modèle des pratiques en formation professionnelle qui s'effectuent dans le secteur privé et dans le monde de l'entreprise. Ces nouvelles pratiques d'accompagnement pourraient être une perspective intéressante concernant le rôle des inspecteurs EVS, avec leur regard global et transversal, envers les personnels de direction dans une forme de coaching professionnel dont le dénominateur commun serait la notion du climat scolaire que nous avons décrite comme un environnement commun et partagé entre eux (Lubinsky, 2002 et Damon, 2022). Cependant, certains entretiens ont montré les limites de cette possibilité : pour les uns, c'est un terreau d'expertises et d'expériences dans lequel les IA-IPR EVS pourraient puiser des ressources pour accompagner d'autres personnels, tandis que pour d'autres c'est une ligne rouge qui garantit les statuts des uns et des autres d'un point de vue purement réglementaire et qui n'aurait pas de plus-value particulière à travers cette forme d'accompagnement.

Un dernier point commun qui permettrait de réunir ces personnels de l'encadrement intermédiaire serait la notion d'opérationnalité que l'on pourrait définir de la manière suivante et qui est revenue, de manière significative, dans certains entretiens que nous amenés : la prise en compte des configurations techniques de la classe et de la vie scolaire ainsi que les problématiques pédagogiques et éducatives induisent des réflexes dans les actions qui se construisent sous forme de stratégie et font appel à une forme de management partagé voire qui amène à une prise de décision. Prenons l'exemple de l'orientation. Elle implique une approche globale qui impose un processus de réflexions aboutissant à des actions coordonnées : c'est ce que l'on pourrait nommer l'opérationnalité. Cette dernière fonde l'identité professionnelle des IA-IPR EVS qui viennent compléter le travail sur le terrain grâce à leur expérience et à leur

capacité de rayonner sur un territoire déterminé. L’opérationnalité devient une valeur permettant de construire des réponses adéquates selon les situations rencontrées. C’est la raison pour laquelle on retrouve ce combo possible des personnels d’encadrement intermédiaire dans les propositions de formations qui sont faites par l’IH2EF : en voici un exemple sur l’orientation au lycée qui démontre le rôle central de l’opérateur de formation dans la réunion de ces deux corps :



Figure n°11 : Développer les compétences de pilotage stratégique et opérationnel de l’orientation au lycée (source : IH2EF).

Cet élément confirme que les témoignages recensés dans les entretiens qui, au-delà de l’approche systémique et transversale des IA-IPR EVS, voient en eux une plus grande capacité dans l’opérationnalité contrairement aux inspecteurs pédagogiques régionaux disciplinaires : ce caractère opérationnel relie les deux fonctions en faisant de l’EPLÉ ce système partagé dans lequel ils peuvent évoluer et construire leur stratégie de management auprès des personnels d’éducation.

3.4 L’EPLÉ : écosystème organisationnel pour l’EVS

La déclinaison de l’EVS situé au cœur de l’EPLÉ l’inscrit dans un schéma organisationnel propice à son fonctionnement dans le système éducatif. Ce chapitre a montré qu’il agissait par et dans l’EPLÉ dans la mesure où il y côtoie trois types d’acteurs qui se relient par la sphère *établissements et vie scolaire* : les personnels d’éducation, les personnels de direction et les personnels d’inspection. C’est à travers cet écosystème que représente l’EPLÉ que nous

pouvons ici synthétiser la place et le rôle des IA-IPR EVS en adoptant d'abord l'angle du management ; nous l'avons vu, les corps d'inspection et, en particulier les IPR, apparaissent comme les artisans d'un management qui peut se résumer comme une sorte de stratégie conjointe avec les chefs d'établissements, stratégie d'organisation pour faire évoluer l'EPLE, et par lui, l'ensemble du système éducatif. Nous avons noté les différences entre le management privé et public tout en rappelant que l'un s'inspire de l'autre et inversement. Dans le management public, rappelons que le fondement de l'action des inspecteurs se retrouve dans plusieurs principes qui fondent l'école républicaine : le principe d'éducabilité comme Meirieu l'a défini (1991) renvoie au travail des inspecteurs lorsque ces derniers diffusent et infusent les réformes auprès des personnels d'éducation et de direction ; le principe de la mixité sociale participe au management par le maillage territorial en travaillant sur les cartes de formation et les établissements publics de secteur ce qui permet une répartition équilibrée des populations si ces dernières ne contournent pas cette carte par des dérogations abusives ou non légitimes ; le principe d'individualisation rappelle aussi, dans leur travail d'inspecteur, la veille permanente à la personnalisation des parcours et la prise en compte des besoins éducatifs particuliers de certains élèves ; enfin les principes d'équité et d'égalité des chances se traduisent dans les stratégies dessinées entre personnels de direction et d'inspection en fonction d'une politique académique qui cherche à permettre à chacun l'accès au même processus éducatif dans le contexte d'une massification des effectifs du second degré. Ces quelques principes deviennent les points cardinaux de l'action des inspecteurs en s'appuyant sur trois points de vue dont ils doivent prendre compte dans leurs champs d'actions : celui du citoyen, du contribuable et de l'utilisateur comme le développent Crozier et Friedberg (1977) en mettant en place une action collective au service, non pas de l'intérêt particulier, mais celui de l'intérêt général. Dans le management public, il existe une place particulière pour les corps d'inspection qui évoluent dans un contexte de transformation des systèmes d'action publique dont les supports sont la LOLF et le NPM. Ce management s'inscrit totalement dans la chaîne de gouvernance de l'Education nationale qui réunit les corps intermédiaires, d'inspection et de direction, au service des corps d'éducation et, in fine, des élèves. C'est dans cette chaîne que se construit aussi la duplication d'un système égalitaire sur l'ensemble du territoire national garanti par les corps d'inspection comme l'a souligné Bourdieu à travers le paradigme de la *reproduction* et de la *violence symbolique* (1970).

Pour aller plus loin dans la place des IA-IPR EVS dans le système, il faut faire le distinguo entre l'organisation, résumée en l'EPLE et l'institution qui synthétise les principes et

les mécanismes de l'ensemble du système éducatif français puisque les IA-IPR EVS exécutent, dans cet entre-deux, l'ensemble de leurs missions ; redisons-le : le système éducatif français relève du niveau de l'institution alors que l'EPLE relève du niveau de l'organisation ; l'institutionnel renvoyant à un niveau macro sociologique alors que l'organisationnel renvoie à un niveau micro ou méso sociologique (Touraine, 1965). S'il décide de se centrer sur l'établissement scolaire, le système scolaire constitue une part de l'environnement de cet établissement qui lui impose des règles de fonctionnement régies à la fois par les personnels de direction et les personnels d'inspection. En reprenant les recherches en sociologie des organisations, il apparaît que l'institution relève de la macrosociologie tandis que l'organisation de la méso sociologie (Touraine, 1974) en mettant en évidence que l'institution conditionne les choix acteurs dans l'organisation ; il existe une interaction entre institution et organisation en termes d'analyse (Ardoino, 2000) qui souligne le passage d'un système global vers une unité d'analyse différente de l'EPLE notée *réseau scolaire* : cela signifie peut-être que les modèles culturels des IA-IPR EVS, dont nous avons vu les caractéristiques en termes de profils, définissent et identifient les réalités sociales d'une organisation dépassant l'EPLE. L'IA-IPR adopte ainsi une posture peu importe le niveau d'analyse ou d'intervention, en EPLE ou dans le système dans son ensemble : il prend en compte ce qui est institutionnalisé dans les organisations pour en comprendre le fonctionnement ou les changements à la lumière des injonctions institutionnelles et nationales. L'organisation éducative et l'institution étatique ne peuvent être disjointes et forment un tout dans lequel les IA-IPR EVS se distinguent par leur approche systémique et globale que nous avons relevée plus haut.

Cette approche par le système nous indique qu'il n'est pas un système replié sur lui-même enfermé dans un cadre unique. Elle rappelle le concept de système ouvert (Bertalanffy, 1973) qui pose le paradigme systémique en particulier : ce paradigme met en évidence les interactions entre les différents éléments d'un système sur les différents niveaux qui agissent dans l'EPLE pour notre étude : apprenants et encadrants, hiérarchie entre les acteurs, place des décideurs, institution. Les corps intermédiaires, et tout particulièrement les corps d'inspection, occupent une place singulière dans ce système ouvert. Il existe ainsi une théorie générale des systèmes en termes de méthodologie (Morin, 1977) et de modélisation (Le Moigne 1999) ou encore de comportements des actions et de leurs relations de pouvoir, voire de hiérarchie (Crozier et Friedberg, 1977). Aussi, l'approche systémique repose sur cette analyse des interactions des acteurs entre eux plutôt que sur des éléments juxtaposés : elle permet de définir le système dans son environnement, construit par les acteurs en éducation sur un territoire précis

tout en identifiant les variables qui permettent de comprendre et d'influencer son évolution ; les IA-IPR EVS jouent ce rôle d'indentification et de territorialisation en étant à la fois au cœur des classes et de la vie scolaire et en agissant, dans le même temps, au niveau du système par l'établissement et les interactions entre eux. Ils apportent une réponse aux problématiques qui n'est plus extérieure au système puisqu'ils font partie du système lui-même : pour que les solutions soient globales et efficaces, le management des organisations éducatives s'impose aux EVS qui, par leur coloration systémique, peuvent apporter des réponses depuis l'extérieur de la structure dont ils ne sont pas les responsables, tout en maîtrisant les enjeux internes dans la mesure où leurs parcours professionnels les ont confrontés à des situations d'établissements et de terrains d'où ils proviennent généralement.

Plusieurs approches viennent éclairer l'approche que l'on peut faire du système éducatif par rapport à l'établissement scolaire qui apparaît comme un méta-environnement dans la globalité de ce système. La sociologie américaine peut nous aider à mieux saisir ces environnements grâce à l'approche rationnelle ou fonctionnaliste (Scott, 1987). Il s'agit davantage d'un agencement des moyens fonctionnels dans le sens où il existe des imbrications nombreuses et des rouages codifiés qui permettent le développement et le fonctionnement d'une organisation éducative : l'Ecole, dans cette acception, apparaît bien comme un système qui cherche à faire coopérer les différents membres vers des fins communes : c'est dans cette coalition d'acteurs que les IA-IPR EVS s'immiscent pour créer du lien entre les équipes éducatives et pédagogiques et les corps de direction, entre ces corps de direction et les échelons institutionnels et académiques lorsqu'ils portent des dossiers transversaux tels que les internats d'excellence ou des politiques éducatives à l'instar des politiques d'éducation prioritaire. Cela peut se vérifier dans la mise en place de nouveaux espaces de savoirs et notamment les communautés d'apprentissage numériques (Condette, 2018a) qui offrent des espaces hybrides fonctionnels et adaptés aux divers rythmes de rencontres au sein d'un EPLE.

Dans la même optique, l'approche de Bidwell (1965) expose une école comme étant une organisation fonctionnaliste aussi sur le tandem école/système : l'organisation scolaire est structurelle autour de statuts et d'une hiérarchie : du modèle bureaucratique (Weber, 1965), nous passons à une cohabitation avec le modèle dit professionnel qui consiste à professionnaliser une activité ; celle des inspecteurs du second degré et des personnels de direction reflète cette démarche de professionnalisation que l'on retrouve dans les parcours de formation et d'accompagnement de ces personnels par exemple. Si les organisations sont structurées et construites dans l'agencement et l'activité de plusieurs acteurs que l'on peut

appeler parties prenantes, cela implique des interactions entre ces différents personnels : l'organisation peut devenir le lieu de conflits et de négociations car chaque membre possède ses priorités (Salaman, 1979 et Crozier, 1977) : ici encore, les IA-IPR EVS jouent leur rôle de GRH afin de gérer ces situations, dans une politique RH de proximité, en lien direct avec les chefs d'établissement et les DASEN et les recteurs dans un rôle de catalyseur au profit du bon fonctionnement de l'organisation globale. Nous notons que ce qui régule un établissement et un système c'est la coordination de différentes règles qui structurent et dont les corps d'inspection sont les garants pour assurer la continuité du service public et la légalité de l'éducation et de l'instruction dispensées. Dans cette optique, nous pouvons solliciter d'autres approches des organisations et notamment l'approche néo-institutionnaliste (Meyer et Scott, 1983) qui prolonge le courant de pensée de la contingence structurelle de Mintzberg (1982). Il s'agit en réalité d'une performance structurelle attribuée au système éducatif ici : le système scolaire maintient sa structure organisationnelle dans la mesure où cela lui permet de maintenir aussi une forme de légitimité puisque les classifications de l'école, celles des programmes et des établissements sont autant de catégories auxquelles l'ensemble des acteurs de l'environnement tiennent comme génératrices d'identité sociale : la professionnalisation devient aussi accomplissement social d'un individu dans ce type de système pensé dans sa globalité en reliant les différents acteurs.

Toute organisation se structure donc dans ce tissage entre différents acteurs ; d'ailleurs, Jean-Louis Derouet (1992) analyse les établissements scolaires comme des *structures composites* au croisement de logiques civiques, industrielles ou marchandes. Christian Maroy (1990) pour sa part montre comment une institution de formation professionnelle peut devenir également le lieu de compromis et de transactions entre diverses logiques d'action, économiques et sociales : logiques qui sont soutenues par diverses coalitions d'acteurs, internes (les enseignants) et externes (les responsables politiques et hiérarchiques du rectorat par exemple) ce qui implique des zones de négociations puisque chaque acteur possède ses enjeux, ses desseins et ses besoins. C'est dans ces zones que le combo entre personnels de direction et d'inspection se révèle en mettant en lumière l'action transversale qui est au cœur du personnage EVS.

Enfin, la sociologie des organisations (Bernoux, 1996) nous donne d'autres clés concernant l'identité et la culture organisationnelle applicable aux EPLE en mettant en évidence une sorte de gestion des structures éducatives à travers la régulation de la liberté des acteurs (Crozier M., Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*) : régulation envisageable par les IA-IPR EVS avec ce double regard à la fois interne et externe à

l'organisation éducative. Les théories concernant l'acteur stratégique sont utiles pour mieux cerner les évolutions des IA-IPR EVS ; en effet, on doit chercher à comprendre comment se construisent les actions collectives à partir d'intérêts individuels : comment relier la structure organisationnelle à un ensemble d'éléments extérieurs ? c'est tout le sens de la théorie de l'acteur stratégique développée par Amblard, Bernoux, Herreros et Livian (2005) à travers les nouvelles approches sociologiques des organisations. La théorie de l'acteur stratégique appréhende la structure organisationnelle comme un construit humain en se focalisant sur les stratégies des acteurs et non sur leurs fonctions : ces stratégies se construisent en situation impliquant une analyse des jeux de pouvoirs qui se mettent à l'œuvre qui s'articulent avec le système d'action de l'EPLE. Ainsi, les acteurs agissent au sein des territoires de manière autonome et organisée afin de répondre aux problématiques multiples qu'ils rencontrent puisque leur objectivité est garantie grâce à leurs statuts et à leurs positionnements dans la chaîne hiérarchique des académies. Pour y parvenir, ils peuvent compter sur une forme d'*intelligence organisationnelle* (Baujard, 2014) que l'espace EPLE leur offre et dans lequel ils peuvent exercer une forme de liberté, certes encadrée et située :

Je travaille aussi comme experte associée avec l'IH2EF notamment sur les questions de leadership managérial et pédagogique ... c'est là encore un partage de compétences et un moyen de croiser les regards avec d'autres pratiques ; avec l'institut, on crée aussi des ressources utiles pour les chefs et pour les préparateurs aux différents concours. Cela permet aussi d'éclairer nos propres pratiques dans un cadre d'intelligence collective très développé (IA-IPR EVS- Annexe D')

Ces différentes actions, qui forment l'action collective, se combinent, et interagissent au sein du système que l'on peut résumer dans la notion de territoire. En effet, nous avons vu que les études sur la notion de territoire renvoyaient à la division classique du monde du savoir en deux parties : les sciences et les humanités ; actuellement, le territoire renvoie à une définition spatiale qui structure les académies et les réseaux d'établissements (Pesqueux, 2009) ; les IA-IPR EVS jouent un rôle majeur dans la manière de fédérer les politiques éducatives dans des formats territoriaux variés au sein d'une même académie. Leur approche horizontale et globale fait d'eux des leviers pour l'institution afin de coordonner sur le terrain des actions et participer à une action collective de formation pour l'ensemble des personnels d'encadrement intermédiaires et en particulier au sein-même des corps d'inspection.

Il s'agit dès lors d'opérer une approche globale du système, pour mieux situer les actions des IA-IPR EVS notamment, que l'on retrouve dans le modèle écosystémique de Bronfenbrenner

(1977) dans lequel il met en scène des emboîtements qui décrivent *une écologie du développement humain* ; comme une poupée russe, le système éducatif français se compose de différentes sphères qui s'emboîtent pour former une organisation pérenne et fonctionnelle : ces imbrications créent d'ailleurs des dynamiques qui offrent une approche holistique de l'enfant et, in fine, de l'ensemble du système éducatif qui se résume aussi dans l'approche transverse qu'opèrent les IA-IPR EVS lorsqu'ils interviennent sur des problématiques éducatives et pédagogiques. Ils déploient ces dynamiques sur un territoire complexe et cela devient leur mode opératoire principal pour conduire leurs missions dans un écosystème centré sur l'établissement. L'EPL fait partie de cet écosystème dans un territoire donné ce qui implique un management du système comme une entrée principale dans l'approche qu'ils peuvent avoir pour être opérationnels. Nous retrouvons cette démarche dans l'exemple des cités éducatives que nous avons évoquées plus haut et qui concrétisent ce système complexe qui lie différents acteurs sur un même territoire, lui-même défini comme un système à part entière et que les inspecteurs pédagogiques régionaux peuvent couvrir au nom du recteur qui les a missionnés.

Axé sur la gestion des ressources humaines et sur la complexité des acteurs multiples d'un établissement scolaire (Lessard et Carpentier, 2015), l'IA-IPR EVS offre une vision horizontale, moins descendante et plus conforme au modèle écosystémique d'une organisation : cette dernière peut alors s'appuyer sur une démarche globale qui creuse les problématiques sans l'œillère disciplinaire. Cette démarche d'ouverture via l'espace vie scolaire et de synthèse en l'établissement scolaire souligne le rôle fondamental des IA-IPR EVS dans la transposition de cette méthode aux pratiques traditionnelles et tenter de répondre ainsi aux enjeux éducatifs.

CHAPITRE 4

L’EVALUATION COMME POINT DE CONVERGENCE DE LEURS MISSIONS

Le positionnement des IA-IPR EVS, dans les schémas de gouvernance académique, nous rappelle le rôle central qu’ils jouent en termes d’évaluation dans le système éducatif français. Acteurs dans l’EPLE, représentants du recteur en lien avec le DASEN sur le territoire, ils évoluent dans le système éducatif en devenant des évaluateurs de premier plan aussi bien auprès des équipes et des personnels que des structures éducatives dans leur ensemble. Au même titre que ces homologues IA-IPR disciplinaires, l’évaluation est au cœur de leurs missions comme le rappelle leur référentiel⁶⁸. C’est aussi, à travers ces processus d’évaluation, qu’ils mettent en œuvre une politique RH, comme nous l’avons montré, dans leurs relations avec différents types d’acteurs qui se réalisent dans une organisation scolaire. Si nous nous appuyons sur l’ancrage socio-historique des inspecteurs, nous savons que la création juridique du corps d’inspection date de juillet 1990 (Condette JF, 2017) : d’abord des auxiliaires des inspecteurs généraux, ils sont devenus des IPR-IA, avec une valence pédagogique et didactique forte, puis IA-IPR en 1999 à la lumière des différentes circulaires que nous avons analysées entre 2005 et 2023. Ces différents changements dans leurs statuts et dans leurs positionnements ont été guidés, en partie, par la remise en cause de l’évaluation classique et individuelle qu’ils effectuaient au sein des établissements scolaires. L’inversion de leur sigle passant d’IPR-IA à IA-IPR traduit cet ancrage territorial et académique dont nous avons parlé tout en mettant en place une forme de pilotage des EPLE par l’évaluation à l’aune des grandes enquêtes nationales et internationales qui comparent les systèmes éducatifs entre eux : acteurs de terrain, ils ont la sensibilité du territoire et la connaissance ainsi que l’expertise du milieu dans lequel ils évoluent. Aussi, la circulaire de 2005 mettait l’accent sur le principe de régulation qui sous-tend les grandes orientations de la LOLF instaurée en 2006 ; celle de 2009 repositionne l’objet didactique et pédagogique au cœur de leurs missions tandis que les deux dernières circulaires insistent sur les grands piliers stratégiques sur lesquels ils construisent leurs activités quotidiennes : l’inspection, l’évaluation et la formation. C’est à travers cette trajectoire et ces évolutions que nous allons maintenant aborder ce dénominateur commun inscrit dans la dénomination générique des corps d’inspection du second degré.

⁶⁸ Circulaire du 29 août 2023 relative aux missions des IA-IPR et IEN.

4.1 L'IA-IPR EVS et la politique RH nationale et académique

Tout d'abord, nous savons que les IA-IPR EVS répondent dorénavant à trois grands enjeux en termes de missions : l'expertise didactique, pédagogique et éducative au service de la réussite des élèves, la contribution à la gestion des ressources humaines et les missions transversales et de conseil. Dans ce rappel des missions du dernier référentiel, nous notons la convergence qui se met en œuvre dans la question de la transversalité qui devient un élément important pour l'ensemble des IA-IPR : la transversalité, qui concentre et identifie l'action des IA-IPR EVS en particulier, s'inscrit dans le périmètre d'action de tous les IA-IPR. La sociologie du travail des inspecteurs territoriaux met en lumière les complexités et les évolutions de leur rôle dans le système éducatif : l'évaluation est une priorité pour appréhender les pratiques pédagogiques et éducatives en conformité avec les réformes et les politiques engagées nationalement : ils garantissent également leurs déclinaisons sur des territoires disparates en créant une cohérence pour tous les acteurs éducatifs et les décideurs sur le terrain. Ainsi, ils répondent, dans une moindre mesure et à leur niveau, aux feuilles de routes RH académiques, qui tracent les priorités liées à leur référentiel : leur contribution à la gestion des ressources humaines se caractérise par plusieurs actions communes à tous les IA-IPR. En effet, la question de l'évaluation individuelle des personnels et collective des équipes par les corps d'inspection devient un enjeu central pour maîtriser les flux de personnels en fonction des besoins selon les effectifs et pour avoir une capacité à repérer les talents qui pourront faire partie du vivier de formateurs par exemple ou encore promettre des évolutions de carrière vers d'autres fonctions.

Le premier enjeu est celui du recrutement des personnels et de leur titularisation ensuite. En effet, les inspecteurs sont les coordonnateurs du recrutement et de la formation initiale car ils contribuent au déroulement des concours en faisant partie, régulièrement, des jurys. Ils jouent un rôle particulier également dans le recrutement des contractuels qu'ils accompagnent sur le terrain et parfois dans la préparation des concours. Le second enjeu est celui de leur contribution experte à la formation initiale et continue dans la mesure où la transformation de la gestion des ressources humaines s'inscrit dans une logique d'accompagnement, de proximité et de personnalisation des parcours : la formation structurante occupe une place centrale pour garantir les évolutions nécessaires des politiques éducatives engagées. Cela rejoint aussi leur

caractère territorial qui permet d'inscrire des formations de proximité eu égard les problématiques de terrain :

Pour moi ils doivent être davantage au cœur des formations et surtout plus présents et pilotes dans les bassins et les districts. C'est important je trouve pour être opérationnel comme inspecteur de terrain (Personnel de direction- Annexe U).

Ils travaillent à la construction des parcours de formation en lien avec l'Ecole académique de la formation continue (EAFC) et l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE), en sachant que les IA-IPR EVS s'appuient en outre sur l'IH2EF réservé à la formation des cadres de l'éducation nationale :

Il est aussi important que mon chef d'établissement d'accueil puisqu'il m'accompagne dans mes premiers pas en faisant le lien avec la formation en académie et aussi celle menée à l'IH2EF (Personnel de direction- Annexe U).

De cette manière, ils participent à l'amélioration et au suivi du système éducatif grâce au levier de la formation qui devient le dénominateur commun à l'ensemble des IA-IPR. C'est dans ce contexte d'exercice qu'il est intéressant de spécifier l'attention de plus en plus forte de l'institution vis-à-vis des personnels d'encadrement et de leur rôle dans la GRH. Cette priorité est issue du diagnostic global de la fonction publique qui souligne les forts enjeux d'attractivité et de fidélisation des personnels au sein de ses ministères. Pour renforcer sa politique de ressources humaines et pour mieux accompagner ses personnels, le ministère de l'Education nationale a engagé une stratégie RH pluriannuelle appelée RH26 grâce à un pilotage partagé entre le ministère de l'Education nationale, celui de l'Enseignement supérieur et de la recherche, la Direction générale des ressources humaines et la Direction de l'Encadrement. Ainsi, c'est la prise en compte des parcours, de leurs diversités et des compétences qui vient enrichir l'évolution et la pérennisation des carrières ; l'idée est de libérer les énergies et sortir des carcans des emplois figés, peu attractifs et parfois frustrants à l'instar de ce que préconise ce Recteur, ancien directeur de l'Encadrement :

Je pense que c'est une chance parce que comme on le disait tout à l'heure pour les cadres de ne pas rester sur des emplois fonctionnels etc. je pense que c'est très riche aussi d'oser d'aller vers d'autres missions parce que bien souvent c'est une question d'oser parce qu'on pense qu'on n'a pas la compétence alors que voilà on peut amener quelque chose avec la casquette précédente hein enfin notamment ici l'Education nationale ! (Recteur- Annexe S)

Cependant, dans le cadre de la performance éducative dans la LOLF et eu égard les disparités d'attractivité selon les territoires, l'institution ne parvient pas toujours à faire vivre cette émulation qui se retrouve bloquée dans les carcans de la performance et du bénéfice.

Avec la valorisation des parcours dans cette reconquête RH, les IA-IPR EVS peuvent trouver un espace pour monter en compétences et se faire les relais de ces transformations RH dans le système éducatif lui-même : pour eux d'abord et pour les personnels qu'ils accompagnent. Avec les RH de proximité, nous avons vu qu'ils pouvaient également offrir une analyse des parcours grâce à leur ancrage académique et territorial : c'est avec cette connaissance d'éléments de contexte qu'ils participent au déploiement d'une offre plurielle et constructive aussi bien pour les CPE, les professeurs documentalistes que les chefs d'établissements qu'ils suivent.

Pour mettre en musique cette nouvelle trajectoire *RH26* qui combine plusieurs ministères et différents acteurs, une GRH des personnels d'encadrement est nécessaire et les IA-IPR EVS ont une place toute particulière, dans leur complexité, à y jouer. Il faut se rappeler que la question du vivier des personnels d'encadrement est aussi posée aujourd'hui : l'attractivité des fonctions d'encadrement devient un sujet délicat. L'approche que l'on retrouve dans la pratique RH des IA-IPR EVS peut être considérée comme un modèle, une fois encore, de ce qui serait à évaluer afin de consolider et de diversifier les carrières des personnels d'encadrement ; les compétences managériales se conjuguent avec l'intelligence émotionnelle et les capacités techniques. La prise en compte du mérite et de l'ancienneté doit être le résultat d'un équilibre dans les référentiels des cadres afin de corriger ce qui peut apparaître comme un éparpillement des missions chez les IA-IPR notamment :

Honnêtement j'entends beaucoup moins parler d'éparpillement j'entends parler de surcharge de travail, ce qui est réel chez tous les IA IPR c'est réel vraiment ce n'est pas en revanche l'éparpillement, la dispersion (Recteur- Annexe S).

En transformant cette surcharge de travail dans la diversité des dossiers portés en de véritables curseurs qui s'ajusteraient aux perspectives de carrières des cadres dans l'Education nationale, les IA-IPR EVS développent une approche originale pleinement inscrite dans leurs gènes qui recouvrent la transversalité et la globalité dans l'approche du système éducatif français. A la lumière du NPM (Bezes, 2005), ils développent en outre une nouvelle logique managériale

incarnée dans le *pilotage par la performance* et par la donnée (Lessard et Meirieu, 2008) ; ce pilotage se décline ainsi entre les différentes facettes de l'inspection, en général, c'est-à-dire selon des acteurs d'un corps d'inspection varié qui gèrent, chacun à leur niveau, des sphères différentes telles que l'inspection générale dans une approche territoriale et nationale, les IEN qui sont spécialisés premier degré ou orientation, champ du handicap etc. et les IA-IPR, disciplinaires et EVS, dont certains sont d'ailleurs directeurs académiques : ces multiples acteurs témoignent d'une volonté institutionnelle dans une forme de spécialisation approfondie selon que l'on agisse au niveau national, académique ou départemental en lien avec les établissements scolaires. Nous noterons cependant que le cadre réglementaire et contraint de la NPM et de la LOLF peut étouffer les missions des inspecteurs dans une sorte d'empilement que nous avons souligné et qui peut amener à un essoufflement professionnel au détriment de la recherche de performance du système recherchée. C'est là aussi une limite du pilotage managérial tel qu'il se développe depuis les années 2000 notamment dans le corps des inspecteurs du second degré.

La politique RH d'une académie peut donc s'incarner en toute logique dans l'action territoriale des IA-IPR EVS puisqu'ils sont situés au cœur des relations en établissements et vie scolaire, ils peuvent y participer par l'évaluation des personnels en particulier. On retrouve cette possibilité dans la stratégie RH2026 que nous avons décrite, car elle semble correspondre aux qualités du maillage territorial tel qu'il est cristallisé dans les pratiques des IA-IPR de manière globale.

4.2 L'IA-IPR EVS et l'évaluation des personnels

Le deuxième enjeu dans les missions des IA-IPR se retrouve dans la gestion des ressources humaines avec l'évaluation comme principe de régulation du système et de ses acteurs. Avec la LOLF, nous avons noté l'importance de l'efficacité des réformes engagées et la notion de performance pour atteindre des objectifs à tous les niveaux, et notamment en termes de réussite pour les élèves. Ainsi, l'évaluation passe par le contrôle, pour les IA-IPR, des connaissances et des compétences des personnels d'éducation ; si les IA-IPR disciplinaires s'appuient sur des référentiels didactiques très cadrés, les EVS évoluent dans un cadre plus général qu'est celui à la fois de la transversalité et celui d'une définition floue que regroupe la *vie scolaire*. Cela renforce la difficulté qu'ils peuvent rencontrer, dans le cadre de leurs

évaluations individuelles des personnels, dans la mesure où le cadre réglementaire ne permet pas toujours de faire évoluer ces derniers ni d'établir une certaine reconnaissance professionnelle :

J'estime qu'on n'évalue pas suffisamment les personnels, tous les personnels et que notre administration est trop lourde et contrainte pour créer des échanges fluides, proactifs et efficaces. Il y a une certaine mécanique, qui répond aux statuts et aux syndicats qui enlève tous les espoirs que l'on pourrait mettre dans la manière d'appréhender l'évaluation dans les entretiens de carrière (IA-IPR EVS- Annexe C')

Leur principale mission RH consiste à accompagner les parcours des personnels dont ils ont la responsabilité ; ils l'exercent grâce aux entretiens de carrière dans une logique de proximité à l'occasion des inspections individuelles qui répondent aux besoins de gestion des carrières. C'est dans cette mission d'évaluation qu'ils construisent une relation de proximité avec les personnels. Mission partagée avec les chefs d'établissement, ils ont une occasion d'encourager aussi certains profils pour les recruter dans le vivier des formateurs ou les encourager à passer des concours d'encadrement parfois. Ce repérage des compétences est très utile pour faire vivre les instances d'un EPLE : cela devient un atout pour constituer des équipes dynamiques en phase avec les projets d'établissement. L'IA-IPR EVS peut investir certaines de ces instances pour amener toute la transversalité des réponses face aux problématiques.

Enfin, dans le cadre des formations et des entretiens d'inspection, les IA-IPR en général évaluent en étant des détecteurs de talents ; ils peuvent ainsi transposer les compétences repérées et essaimer les bonnes pratiques en rejoignant les viviers de chargés de missions et d'animateurs de formations. Chez les IA-IPR EVS, cette modalité de repérage des talents est d'autant plus forte qu'elle s'inscrit dans des politiques éducatives globales relatives à la vie scolaire. Des problématiques croisent plusieurs domaines quand elles se retrouvent dans les thématiques de climat scolaire, de bien-être, des valeurs de la République etc. En somme, l'expertise et la réflexion des IA-IPR EVS innervent l'ensemble de l'EPLE dans un partage conjoint de ces actions. Avec la mise en place du « rendez-vous de carrière » (PPCR) en 2023, nous avons noté que les inspecteurs accompagnaient plus qu'ils n'évaluaient. Ils jouent ainsi un rôle de conseiller, de recenseur auprès des responsables institutionnels en étant aussi, dans une certaine mesure, des révélateurs de talents (Mirallès, 2007). Cette fonction de repérage est aussi un levier pour les IA-IPR de valoriser les parcours et les carrières des personnels dans une forme de reconnaissance professionnelle grâce à la formation (Jorro, 2015, p. 41-50). La mise

en œuvre des communautés d'apprentissage, qui s'appuient notamment sur le partage des connaissances et le regard croisé des expertises, est une proposition nouvelle en termes de formation continue : ici, les IA-IPR EVS, plus que les autres, bénéficient de cette approche globale et transversale qui conditionne la réussite de ces communautés d'apprentissage dont ils sont parfois les initiateurs et les organisateurs dans certaines académies. Il s'agit donc d'un moyen nouveau pour accompagner les personnels et créer des dynamiques de partage et de réflexion sur un objet didactique ou thématique dans lequel les IA-IPR EVS peuvent apporter une plus-value en termes de diagnostic, de processus de mise en œuvre et d'évaluation de la démarche. Ainsi, la partie théorique de ce travail a bien en évidence une évolution d'un métier, pour l'ensemble des inspecteurs pédagogiques régionaux, en expertise disciplinaire qui s'oriente plutôt vers des fonctions d'animation pédagogique en lien avec les politiques d'établissements : c'est de cette façon qu'ils contribuent, de manière de plus en plus importante, à la gestion des ressources humaines au niveau d'une académie.

Les marges de manœuvre en termes de reconnaissance professionnelle des cadres et des personnels impliquent une évaluation territoriale fine et précise qui passe nécessairement par la transversalité des approches et des réponses face aux défis éducatifs qui animent leur quotidien. C'est dans cette évaluation des personnels, et à travers elle, que nous allons enfin approfondir l'évaluation d'un système, celui de l'EPLE, reflet du système éducatif dans son ensemble.

4.3 L'IA-IPR EVS et l'évaluation du système

Ce dernier point est l'occasion de rappeler la valence systémique de toute action engagée par les IA-IPR EVS sous le pilotage des recteurs en académie. Il est un acteur de premier plan pour apporter son observation et son analyse du système éducatif puisqu'il est au centre de plusieurs acteurs qui agissent sur l'EPLE. Il voyage dans le système éducatif ce qui est la composante-même des inspecteurs qui drainent l'ensemble des territoires :

C'est comme ça que je caractérise mon métier. J'ai créé un fil sur le réseau LinkedIn comme d'autres collègues, notamment DASEN, intitulé « sur mes routes d'inspection » qui retrace justement mes activités et démontre l'importance que nous avons pour le système ! (IA-IPR EVS- Annexe E')

Il hérite de ce positionnement de l'inspection générale qui, nous l'avons vu précédemment, est à l'origine garante de l'évaluation du système⁶⁹. Rappelons aussi que c'est l'inspection générale qui s'est transformée en gommant les champs disciplinaires au profit de domaines d'activités, dont celles *établissements et vie scolaire*. De la même façon, les IA-IPR EVS occupent cette place singulière dans le paysage des inspecteurs territoriaux et ils peuvent être inspirants dans le cadre d'une restructuration des inspecteurs en favorisant l'évaluation des EPLE, miroirs du système éducatif. Ainsi, ils deviennent précurseurs de cette nouvelle modalité d'évaluation en dispensant la formation auprès des autres cadres, inspecteurs disciplinaires et chefs d'établissements, chefs de bureaux au Rectorat.

Les enquêtes standardisées et internationales sont aussi des moyens pour diagnostiquer les effets des réformes engagées en éducation ; pour les lire et les comprendre, les IA-IPR EVS ont cette prise de distance qui leur procure un cadre d'analyse en termes systémiques qui prenne en compte toutes les composantes d'une vie scolaire qui interagit avec le disciplinaire et les apprentissages. Les évaluations d'établissement s'inspirent en effet de ce pilotage à 360 degrés dans les différents domaines analysés : les apprentissages et les parcours des élèves, la vie et le bien-être de l'élève, le climat scolaire, les acteurs et la stratégie de fonctionnement de l'établissement et, enfin, l'établissement et son environnement institutionnel et partenarial :

Par ailleurs je les sollicite quasi systématiquement lorsqu'il y a une enquête administrative c'est à dire qu'ils sont toujours dans ce cas inter catégoriel : il y a des interdisciplinaires les IEN-EG mais il y a toujours des IA- IPR EVS parce que leur vision un peu vous savez bien un peu panoramique ou à 360° de l'établissement est précieuse et ils ont, je trouve, des méthodes d'investigation peut-être j'ai trouvé du fait de leur parcours et du fait de leur formation voilà il me semble un regard plus particulier en tout cas pour moi qui est précieux pour moi voilà un petit peu : vous pouvez voir la place particulière que dans mon pilotage de recteur j'accorde aux IA-IPR EVS (Recteur- Annexe S).

Nous retrouvons dans cet extrait et dans ces quatre grands domaines les angles de travail qui organisent les missions des IA-IPR EVS dans une approche globale et transversale de l'établissement scolaire. De plus, la plupart ont une expérience comme chefs d'établissements qui les acculture à ce genre d'exercice. Rappelons que les missions des IPR s'inscrivent dans un territoire, en académie, et que cela participe du maillage et du contrôle territorial à travers lesquels l'évaluation du système éducatif peut se réaliser. Redisons-le aussi à lumière de ce

⁶⁹ Articles D241-1 et R242-1 du Code de l'Education.

propos : avec le concept de l'EPLÉ qui puise ses origines le 22 juillet 1983, l'évaluation du système passe par une observation et une évaluation de ce qui se fait en EPLÉ. Pour promouvoir et accompagner cette nouvelle approche du système qui prend l'objet dans sa globalité et non sous la contrainte d'un audit, il faut comprendre dans la création en juillet 2019 toute l'importance du conseil d'évaluation de l'Ecole (CEE) qui participe à ce processus évaluateur du système éducatif. Il s'agit dès lors de mettre en évidence le rôle des inspecteurs dans l'accompagnement des établissements (Zarka, 2016, p. 73-77). Pour réaliser ses évaluations de tous les établissements scolaires, la formation et le recrutement de personnels de l'Education nationale s'avère indispensable pour réussir cette mission. Ainsi, les évaluateurs externes que nous avons évoqués plus haut jouent ce rôle et ils constituent un vivier diversifié par ses fonctions reliant, en grande partie, le corps de l'encadrement même si c'est un IA-IPR qui pilote les différentes visites en établissement. Cette question de la formation revient à formuler l'importance des liens à tisser, par les corps d'inspection, en faisant de la formation des lieux de transmissions dans lesquels les interactions entre travail et formation (Baujard, 2022) soient des marqueurs d'un échange entre pairs en faveur de l'évaluation du système.

C'est la raison pour laquelle, les IA-IPR EVS apparaissent comme des maillons essentiels qui relient l'institution, recteur et DASEN aux acteurs de terrain. Ils mettent en œuvre trois grandes actions relatives aux entretiens que nous avons menés à savoir : l'opérationnalité, la transversalité et la réactivité. Ils se retrouvent à l'intersection entre l'évaluation des EPLÉ et l'évaluation des personnels qui se nourrissent l'une de l'autre et s'enrichissent aussi. Cela met en évidence nettement une culture évaluatrice qui cherche encore des perspectives dans une harmonisation des pratiques et des enjeux puisque cette culture évolue entre tradition et modernité (J.P. Roquet, 2005). Alors que l'on a évoqué l'école aux risques de l'évaluation, force est de constater que les *crises* (Alix, 2025) qui la constituent ne sont pas des échecs mais des étapes qui œuvrent à sa transformation par les corps intermédiaires d'encadrement notamment. Nous avons vu aussi qu'il existe une *crise* de l'évaluation et notamment de son pilotage qui intervient sur plusieurs niveaux et qui se heurte aussi dans certaines situations au fait que les inspecteurs ne sont pas des décideurs, notamment au niveau de la gestion et du pilotage éducatif et pédagogique d'un EPLÉ.

C'est pourquoi, ce dernier schéma illustre et synthétise la mise en relation des concepts et des théories retenus dans notre analyse qui caractérisent les IA-IPR EVS tout en esquissant des perspectives d'évolutions de leurs travaux au service du système éducatif français et de ses

établissements. Ils agissent ainsi en faveur des élèves par les ressources humaines en adaptant leurs méthodes et leurs regards sur le système dans son ensemble ; ce schéma montre aussi certaines limites que rencontrent les inspecteurs, comme nous l'avons vu dans le rapport de Desbuissons (2011) qui rappelle que l'inspection est bien souvent inefficace dans la mesure où les tâches des inspecteurs sont fragmentées de telle sorte qu'un mal-être puisse questionner ce corps lui-même. Ce schéma met donc en évidence les quatre grandes étapes qui ont tracé le cheminement de la réflexion concernant un IA-IPR particulier dans son propre corps d'inspection, à savoir l'EVS.

C'est ainsi que le **premier point** s'est attaché à questionner cette identité professionnelle en partant des origines et de la création du corps des inspecteurs pédagogiques régionaux tout en soulignant leur émancipation progressive de l'inspection générale. Cette progression professionnelle a permis de construire une identité qui a mis en place des dynamiques et des trajectoires de parcours au sein du système éducatif français. C'est dans cette complexité, qui met en lumière des tensions et des liens entre les différents protagonistes, que l'on a pu décrire la mouvance d'un corps intermédiaire de l'encadrement appuyé par le mouvement de décentralisation et de déconcentration qui leur a inscrit un marqueur fort : la territorialisation. C'est à travers ces processus politiques et institutionnels que leur identité professionnelle a pu se développer même si, dans cette qualité de maillage du terrain, des positionnements envers ses pairs (l'ensemble des inspecteurs) et ses semblables (les chefs d'établissements) ont pu contribuer à brouiller les limites de leurs missions et leur impact.

Ce brouillage a été accentué par le domaine qu'il recouvre à savoir celui des *établissements et de la vie scolaire* et qui sera notre **second point** : la vie scolaire se caractérise, nous l'avons vu, par le fait d'être un concept flou et périphérique dans la mesure où c'est une sphère qui rassemble et qui se distingue aussi de la classe et des apprentissages tout en permettant néanmoins le bon fonctionnement des orientations de l'établissement. La spécialisation EVS réclame donc de dégager des formes de légitimation de leur action par rapport aux autres inspecteurs disciplinaires qui annonce un marqueur essentiel propre au pilotage de la vie scolaire dans les EPLE : il s'agit de la transversalité. Cette dernière a permis de mettre en évidence des dossiers portés notamment par les IA-IPR EVS et marqués par la transversalité : les internats d'excellence, le réseau d'éducation prioritaire ou encore le pilotage des actions concernant le harcèlement scolaire et sur les réseaux ne sont que quelques exemples de ces sujets transverses qu'ils sont amenés à traiter même si, sur la question du harcèlement,

ce sont plutôt les CT-EVS qui pilotent la gestion de ce dossier en s'appuyant sur des cellules spécifiques créées au sein des académies. Pour cela, ils mettent en place une stratégie qui leur est propre, vis-à-vis des autres IA-IPR à savoir l'analyse systémique qui intervient en profondeur, dans le cœur du système éducatif et donc dans l'EPLE.

Ainsi, le **troisième point** insiste sur la fonction première que nous avons décelée dans les différentes circulaires de missions : l'évaluation, le contrôle, la formation et le recrutement. Ces missions ont évolué modifiant progressivement aussi la posture des IA-IPR en général. Cette forme d'accompagnement qui les caractérise renvoie enfin dans un quatrième temps vers l'évaluation et la gestion des ressources humaines : le déploiement d'une politique RH est inscrite à tous les niveaux, national et académique, impliquant une convergence entre les IA-IPR eux-mêmes en lien avec les chefs d'établissements. Elle interroge finalement la sociologie du travail dans la mesure où elle questionne la manière d'accompagner les personnels dans leurs évolutions professionnelles : évaluateurs, révélateurs de talents et aussi critiques, les IA-IPR EVS ont une vision globale des personnels puisqu'ils sont marqués par cette transversalité managériale et fonctionnelle. C'est pourquoi, l'évaluation des personnels, et notamment de ceux qui se rattachent aux *établissements et à la vie scolaire* invite à une évaluation simultanée du système lui-même par l'EPLE. Avec cette vision exhaustive du système éducatif, combinée aux relations qu'ils entretiennent à la fois avec la hiérarchie (le recteur) et leurs pairs (le corps intermédiaire de l'encadrement dans son ensemble), ils se distinguent des autres IA-IPR disciplinaires en ayant un effet modalisateur sur l'ensemble du système qu'il manage d'une manière quasi holistique : les acteurs et le système éducatif. C'est en ce sens que le processus intellectuel de cette thèse a mis en évidence que, dans ce cheminement, les EVS sont devenus des révélateurs en gestion des ressources humaines au service du fonctionnement des EPLE dans le système.

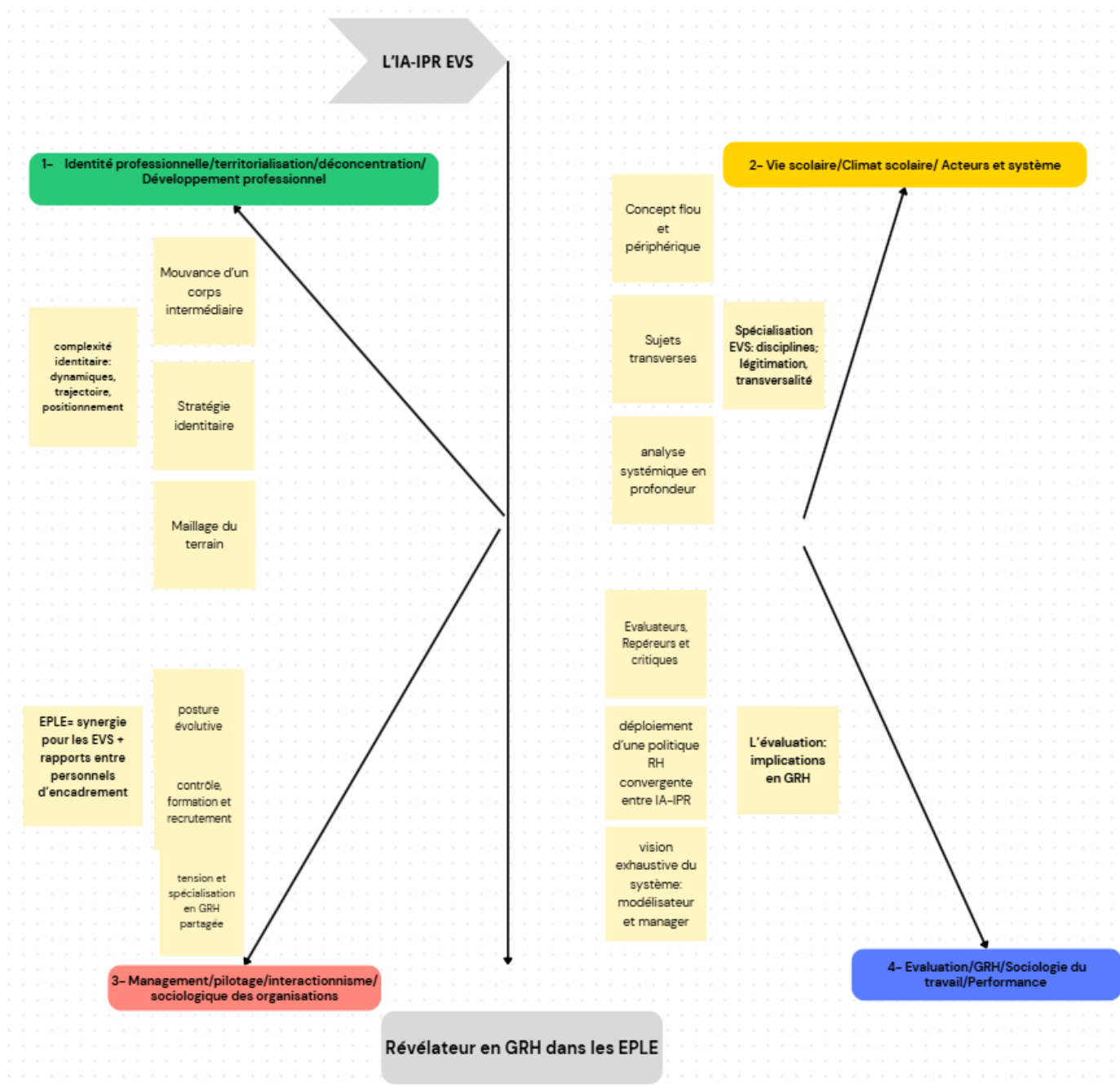


Figure n° 12 : Schéma synthétique du cheminement de la thèse

CONCLUSION GENERALE

Nous arrivons au terme de notre travail dont le sujet traite d'un personnage particulier dans le corps des personnels d'inspection du 2nd degré : les IA-IPR EVS. L'optique choisie a été de placer la réflexion sur leur impact dans la gestion des ressources humaines au niveau de l'EPLE ce qui a engendré un élargissement de cette analyse sur leurs missions dans l'ensemble du système éducatif français. Si l'inspecteur est connu dans la mémoire collective, ses différentes facettes ne sont pas perçues par tous de la même manière ni par les usagers de l'Ecole ni par les acteurs et les décideurs. C'est dans cette définition approximative et partielle que la réflexion a été menée pour répondre à un questionnement initial lié à ma pratique quotidienne comme chef d'établissement scolaire. D'où viennent les IA-IPR EVS ? En quoi sont-ils particuliers et différents des autres inspecteurs ? Comment leur identité professionnelle s'est-elle construite en évoluant à travers des dynamiques en EPLE ?

C'est dans ce foisonnement d'interrogations que le sujet a été posé : **l'IA-IPR EVS : figure complexe dans la gestion des ressources humaines en établissement scolaire.**

Une posture a été choisie et adaptée dans ce foisonnement : celle du chercheur marqué par sa carrière professionnelle actuelle, la casquette du chef d'établissement impliqué, engagé dans l'action quotidienne avec les acteurs de l'éducation, tant au niveau associatif que professionnel : c'est sous le prisme des représentations, dont les entretiens sont autant de traces, que l'analyse s'est formalisée, sans observations ou participations directes de ces acteurs itinérants, nourris par ma propre expérience professionnelle.

Ce travail a cherché à explorer de manière plus générale ce personnage IA-IPR EVS dans le corps des inspecteurs en France tout en se questionnant sur leurs évolutions professionnelles. Les inspections scolaires sont de plus en plus étudiées dans un monde marqué par l'évaluation et la critique des systèmes. En matière d'éducation, les historiens ont souvent traité ces évolutions sous forme de monographies nationales en décrivant des acteurs institutionnels comme étant des portraits (Caplat, 1986). Puis les chercheurs ont poursuivi ces travaux préfigurateurs en interrogeant le rôle joué par les inspections scolaires dans les changements contemporains de gouvernance de l'éducation en mettant notamment en évidence les principes clés du NPM qui ont conduit à une reconstruction de leurs missions. Nous sommes donc passés d'une étude historique et monographique des inspecteurs de l'Education nationale à une étude sociologique et organisationnelle en termes de management des organisations éducatives dans un système scolaire en constante évolution. Le cadrage socio-historique a permis de contextualiser l'apparition des IA-IPR EVS dans le champ global des inspecteurs du second degré dont les évolutions sont marquées par des courants politiques réformateurs liés à la

massification et à la recherche de la performance éducative. Les évolutions se retrouvent également dans leurs missions qui s'alignent en fonction de ces contextes de politiques publiques et dont la déclinaison territoriale est à souligner. Cet ancrage académique, qui fonde leur caractéristique essentielle, explicite toute la complexité que nous avons pu problématiser à travers la gestion des ressources humaines en EPLE. En dressant un portrait de ces IA-IPR EVS, c'est toute la primauté de leur corps qui a été mise en avant : régulateurs, évaluateurs et vecteurs du changement dans la sphère éducative.

Posons ici le contexte d'élaboration et d'écriture de la thèse qui s'inscrit pleinement dans ce que nous venons de nommer les changements contemporains de gouvernance en éducation. Une des raisons de l'écriture et de la réflexion se retrouve dans la situation de 2021 à la sortie de la pandémie de covid-19 qui a marqué des prises de consciences concernant nos schémas de gouvernance et d'action notamment pour le système éducatif. La lutte contre la pandémie mondiale ne devait pas occulter l'action face à trois défis majeurs auxquels notre société est confrontée : la lutte contre le réchauffement climatique, la réduction des inégalités et l'adaptation au vieillissement de la population. Une commission réunissant 26 économistes a travaillé en toute indépendance sous l'égide d'Olivier Blanchard et Jean Tirole pour soumettre son rapport à la Présidence de la République française⁷⁰ afin d'affronter l'après crise. Les trois pistes qui ont été des marqueurs dans ce travail trouvent un écho dans les missions et les évolutions de l'IA-IPR EVS en particulier qui peut agir en tenant compte de ces remarques. La Commission estime qu'il faut aller encore plus loin, afin de surmonter efficacement les trois défis majeurs que constituent le climat, les inégalités et la démographie :

- Le changement climatique : les travaux du GIEC⁷¹ ont mis en évidence le rôle des activités humaines dans le dérèglement climatique et l'importance d'agir dès maintenant pour limiter la hausse des températures en deçà de 2°C par rapport à l'ère préindustrielle. Dans cette perspective, et suite à la signature de l'accord de Paris en 2015, la France s'est fixé l'objectif d'être neutre en carbone à horizon 2050. En s'engageant aujourd'hui sur des politiques ambitieuses et en posant des jalons clairs et crédibles, la France et l'Europe peuvent jouer un rôle de leader de l'action climatique internationale. Les travaux de la commission ont abouti à la formulation d'un cadre d'analyse et de propositions pour accélérer l'atteinte de ces objectifs.

⁷⁰ Rapport d'Olivier Blanchard et de Jean Tirole, avril 2021

⁷¹ Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat

Nous avons analysé les différents dossiers portés par les IA-IPR EVS : parmi eux, les questions transversales trouvent une résonnance importante et celles relatives aux changements climatiques sont intéressantes car elles invitent plusieurs disciplines et domaines tout en nécessitant une vision systémique qui peut être portée de concert, dans une démarche de projet ou de labellisation, par les chefs d'établissements et par les IA-IPR EVS.

- Inégalités et insécurité économiques : égalité des chances, protection sociale, redistribution fiscale et sociale juste et efficace... Même si la France est en meilleure position que la plupart des autres pays, pour que les opportunités économiques bénéficient au plus grand nombre et soient équitablement réparties, la France se doit d'agir sur plusieurs fronts et à différentes étapes de la vie économique des individus. Les travaux de la commission établissent le constat et tracent un cadre pour de bonnes politiques.

De la même façon, les corps d'inspection jouent un rôle crucial dans le traitement des situations d'élèves et des personnels dans une réelle dynamique de l'accompagnement. L'égalité des chances fait partie des principes républicains qu'ils cherchent à garantir sur chacun des territoires dont ils ont la responsabilité. Elle s'inscrit dans une politique publique qui crée un cap dans la politique éducative de chaque établissement.

- Face au changement démographique : le vieillissement implique de trouver un équilibre juste et efficace entre périodes d'emploi et de retraite. Pour cela, il est nécessaire de moderniser le système des retraites, mais aussi d'accompagner les seniors dans leurs activités. Cela passe notamment par un renforcement de la formation professionnelle ou encore de la prévention et du traitement des maladies chroniques. La commission a étudié les faits et leur perception, avant d'établir une série de recommandations.

C'est un dernier élément qui questionne directement l'Ecole : structurellement, cela implique d'approfondir la mise en réseau et l'harmonisation des pratiques inter-établissements afin de garantir la même qualité d'enseignements malgré des effectifs qui tendront à la baisse ; philosophiquement, qu'inspire le monde d'aujourd'hui aux jeunes et comment en faire des citoyens éclairés et responsables : l'IA-IPR EVS peut s'inscrire dans cette réflexion grâce à son action au niveau de la vie scolaire et des usages du

numérique, de l'intelligence artificielle : le but est de rassurer, former et garantir un bon usage des outils modernes dans un monde incertain et vieillissant. Enfin, scolairement, il s'agit de repenser aussi la carte des formations et de donner du sens au niveau du territoire : les IA-IPR, acteurs de proximité sur le territoire, ont un rôle à jouer ici.

Nous comprenons donc, à travers ces quelques exemples, combien la place des IA-IPR, et en particulier celle des EVS, est centrale dans l'appréhension de ces questions vives de société qui suscitent parfois des craintes et qu'il convient de guider avec raison et optimisme à travers un management revisité, de proximité, que les IA-IPR EVS et les chefs d'établissement peuvent incarner et développer. Ce sont des travaux qui servent d'instrument de politique publique que les recteurs déploient auprès des corps d'inspection, relais sur le terrain académique, en EPLE. L'analyse socio-historique portant sur le cas particulier des inspecteurs EVS s'est travaillée sous forme d'un voyage issu d'une problématique professionnelle qui a ouvert ensuite sur un itinéraire conduisant à mettre en lumière les évolutions et les aspirations des IA-IPR EVS au niveau des EPLE, et plus globalement dans le système éducatif français.

Cet itinéraire s'est appuyé sur la thématique du voyage qui est inscrite dans l'ADN de tout inspecteur qui déambule, sur un territoire, entre les établissements et les régions ; il s'inscrit aussi dans mon propre voyage puisque le début de mon travail s'est souvent effectué en train entre le domicile et le travail. Il s'inscrit ainsi dans un chemin au sein du système éducatif qui croise les inspecteurs EVS et les chefs d'établissement dans mon quotidien tout en souhaitant prendre de la distance, scientifique et objective, pour mieux les appréhender. La posture nouvelle du chercheur s'est dessinée progressivement grâce à la problématisation du sujet et, surtout, à la lecture d'écrits théoriques qui ont réuni les principaux concepts éclairant cette problématisation. C'est maintenant ce voyage, sous forme d'une thèse, que nous allons synthétiser dans cette conclusion qui retracera le cheminement de la problématisation jusqu'aux entretiens menés depuis octobre 2021 et leur discussion.

Le choix de l'adjectif complexe pour désigner la figure de l'IA-IPR EVS invitait à une réflexion sur les fondements de cette complexité dans les statuts, puis dans leurs positionnements et enfin dans le système éducatif. La question de l'identité professionnelle et de ses multiples facettes a été analysée à l'aune des interactions que l'IA-IPR EVS pouvaient entretenir avec l'ensemble des acteurs du système éducatif et particulièrement avec les personnels d'éducation, de direction et d'inspection. La création récente du corps des IA-IPR,

d'abord auxiliaires des inspecteurs généraux, renferme malgré tout une évolution dans leurs missions et dans leur positionnement dans le schéma de la gouvernance académique : cela impose une réflexion plus large sur les métiers de l'encadrement qui a découlé sur une dynamique identitaire liée à la territorialisation des politiques éducatives et au déploiement d'une gestion des ressources humaines davantage *en proximité*. C'est dans ce mouvement général de décentralisation et de déconcentration qu'ils sont passés d'IPR-IA à IA-IPR revendiquant ce maillage territorial auquel ils contribuent dans leurs dossiers transversaux, sous le pilotage du recteur d'académie.

A partir du titre de la thèse, ce sont quatre grandes orientations qui ont découlé pour construire notre analyse et ses résultats.

D'abord, **la question du positionnement** a été posée puisqu'elle faisait partie de la démarche de problématisation dans la mesure où cet inspecteur *établissements et vie scolaire* intervenait aussi bien auprès des CPE, que des professeurs documentalistes ou encore des personnels de direction. Il est en lien aussi avec ses propres collègues inspecteurs ainsi que les directeurs académiques et le recteur, par les conseillers qui entourent ce dernier, et plus particulièrement le CT-EVS dont nous avons noté les ressemblances sémantiques et fonctionnelles. Il y a donc eu clairement une évolution rapide de ce métier, dans le corps des personnels d'inspection, toujours mis en situation par rapport à un territoire et à l'EPL dans ses multiples dimensions, en réseau ou individuellement.

Ce positionnement a renvoyé, dans un second temps, à une autre question : **la problématique disciplinaire**. En effet, l'IA-IPR EVS se distingue des autres IA-IPR dans le sens où il exerce dans un domaine *établissements et vie scolaire* et pas au nom d'une discipline dont nous avons rappelé la hiérarchisation dans les schémas de pensée des corps d'inspection. Cette étiquette professionnelle particulière a posé la construction d'une sociologie des IA-IPR EVS traduisant l'évolution des étiquettes professionnelles dans le corps des inspecteurs ; l'approfondissement historique a nourri ces évolutions en resituant les inspecteurs depuis la création du système éducatif sous Napoléon jusqu'à aujourd'hui, mettant à jour leurs évolutions au gré des réformes du système lui-même, dont ils sont devenus les porte-voix sur le territoire académique. Ainsi, on a pu montrer d'où ils venaient, vers où ils se dirigeaient dans le paysage éducatif global. S'ils ne sont pas centrés sur une discipline, les EVS s'appuient sur un domaine qui correspond à la troisième étape de notre analyse : les établissements et la vie scolaire. Ce sont deux domaines que nous avons questionnés en essayant de resituer les inspecteurs par rapport aux autres acteurs. Le concept flou et périphérique de la *vie scolaire* entretient sans

aucun doute cette identification particulière dans le corps des inspecteurs ; il faut l'élargir au concept de *climat scolaire* qui permet de faire le lien avec les établissements : en effet, le *climat scolaire* est la pierre angulaire qui fait fonctionner l'organisation éducative en faisant travailler ensemble la sphère vie scolaire et la sphère des apprentissages en classe. Ce binôme étant établi, une logique de territoire s'est mise en place via les EPLE ; la nature première de l'inspecteur étant d'évaluer, nous avons achevé, dans un dernier temps notre problématisation, sur une définition, en termes de gestion des ressources humaines, en EPLE et par l'EPLE.

L'analyse des missions des IA-IPR a permis de construire **une dialectique de l'évaluation** autour de trois mots-clés : le contrôle, l'accompagnement et l'animation d'un territoire. En somme, de la complexité d'un personnage mal connu et reconnu au sein-même des schémas éducatifs, une logique de GRH s'est déployée au fur et à mesure de la confrontation entre les concepts théoriques repérés et les entretiens menés. Ces principaux concepts ont constitué la description et l'analyse précise de ce personnage particulier ; voici ceux que l'on peut retenir dans notre conclusion : la sociologie des organisations a dessiné les contours de l'EPLE comme étant un miroir réfléchissant le système éducatif tout entier. Elle a défini une culture organisationnelle des établissements scolaires qui a fait des IA-IPR des maillons académiques essentiels dans la vie des EPLE : cet écosystème a éclairé aussi les acteurs, leurs relations et les hiérarchies qui expliquent comment les EVS ont pu évoluer et modifier leurs pratiques pour s'adapter aux contextes locaux et territoriaux.

Le travail sur les liens entre les différentes parties prenantes d'une organisation scolaire a mis en évidence des repères dans les stratégies de management : elles ont démontré l'importance de la GRH dans le développement professionnel de chacun, évalué et évaluateur ; elles ont mis en scène des logiques d'accompagnement des personnels à travers le repérage des compétences voire des talents. Tout cela a pu être étudié dans le cadre du *New Public Management* et du déploiement de la LOLF dans les années 2000 marquant ainsi un tournant dans le management des cadres intermédiaires. Le pilotage pédagogique est devenu, de cette façon, un pilotage partagé et coordonné entre les inspecteurs et les chefs d'établissements. C'est dans ce pilotage que l'IA-IPR EVS occupe une place particulière vis-à-vis des autres inspecteurs disciplinaires. D'ailleurs, les concepts de *vie scolaire* et de *climat scolaire* ont confirmé ce particularisme des fonctions EVS en dévoilant un objet parfois mal défini alors qu'il permet d'être le ciment des organisations éducatives en faisant apparaître des dossiers transversaux. La sociologie du travail a permis également une approche RH affûtée pour mieux saisir les fonctions d'accompagnement des équipes et des personnels dans une logique de projet

et de collectif dont les IA-IPR sont les fédérateurs sur le plan pédagogique et éducatif. Cette sociologie du travail a côtoyé également la question de la reconnaissance professionnelle et des trajectoires identitaires des corps des personnels d'inspection en développant, en parallèle, la notion de la complexité. En effet, différents auteurs ont analysé les transformations dans le monde de l'éducation sous l'angle d'une logique par projets ; avec la montée en puissance du nouveau management public (NPM), le pilotage par objectifs de ces accompagnements s'est développé (Dutercq, 2000). C'est ainsi que les inspecteurs, comme les chefs d'établissements, sont devenus des managers de projets à l'instar des nouvelles formes de prescriptions qui visent à faire adhérer les acteurs aux objectifs institutionnels dans un accompagnement RH renforcé (Barrère, 2013). C'est cette même logique de performance qui a été faite dans le cadre de la LOLF en mobilisant l'accompagnement des équipes comme levier de performance identifiable dans le projet d'établissement (Van Zanten, 2008). Enfin, les EPLE comme organisations éducatives sont devenus des lieux où s'amplifie la démarche par projets en faisant naître une intelligence collective et organisationnelle (Baujard, 2014) à travers laquelle les inspecteurs du second degré peuvent faire émerger leur vision systémique propre aux EVS.

Pour sortir de cette problématisation et pour analyser les IA-IPR EVS, une dernière notion est venue concrétiser l'ensemble du travail en mettant en valeur un élément fondamental dans leur portrait à savoir : **la transversalité**. De plus, en posant le modèle écosystémique sur le modèle des organisations scolaires françaises, c'est toute la dimension transverse qui est ressortie à la fois comme élément de convergence et de divergence : point qui les distingue des IA-IPR disciplinaires, la transversalité est aussi ce qui, in fine, pourra les réunir à l'instar de la fusion des différentes inspections générales : le corps des inspecteurs du second degré est en mouvance vers cette transversalité qui trouve son accomplissement dans et par l'établissement scolaire.

Nous allons approfondir maintenant ces différentes étapes en montrant leur enchaînement au service de notre sujet et de sa problématisation et en décrivant la construction de cette thèse dans son écriture et dans son analyse.

Ce sont trois parties qui forment l'architecture de ce travail : la première a développé les concepts et les théories que nous venons d'évoquer pour mieux situer les inspecteurs dans le paysage éducatif français afin de comprendre d'où ils viennent et comment ils ont évolué jusqu'à aujourd'hui. Le cadrage socio-historique a été essentiel pour inscrire dans le temps la démarche entreprise pour décrypter ce personnage complexe et particulier qui a dévoilé des profils variés et un questionnement constant dans son évolution. Avec les grandes questions du

moment que sont le réchauffement climatique et l'urgence climatique, l'intelligence artificielle et les apprentissages, l'orientation et les nouveaux métiers de demain, une forme de fin de système sociétal et éducatif apparaît et les IA-IPR EVS ont toute leur place particulière à jouer pour construire cette nouvelle approche éducative : repenser par exemple les formes scolaires, les liens entre le scolaire et l'extrascolaire ou le périscolaire : ils peuvent être des leviers incontournables de la transformation du système éducatif au service d'une nouvelle *écologie éducative*. L'approche historique et sociologique nous permet de penser cela puisque d'une définition professionnelle fragile, ils ont perduré dans les schémas de gouvernance en jouant un rôle accru de conseils auprès des décideurs. Si l'institution est une *réalité humaine* (Reboul, 2016, p. 27-50), elle est aussi une *réalité sociale*. Elle marque, contrairement aux crises, une forme de stabilité dans laquelle évolue les acteurs qui influent sur elle ; les inspecteurs font partie de ces acteurs en agissant par leurs conseils, dans une forme d'accompagnement, les personnels dont ils ont la charge et ceux avec qui ils composent les personnels intermédiaires de l'encadrement éducatif.

La problématique trace les évolutions de ces spécificités des IA-IPR EVS au service d'une transformation politique du système éducatif et au carrefour de nombreux acteurs qui œuvrent à la construction de parcours scolaires à adapter à l'évolution de notre société. Les inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs d'académie, *établissements et vie scolaire* s'inscrivent dans le corps des personnels d'inspection en occupant une place singulière dans le paysage éducatif des personnels d'encadrement. Ils jouent le rôle d'intermédiaire entre la politique nationale et la déclinaison locale dans le cadre des réformes (Condette, 2017).

Ce travail d'exploration dans le corps des inspecteurs questionne donc sous un autre angle l'évaluation des politiques éducatives confrontée à la mise en place des réformes successives et actuelles (Mons, 2007 ; Pons, 2011). Il implique une réflexion sur la gestion des ressources humaines, qui est le fondement-même des missions des inspecteurs, tout en soulignant les multiples facettes d'un personnage complexe ; cela a produit trois grandes hypothèses qui ont été le canevas des entretiens et de nos analyses :

- Hypothèse 1 : quête d'une identité et d'une professionnalité des IA-IPR EVS vis-à-vis des disciplinaires
- Hypothèse 2 : l'IA-IPR EVS comme maillon d'une chaîne de gouvernance académique dont le positionnement est composite (catalyseur ?)

- Hypothèse 3 : La transversalité qui questionne leur approche systémique experte au service des évolutions du système éducatif comme marque de fabrique des IA-IPR EVS

Ensuite, une seconde partie empirique est venue analyser en profondeur, sur le terrain, cet IA-IPR EVS à la lumière de trente entretiens semi-directifs qui se sont construits sur une démarche scientifique, objectivante afin de limiter les biais et les influences professionnelles. C'est une méthodologie qualitative qui a permis d'entreprendre une recherche de terrain embrassant différentes académies de la métropole française. Cette recherche étant ancrée dans un lien entre les inspecteurs et les EPLE, les entretiens ont sollicités différents profils : des IA-IPR EVS, des CT-EVS, professeurs documentalistes, CPE, chefs d'établissements, inspecteurs généraux ou encore conseillers de ministres. Cette méthodologie présente de cette manière des données qui peuvent se synthétiser en trois points :

- La reconstitution identitaire des EVS par rapport à d'autres corps d'inspection
- L'IA-IPR EVS comme acteur-clé dans la chaîne de gouvernance académique
- La transversalité et le systémique confrontés au disciplinaire

C'est à travers cette présentation que nous avons pu procéder à une analyse fine des données qui ont interrogé les origines et les évolutions sociologiques des IA-IPR EVS en observant leurs positionnements sur l'échelon académique et au niveau national, et en délimitant leur impact en termes de gestion des ressources humaines dans l'évaluation qu'ils conduisent à travers l'EPLE.

La présentation et l'analyse des données ont été riches d'enseignements qu'une troisième partie est venue mettre en perspective : les résultats et les verbatim ont ainsi été confrontés aux apports théoriques dans l'optique de caractériser l'importance des IA-IPR EVS au sein du système éducatif français puisqu'il n'existe pas dans les autres systèmes éducatifs du monde. Plusieurs éléments ont été mis en évidence à travers les résultats que nous avons analysés : La reconstitution identitaire des personnels d'inspection de manière globale et à travers laquelle se dessinerait une professionnalité originale à savoir les IA-IPR EVS. Ils se caractérisent ainsi comme étant un personnage dans un schéma éducatif qui varie selon les modes de pilotages académiques et les orientations politiques choisies. Les différentes postures invitent aussi à une profonde réflexion sur la manière d'exercer son métier et développe une forme de complexité chez les IA-IPR EVS : c'est également dans cette complexité que semble se mettre en place une forme d'uniformisation, autour de l'objet EPLE. Il est aussi apparu

comme un acteur-clé dans la chaîne de gouvernance académique occupant une place singulière entre le DASEN et le recteur. Il s'est enfin dévoilé dans une forme de face-à-face entre la transversalité et le disciplinaire mettant en évidence un espace où le systémique devient le dénominateur commun aux corps d'inspection et de direction. L'analyse de l'ensemble des données a questionné sociologiquement d'abord les IA-IPR EVS dans le foisonnement des différents corps d'inspection qui marquent leur positionnement difficile dans l'ensemble du système ; la question du pilotage des IA-IPR EVS dans la chaîne de gouvernance académique, elle-même inscrite dans un schéma éducatif national, les dispose dans une action sur le terrain, au cœur des EPLE : la question du maillage territorial a pu trouver une réponse dans la mise en place d'une fonction particulière dédiée aux IA-IPR à savoir celle de devenir des référents de plusieurs établissements. Cet exemple a illustré les fonctions d'évaluateurs qu'ils occupent en affirmant leur rôle dans la GRH au sein des établissements scolaires. C'est une autre répartition dans la gestion des personnels et des ressources humaines qui se dévoile selon que l'on soit IA-IPR disciplinaires ou EVS ; si les IA-IPR disciplinaires gèrent davantage les enseignants et leurs remplacement et/ou recrutements, les IA-IPR EVS s'appuient sur des dynamiques systémiques en agissant de manière plus globale sur la GRH au niveau établissement et territorial. C'est pourquoi, une dernière et troisième partie a permis de mettre en perspective nos résultats avec les hypothèses et les concepts théoriques en dessinant un portrait à géométrie variable de l'EVS, source de richesses et d'opportunités dans l'évolution et l'évaluation du système éducatif. Nous l'avons résumé, l'IA-IPR EVS s'est construit à partir d'une identité complexe puisque nous avons souligné qu'il était en interaction avec différents acteurs retrouvant ainsi le sens de la *complexité* comme étant le fait que plusieurs éléments sont tissés entre eux (Morin, 1990). Elle implique ainsi la notion de transversalité. Cette construction identitaire a suivi les étapes de mise en place du corps des IA-IPR d'une part et celles des politiques éducatives d'autre part, impactées par le mouvement de déconcentration et de décentralisation : cette construction identitaire a mis en évidence également une dynamique chez les EVS dont le domaine diffère de la discipline classique : c'est une appréciation des spécialités de manière plus globale qui s'est mise en place en corrélation avec ce qui se passe explicitement pour la spécialité *établissements et vie scolaire*. Les statuts créent un cadre et une norme qui hiérarchise les fonctions entre les individus dans une sphère particulière. Ainsi les identités professionnelles sont des *identités situées* (Perrenoud et Sainsaulieu, 2018) qui inscrivent l'individu dans un cadre qui devient une professionnalité *à part*. Nous avons alors montré une forme de processus qui situe l'EVS au centre des différentes strates académiques, départementales et locales ; il apparaît à part dans les chaînes de gouvernance académique :

c'est dans ses diverses interactions avec des supérieurs hiérarchiques et des co-pilotes qu'il construit une professionnalité perméable et mouvante dans une forme de *remaniement permanent* (Dubar, 2000) qui le conduit à une capacité d'adaptation dans ce schéma éducatif. Cette forme de flexibilité caractérise aussi ce personnage et permet de mettre en lumière des trajectoires dans ses évolutions : l'identité professionnelle se construit, tout au long d'un processus, de manière plurielle, ambivalente et dynamique comme nous le constatons dans le tremplin de carrière induit par les IA-IPR EVS. Cela crée des dynamiques mettant en œuvre des *transitions professionnelles* (Kaddouri, 2014)⁷². Nous pouvons parler de *transition* grâce au déploiement de ces politiques RH en faveur d'une forme de fongibilité des parcours professionnels au sein de la fonction publique ; ces stratégies identitaires, qui allient la sphère privée et la sphère professionnelle, conduisent à une sorte de réorganisation des IA-IPR EVS puisque leur positionnement, en académie, se distingue des autres corps d'inspection : ce sont bel et bien des personnages flexibles selon les contextes politiques et des situations d'établissements.

Dans cette organisation académique et dans cette chaîne de gouvernance, ils participent plus particulièrement au maillage du territoire avec des dossiers transversaux complexes : c'est ici que la construction de leur identité professionnelle devient *complexe* également non plus en termes de liens hiérarchiques mais au niveau de ce prolongement de leurs missions au cœur des EPLE : c'est aussi ce qui crée leur richesse et leur indépendance parfois vis-à-vis des DASEN. La complexité résonne dans la transversalité, dans ce tissu territorial qui se rejoint sur un objet mal défini à savoir la *vie scolaire*. C'est cet objet, colonne vertébrale de l'IA-IPR EVS, qui l'amène à intervenir au cœur des EPLE. Nous l'avons dit, la spécialité *établissements et vie scolaire* entre en combo avec les autres disciplines. Avec la hiérarchisation des disciplines, il existe une recherche de légitimité par le concept de la *vie scolaire* : son caractère périphérique devient l'espace dans lequel évoluent les IA-IPR EVS. Cet espace *vie scolaire* devient alors un espace partagé entre plusieurs acteurs au sein d'un EPLE. La *vie scolaire* met en scène une zone particulière, de coopération ou d'opposition, entre ces différents acteurs ; c'est une zone qui relie les disciplines aux politiques d'établissement. C'est cette dichotomie exprimée à travers le chevauchement de ces espaces, *vie scolaire* et disciplinaire, que l'on peut lire une forme de schéma classique et binaire qui appauvrit la proposition faite aux élèves si ces espaces ne se nourrissent pas entre eux (Chauvigné, 2021). Les IA-IPR EVS et les personnels d'éducation

⁷² Entretien avec Kaddouri, M., réalisé par Hinault, A.-C. (2014). *Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles*. Sociologies pratiques.

doivent l'investir pour maîtriser le climat scolaire au sein des EPLE et pour favoriser les apprentissages de manière générale : l'IA-IPR EVS est un fédérateur pour lier ces différents espaces tout en atténuant les prééminences habituelles. C'est en ce sens que les IA-IPR EVS deviennent aussi les garants de cet équilibre et de cette fusion des espaces qui évoluent au gré des évolutions sociétales et éducatives ; c'est dans ces évolutions que les inspecteurs territoriaux sont des gages de progrès et d'émancipation dans les apprentissages et l'éducation de chaque élève à travers les dossiers académiques et nationaux qu'ils portent. Ces dossiers confirment leur légitimation tels que le climat scolaire et la gestion des crises ou de la violence en milieu scolaire ; celui concernant les valeurs de la République ou encore les réseaux d'éducation prioritaires : quelques exemples qui illustrent ce recentrage territorial, sur l'EPLE, gage d'efficacité de l'action publique et politique dans une forme de proximité avec les attentes et les particularités des territoires dont ils s'occupent. L'éducation est un moyen pour développer la justice sociale et maintenir le dynamisme de la démocratie. Ce sont les instances, dans les EPLE, qui cherchent à faire perdurer cet idéal républicain. Entre ces instances et leurs pilotes en établissement et l'institution nationale et académique, les IA-IPR EVS peuvent trouver un espace pour faire vivre cette exigence en éducation telle qu'elle est présentée par certains chercheurs et acteurs en éducation :

La nécessité d'un nouveau récit. Ce défi ne peut être relevé que si l'éducation par le moyen de l'un de ses acteurs les plus emblématiques qu'est l'école, propose un nouveau récit, marqué par un optimisme raisonnable qui est l'allié objectif de tout projet d'émancipation (Jellab, 2023, p.150).

Cette écriture d'un nouveau récit fait émerger une thématique que nous n'avons pas abordée dans ce travail à savoir la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers, et plus globalement l'inclusion. Si ce sujet est souvent une préoccupation majeure des enseignants dans leurs pratiques au quotidien, on ne peut pas ignorer les réalités de terrain, dans la sphère *établissement et vie scolaire*, qui rappelle que ces mêmes élèves à besoins éducatifs particuliers évoluent en dehors de la classe : quelle prise en charge et quelle prise en compte dans les méthodes déployées par tous les membres d'une communauté éducative ? La vie scolaire, et l'amélioration du climat scolaire, ne serait-elle pas un levier pour mieux faire réussir et progresser ces élèves. Pour y parvenir, les IA-IPR EVS pourraient investir aussi, à leur niveau, ce questionnement en accompagnant les personnels dont ils ont la charge vers plus d'équité scolaire.

Ce nouveau récit permettrait de réfléchir sur ces évolutions sociétales qui impactent l'école et dont nous avons relevé la résonnance à travers le personnage emblématique de l'IA-IPR EVS. Ancrés dans la vie des établissements et la vie scolaire, ils peuvent être des relais de cette intention émancipatrice en faveur de l'égalité des chances pour tous, marqueur de la transversalité et de l'horizontalité que nous avons démontrée dans notre analyse.

C'est aussi à travers ces dossiers qu'ils portent que les IA-IPR EVS mettent en place une véritable transversalité qui favorise l'approche systémique de l'EPLE en répondant de manière exhaustive aux enjeux éducatifs et aux réformes engagées dans les politiques éducatives publiques. L'exemple de la mission d'inspecteur référent est venu nous rappeler toute la force de cette transversalité même si ses usages ne sont pas encore harmonisés nationalement ; cet exemple participe à l'effacement progressif de la hiérarchisation entre les disciplines en favorisant une politique territorialisée en réseaux marquée par la transversalité via l'EPLE. C'est ainsi que nous avons constaté le lien très fort qui les réunit aux EPLE et, in fine, aux chefs d'établissements. Les rapports qui existent entre l'IA-IPR EVS et les professeurs documentalistes ainsi que les conseillers principaux d'éducation traduisent ce périmètre commun et partagé qui irrigue ainsi l'action menée par les IA-IPR EVS : la sphère *vie scolaire* procure le levier pour agir au sein des EPLE. La relation avec les personnels de direction s'en trouve renforcée : facilitateurs et évaluateurs (des personnels de direction stagiaires), ils apportent des solutions techniques rapidement exécutables car les EVS sont dans l'opérationnel. C'est la raison pour laquelle ils s'émancipent aussi des autres personnels d'inspection en jouant notamment un rôle dans la gestion des ressources humaines et plus particulièrement encore pour les IA-IPR EVS qui regroupent des personnels de plusieurs niveaux, d'encadrement et d'éducation, dans une sphère commune, la *vie scolaire*.

Pour finir, dans ce modèle écosystémique, c'est le cœur de leur métier qui constitue le point de convergence de leurs missions : **l'évaluation**. Les IA-IPR EVS répondent dorénavant à trois grands enjeux en termes de missions : l'expertise didactique, pédagogique et éducative au service de la réussite des élèves, la contribution à la gestion des ressources humaines et les missions transversales et de conseil ; ainsi, la transversalité, qui concentre et identifie l'action des IA-IPR EVS en particulier, s'inscrit dans le périmètre d'action de tous les IA-IPR ; dans le cadre de la LOLF et de la recherche de la performance éducative, leur rôle d'évaluateur est intensifié : leur GRH devient un outil utilisé pour améliorer le fonctionnement de l'EPLE, et par lui, celui du système éducatif tout entier. L'EVS est donc au cœur du système et déploie sa vision systémique dans l'accompagnement des personnels et des organisations éducatives.

L'EVS peut alors devenir modélisants dans le cadre d'une restructuration du corps des inspecteurs en favorisant l'évaluation des EPLE, miroirs du système éducatif : les missions des IA-IPR EVS s'opèrent dès lors dans une approche globale et transversale de l'établissement scolaire. De plus, la plupart ont une expérience comme chefs d'établissements qui les acculture à ce genre de pratique et de pilotage. Ils agissent donc par les personnels pour favoriser les initiatives constructives en EPLE dans un schéma itératif qui crée un processus se répercutant dans l'ensemble des EPLE. L'approche globale et transversale favorise les IA-IPR EVS par rapport aux autres inspecteurs du second degré notamment. Dans la construction identitaire des EVS, nous avons noté qu'il y avait une tendance à transposer la fusion de l'inspection générale vers une fusion revisitée chez les inspecteurs territoriaux ; c'est une dynamique qui s'écrit sans pour autant résoudre la question du contrôle disciplinaire et didactique par des experts dans la discipline. Il existe là encore un espace de réflexions pour porter le changement de paradigme passant de l'évaluation individuelle stricto sensu à celle d'un collectif correspondant finalement à une organisation éducative. Nous pouvons dès lors se poser la question du devenir des inspecteurs à compétence pédagogique, à savoir particulièrement les IA-IPR disciplinaires. En effet, comme l'incarnent les EVS, les missions des corps d'inspection sont fortement liées au mode de pilotage du système éducatif et à son évaluation. L'analyse de l'évolution des missions des IA-IPR montre qu'il y a un socle stable autour des missions traditionnelles des inspecteurs concernant l'animation pédagogique et l'évaluation ; quant à leur finalité et leur proportion en termes de répartition des tâches et du travail, nous voyons qu'avec les EVS une tendance se dessine vers plus de transversal dans l'évaluation globale des établissements et du système.

Nous avons souligné en outre **l'autonomie** grandissante des organisations et des acteurs qu'ils s'agissent des recteurs, des chefs d'établissements ou même des enseignants modifiant la nature des relations entre les services centraux (que l'on nomme les directions opérationnelles du ministère de l'Education nationale) et les services déconcentrés (recouvrant l'académie et l'établissement). **L'innovation pédagogique** est le levier des inspecteurs pour agir dans le volet animation de leurs missions ; quant à l'évaluation, dans son sens de performance, est de plus en plus territorialisée pour tenir compte des problématiques spécifiques du terrain. L'autonomie, dont nous avons parlé dans ce travail s'accroît, et amène à une réflexion quant à la coexistence entre ces deux missions (contrôle et impulsion) pour une efficacité réelle dans un temps contraint et surtout dans un même corps d'inspection sans unité du temps professionnel. Nous avons constaté que l'émission des missions provoquaient aussi un mal-être chez les inspecteurs conduisant à retrouver un équilibre dans les priorités de pilotage (Fotinos, 2025).

Le management des services publics est en profonde mutation comme nous l'avons vu avec le New Public Management (NPM) notamment. Si la stratégie générale, découlant des orientations politiques, est définie par le ministère, les déclinaisons opérationnelles sont pour la plupart de la responsabilité des acteurs régionaux et locaux. Pour cadrer ces déclinaisons politiques, les dialogues de gestion sont nécessaires entre les différents acteurs impliquant plus d'éléments de contrôle notamment dans le contexte d'autonomie des EPLE. L'évaluation des enseignements demeure fondamentale pour construire les projets et les évaluer : cela facilite les prises de décisions des chefs d'établissements qui peuvent s'appuyer sur l'expertise et l'animation pédagogique des IA-IPR dans l'ensemble des territoires éducatifs. C'est la raison pour laquelle nous avons mis en évidence que le corps des inspecteurs était un corps en tension et en mutation à l'image de l'inspection générale ; cela est d'autant plus visible du point de vue des IA-IPR EVS qui entendent incarner cette transversalité et cette approche globale recherchées. La professionnalisation de tous les IA-IPR et IEN sur la question de l'évaluation systémique (Bonniol et Vial, 1997) demeure un enjeu très fort que les EVS ont pu modéliser par leurs caractéristiques liées au concept de la *vie scolaire*.

Aussi, dans l'autonomie grandissante des EPLE que nous avons expliquée, il faut y voir une opportunité particulière pour l'ensemble du corps des inspecteurs et il faut s'interroger sur la liberté offerte aux inspecteurs afin de piloter leur action dans ce cadre (Le Mat, Minier, Robichon, 2016, p. 67-72).

Ces éléments de synthèse indiquent un mouvement général qui s'effectue au sein du système éducatif français et dans les politiques publiques et éducatives actuelles. Ils impliquent, notamment en termes de gestion des ressources humaines, des transformations managériales importantes dans lesquelles les corps d'inspection ne sont pas exclus, bien au contraire. Pour illustrer notre propos, observons ce qui se met en œuvre via le portail de l'encadrement supérieur de l'Etat qui rassemble plusieurs ministères de la fonction publique en une délégation interministérielle à l'encadrement supérieur de l'Etat (DIESE) ; cette délégation a été créée en 2022 dans le cadre de la réforme de la haute fonction publique avec la volonté de porter une nouvelle politique RH pour les cadres supérieurs et dirigeants de l'Etat ; elle est garante des orientations générales en matière de gestion. Elle veille au respect des lignes directrices de gestion interministérielles (LDGI) et propose des ajustements si nécessaire. Elle est associée, par la direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP), à la définition des projets statutaires et à la préparation des textes relevant de l'encadrement supérieur. Elle exerce la tutelle de l'Institut national du service public (INSP) et veille à la réforme du

recrutement et de la formation initiale et continue. Elle favorise le décloisonnement des univers professionnels, au sein de l'État et des trois versants de la fonction publique, et promeut des parcours diversifiés en levant les freins résiduels et culturels. Elle développe une culture managériale commune à l'ensemble des employeurs – transformation de l'action publique, capacité d'initiative, coopération – et forme les cadres aux enjeux contemporains et aux grandes transitions (écologique, numérique, sociétale). En lien avec les secrétaires généraux et avec le réseau des délégués à l'encadrement supérieur et plus largement les acteurs RH des ministères, elle professionnalise le recrutement et déploie des dispositifs d'accompagnement des cadres supérieurs, tout au long de leur carrière, de manière harmonisée au sein des ministères. Elle pilote des programmes interministériels à destination des cadres à potentiel visant à renforcer leurs compétences managériales et leur culture commune. Ce qui se passe au sein de la délégation est une sorte de représentation transposable aussi chez les corps intermédiaires d'encadrement de l'Education nationale en particulier. L'enjeu essentiel est donc la transformation managériale par l'accompagnement des experts de l'encadrement à travers des parcours d'approfondissement dans la fonction publique : comme pour les IA-IPR EVS dans le schéma des inspecteurs, il est recherché une meilleure visibilité des acteurs et, in fine, de leur identité professionnelle vers une reconnaissance des compétences de chacun. Nous retrouvons dans la démarche de la délégation le mouvement entrepris par les IA-IPR EVS dans le sens où ils sont acteurs de la transformation managériale en académie et qu'ils développent, à travers leurs inspections, une forme de détection des compétences et des talents, gage de performance pour l'EPLE et le système global. Dans la délégation interministérielle à l'encadrement supérieur de l'Etat (DIESE), les intitulés de chefs de projet traduisent cette trajectoire reconnue dans les corps d'inspection et dans leurs missions : *« chef de projet transformation managériale : pour diffuser une culture managériale commune, autour de l'innovation et de la coopération : organiser des conventions managériales dans les territoires, valoriser des pratiques inspirantes »* ou encore *« chef de projet déploiement et professionnalisation de l'accompagnement RH : pour appuyer la professionnalisation des acteurs RH et de l'écosystème de la DIESE, construire des outils communs, harmoniser les pratiques RH, renforcer l'accompagnement »*⁷³. Ces fiches de postes reflètent des vocables applicables aux IA-IPR EVS dans leur conduite de projets en équipe, dans les EPLE, et dans leur gestion des ressources humaines sur le territoire académique dont ils ont la responsabilité et que l'on pourrait synthétiser ainsi :

⁷³ <https://www.diese.gouv.fr>

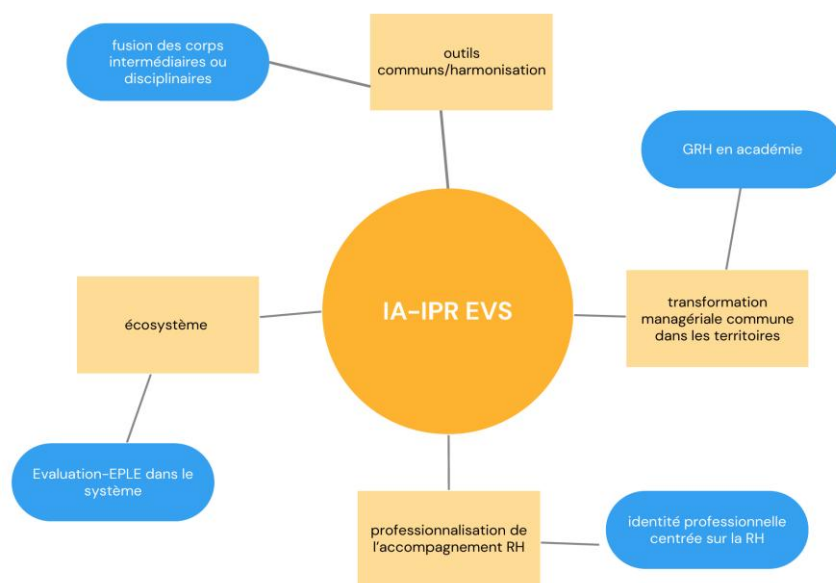


Figure n°13 : Transposition de la stratégie RH DIESE aux IA-IPR EVS

Cette transformation managériale, qui peut inspirer les cadres intermédiaires que sont les IA-IPR EVS entre l'EPLE et les instances académiques, s'exerce aussi dans le monde de l'entreprise à travers de nouvelles modalités de gestion des ressources humaines et en proposant une gestion différenciée selon les personnels (Philip de St Julien, 2004). On peut y retrouver des approches innovantes, transposables au monde éducatif, pour améliorer le climat organisationnel vers un *accord de performance collective* (Gosse et Philip de St Julien, 2024) restructurant les relations hiérarchiques entre les acteurs et les décideurs via les personnels d'encadrement.

Nous avons évoqué dans ce travail l'autonomie des établissements, ses limites et ses atouts en fonction des personnels acteurs et décideurs dans l'écosystème des EPLE. Nous avons approfondi cette notion contrastée en tenant compte du rôle et des apports des inspecteurs du second degré dans cette autonomie de l'EPLE encadrée par l'académie et le national. Les instances et les parties prenantes interagissent pour orienter les décisions du terrain et c'est une forme de flexibilité qui se dessine afin de répondre aux besoins des jeunes et des problématiques contextuelles à l'EPLE.

Nous pouvons mettre en évidence un autre lien entre autonomie et inspecteurs : c'est celui qui réunit l'émancipation et l'évaluation. En effet, deux chercheurs ont introduit cette idée à partir d'un néologisme pertinent dans le prolongement de ce travail : *évancipation* (Marcel et Gremion, 2025). Dans leur ouvrage, les deux auteurs empruntent la boucle tétralogique d'Edgar

Morin pour expliquer ce terme : ils dessinent les rapports dialogiques, en instabilité permanente et émancipatrice, entre institution, évaluation et émancipation. Ils cherchent à montrer comment l'évaluation peut faire œuvre d'émancipation des acteurs au lieu de contrôler et contraindre leur action.

Cette approche questionne l'évaluation des établissements scolaires et donc du système éducatif en se demandant si cette évaluation peut être porteuse d'émancipation des collectifs professionnels qu'elle entoure.

Les chercheurs nous invitent à dépasser l'opposition à première vue contradictoire entre l'évaluation fondée sur un référentiel et des modalités d'attendus inscrits dans les curriculums dans une démarche de clôture et, d'autre part, l'émancipation qui, à l'inverse, est marquée par une démarche d'ouverture, de libération assumée et revendiquée, comme une extension du champ des possibles qu'autorisent l'autonomie et la décentralisation. Autrement dit, *évanciper*, c'est-à-dire évaluer en contribuant à émanciper, contribuer à émanciper en évaluant permet à ce que les règles et les normes ne soient pas évacuées ou galvaudées mais en permanence débattues, négociées, redéfinies en fonction des contextes locaux d'enseignements et d'exercice à travers un processus de référentialisation. C'est dans cette mise en chantier permanente, adossée à une veille critique et alimentée par les résultats de l'évaluation que l'idée d'une lutte à la fois individuelle et collective se met en place : elle soutient l'engagement des acteurs, l'agentivité et même l'empowerment de ces acteurs dans leurs choix éclairés et originaux. Pour réaliser et développer cette approche, les IA-IPR EVS sont en première ligne pour initier ce changement d'approche grâce à leur capacité à traiter, dans la globalité et avec horizontalité, les problématiques d'évaluation qu'elles soient individuelles des personnels ou collectives pour l'ensemble de l'EPLE. Cela rejoint leur capacité aussi de détecter et d'encourager les talents dans le but de perfectionner tout le système éducatif qu'ils observent et qu'ils analysent. L'*évancipation* peut devenir, de cette manière, un format intéressant pour les corps d'inspection qui revisitent ainsi leur mission de contrôle et d'évaluation dans le cadre de l'autonomie des personnels et des établissements en ouvrant des perspectives qui témoignent de dynamiques professionnelles, pédagogiques et systémiques renouvelées.

Prenons le temps d'observer concrètement comment les actions des IA-IPR EVS peuvent se décliner sur le terrain, en EPLE, en analysant la circulaire de rentrée 2025-2026 (Annexe J') qui nous permettra de mettre en perspective les évolutions de leurs missions et leur accomplissement en établissement. La circulaire de rentrée est importante pour l'institution qui cadre, en termes de politiques publiques, les grandes orientations à suivre, sur l'ensemble des

niveaux de scolarité, pour l'année scolaire : elles s'appliquent à tous les acteurs jusqu'aux inspecteurs qui jouent le rôle de transmission et de bonne application du texte lors de ses évaluations. Les trois axes principaux sont les suivants :

- 1- Consolider l'apprentissage des savoirs fondamentaux et favoriser la réussite de tous les élèves : **c'est le versant IA-IPR disciplinaire et pédagogique qui sera à l'œuvre ici.**
- 2- Bâtir une école de l'engagement, de la justice et de la responsabilité : **l'ensemble des IA-IPR impulse un travail en corrélation avec les chefs d'établissement sur des dossiers transversaux**
- 3- Garantir les conditions d'une école qui protège et qui rassemble : **c'est la question du climat scolaire qui découle de cet axe de manière globale impactant directement les EVS.**

Mettons en lumière sur les éléments clés qui seront les axes retenus à chaque niveau de la scolarité de manière synthétique (figure 14 ci-dessous). Nous notons dans ce tableau que la fibre disciplinaire est largement associée aux dossiers transverses de manière commune pour l'école, le collège et le lycée sur des sujets d'actualité : l'égalité filles-garçons, l'éducation à la vie affective et relationnelle et santé/bien-être qui fait songer au *climat scolaire* dans son ensemble ; sur le second degré, le dossier orientation est également un dossier transverse qui impacte plusieurs acteurs. Nous constatons un leitmotiv dans cette lettre qui traduit cette aspiration des cadres à travailler entre écosystèmes partagés grâce aux expertises des uns et des autres : cette trajectoire ressemble à ce dont nous avons parlé concernant la fusion des corps et on se rend compte que la question de la spécialisation et des domaines de connaissances reste malgré tout un gage de qualité du service public qui ne peut être dilué dans des fonctions certes transversales mais non pas forcément transposables à tous les acteurs.

 Ecole primaire Objectif : renforcer les apprentissages fondamentaux dès la maternelle Nouveaux programmes de français et mathématiques de la petite section à la 6e, fondés sur les pratiques efficaces et la recherche. Ressources pédagogiques fournies à chaque enseignant. Priorité à l'écrit : développement du vocabulaire, maîtrise de l'écriture, rédaction, orthographe. Égalité filles-garçons : formation des enseignants dès le primaire pour renforcer la confiance des filles en mathématiques et en sciences. Éducation à la vie affective et relationnelle (EVAR) rendue obligatoire dès la maternelle (3 séances annuelles). Santé et bien-être : déploiement de la visite de la 6e année, coordination via pôles départementaux.  Lycée Objectif : préparer à l'autonomie, aux choix d'orientation et à l'insertion professionnelle Nouvelles modalités du baccalauréat : épreuve anticipée de mathématiques en 1re (voie GT), contrôle continu mieux encadré via projets d'évaluation d'établissement. Voie professionnelle : bilan du parcours différencié de terminale, adaptation de l'offre de formation, articulation avec les régions et les entreprises. Orientation : professeur référent orientation dans les lycées volontaires, plateforme MonProjetSup, bonification possible pour engagement/motivation. Égalité filles-garçons : création de classes à horaires aménagés en sciences, rencontres avec des rôles modèles féminins. Formation à l'intelligence artificielle obligatoire en 2de à partir de 2026. Climat scolaire : réflexion sur l'usage du portable via les instances, déconnexion numérique des ENT en soirée et week-end.	 Collège Objectif : individualisation et consolidation des apprentissages Groupes de besoins en 6e et 5e recentrés sur des compétences ciblées (fluences, compréhension, automatismes, etc.), avec évaluations nationales obligatoires en 5e. Stratégies de réussite en 4e et 3e : dispositifs renforcés (Devoirs faits, stages de réussite, accompagnement personnalisé). Diplôme national du brevet : réforme avec 60 % d'épreuves terminales, 40 % de contrôle continu (moyennes annuelles). Orientation : plan Avenir avec programme dès la 5e (4 demi-journées par an), plateforme Avenir(s), formation renforcée des professeurs principaux. Éducation à la sexualité (EVARS) et citoyenneté numérique intégrées aux parcours éducatifs ; formation à l'IA obligatoire en 4e. Lutte contre le harcèlement et violences scolaires : questionnaires, protocoles santé mentale, généralisation du dispositif "Portable en pause".

Figure n°14 : Analyse de la circulaire de rentrée 2025

Si on observe les orientations prévues pour le collège et le lycée, on remarque toute la place que peut occuper l'IA-IPR EVS dans des thématiques auxquelles nous l'avons directement relié

telles que : le plan Avenir et l'orientation, la lutte contre le harcèlement et les violences scolaires, l'intelligence artificielle et les usages raisonnés des réseaux, des informations et du téléphone portable. Il s'agit bien là de dossiers transversaux qui ont été explicités dans cette analyse et c'est la raison pour laquelle l'IA-IPR EVS peut piloter, avec les chefs d'établissement, la mise en place de ces actions en adéquation avec ses missions et sa vision systémique de chaque EPLE, dans son académie.

Enfin, cette circulaire met en lumière les grands défis pour l'Ecole de 2025 auxquels les corps intermédiaires de l'encadrement seront confrontés et que l'on peut résumer ici dans le mesure où le système éducatif français traverse en 2025 une période charnière marquée par des défis structurels majeurs qui remettent en jeu la promesse républicaine d'égalité des chances ; en effet, dans un contexte géopolitique incertain et au sortir de plusieurs crises financières, sanitaires et sociales, le corps des inspecteurs aura un rôle prépondérant à jouer dans la transformation, ou du moins les adaptations à mettre en œuvre, au cœur du système éducatif ; et ce sont les IA-IPR EVS, forts de leur spécialité et de leur transversalité, qui pourront entraîner avec eux l'ensemble des corps d'inspection soutenus par l'inspection générale qui traverse par ses nombreux rapports analytiques ces problématiques sociétales et éducatives.

Quelques éléments clés à retenir dans la perspective d'une prise en main, par les IA-IPR EVS, de ces dossiers qui touchent l'ensemble des organisations éducatives : la pénurie d'enseignants et le manque de vocation pour le métier de professeur conduit à une crise historique et structurelle qui se répercute déjà, nous l'avons analysé, à l'intérieur même des corps d'inspection et de direction ; la baisse constante du niveau scolaire des élèves en France est un autre facteur que les résultats PISA (Baudelot et Establet, 2009) mettent en évidence et qui interrogent le socle de connaissances et de compétences qui doit assurer un bagage commun et solide pour chaque jeune ; l'intégration et les usages du numérique que ce soit en classe ou en dehors par la pratique des réseaux sociaux par exemple : la crise Covid-19 a mis en évidence cette fracture numérique et les aspects consuméristes de certains : les inspecteurs devront impulser des actions pour donner du sens au numérique et encourager ses usages raisonnés et encadrés ; enfin la violence à l'école et autour de l'école conduit à la problématique du climat scolaire, dossier phare des IA-IPR EVS, qui reste un chantier important remis souvent en cause par les faits de société et les évolutions dans le monde que l'Ecole a dû mal à maîtriser. Dans ces conditions, c'est le territoire, et donc l'EPLE, qui doit être analysé, accompagné et évalué pour mettre en synergie tous les acteurs autour d'une vision globale et profonde du système qui a pour vocation d'être en constante évolution, tout comme ses acteurs et ses décideurs.

Si l'Ecole est le lieu qui relie beaucoup de problématiques sociétales comme une sorte de miroir grossissant de la société telle qu'elle est, c'est aussi pour cela qu'elle devient un objet d'étude précieux que les IA-IPR EVS investissent à travers les organisations éducatives. Cela rappelle aussi l'importance de la notion de territorialisation que nous avons développée tout au long de ce travail et qui construit un chemin possible afin de garantir une Ecole engagée sur les chantiers que nous venons d'évoquer. Le rôle de ces inspecteurs est pleinement associé aux fonctions de maillage territorial qui fondent leurs pratiques et leur donnent ce statut particulier et unique dans le schéma du corps des inspecteurs. La territorialisation, nous l'avons vu, rejoint nettement le mouvement de décentralisation qui s'opère jusque dans les établissements scolaires dans la mesure où la territorialisation des politiques publiques est née de la décentralisation. Elle impacte et influe sur les réformes territoriales. Le corollaire de la décentralisation, c'est la déconcentration qui produit un mouvement de délégation du national vers des entités plus proches du terrain : l'Etat vers les rectorats et les régions académiques en sont un exemple dans le cadre du système éducatif français. Aujourd'hui, il s'agit davantage d'une délégation des services et de leur gestion financière et administrative vers des opérateurs de terrain tels que, par exemple, le réseau Canopé pour la formation des enseignants dans et par le numérique en complément de celle qui pourrait se faire via les Ecoles académiques de la formation continue (EAFC) ; il y a là un processus de déconcentration de l'Etat vers les académies par des opérateurs intermédiaires.

Pour accompagner ce mouvement, les inspecteurs occupent une place essentielle pour que l'institution, via l'Etat, entretienne une relation de proximité et de légitimité avec les régions et les départements. C'est un mouvement ininterrompu qui se poursuit encore aujourd'hui comme en témoigne l'Agence nationale de la cohésion des territoires qui déploie, depuis 2004, un observatoire des territoires : ce dernier rassemble, analyse et diffuse les données relatives aux dynamiques et aux disparités territoriales tout en agissant sur le champ de l'aménagement et du développement des territoires. Il favorise ainsi l'harmonisation des méthodes d'observation et d'analyse territoriale entre l'Etat et les collectivités qui gèrent les écoles pour les communes, les collèges, pour le département, les lycées pour la région. L'observatoire peut servir de point de repères dans les travaux des inspecteurs d'académie car c'est un lieu d'innovation, qui accompagne les projets et les expertises, qui relie les politiques publiques entre elles dans un format interministériel. L'agence s'est interrogée récemment sur la manière de garantir la réussite scolaire des élèves au cœur des différents territoires composites qui composent le système éducatif en France. Pour y répondre, elle propose de s'inspirer d'un rapport

d'information récent du Sénat dont le titre rejoint la problématique territoriale : Baisse démographique, réussite des élèves : quel maillage scolaire pour la France de demain ?⁷⁴ Ce rapport fait un focus sur le maillage territorial des établissements scolaires et l'étude de régions de France sur le lycée de demain à l'aune du ralentissement démographique dont les effets sont déjà visibles dans la plupart des collèges. Cet exemple est intéressant car il illustre les questionnements sociétaux et territoriaux actuels en nous permettant de faire des prolongements vers les acteurs qui agissent en établissement. Ici, la question principale est celle de l'élaboration de la carte scolaire, de ses limites et de ses forces pour garantir un maillage scolaire sur le long terme qui puisse rassurer toutes les parties prenantes d'une organisation éducative. Nous pouvons reprendre ici les principales recommandations et en faire une rapide analyse à l'aune de notre sujet :

N°	Recommandations	Acteurs concernés	Calendrier prévisionnel	Support
Définition concertée d'une politique stratégique éducative territoriale				
1	Afin de permettre une convergence de vue et d'améliorer l'acceptabilité des modifications de la carte scolaire, renforcer le partage d'informations entre les collectivités territoriales et les services déconcentrés de l'éducation nationale. Créer des observatoires des dynamiques scolaires dans les zones urbaines sur le modèle des observatoires des dynamiques rurales. Veiller à un fonctionnement effectif de ces derniers.	Rectorat/Dasen Collectivités territoriales Préfecture	Dès septembre 2025	Circulaire
2	Afin de penser le maillage des établissements scolaires à moyen terme et de renforcer la transparence dans l'élaboration de la carte scolaire, faire établir par les services déconcentrés de l'éducation nationale, en association avec les observatoires des dynamiques scolaires et rurales, une stratégie éducative territoriale sur six ans qui préciserait notamment les critères et orientations en matière d'ouvertures et de fermetures de classe. <i>Il peut s'agir par exemple d'une priorité donnée au remplacement, à une politique transversale, une attention particulière pour les écoles en zones rurales ou en éducation prioritaire, ...</i>	Rectorat/Dasen Collectivités territoriales	Janvier 2026	Circulaire
3	Afin de donner davantage de sérénité aux équipes pédagogiques et de rétablir la confiance de l'ensemble des partenaires de l'école (enseignants, parents, élus locaux, rectorats), élaborer une carte scolaire pluriannuelle sur trois ans.	Éducation nationale	Février 2026	Circulaire

⁷⁴ Rapport d'information n°749 (2024-2025) déposé le 18 juin 2025.

Prise en compte du développement des classes regroupant plusieurs niveaux				
4	Afin de prendre en compte l'augmentation du recours aux classes à niveaux multiples, faire de la conduite simultanée de plusieurs niveaux d'enseignement un axe à part entière de la nouvelle formation initiale des enseignants.	Éducation nationale	Septembre 2026	Règlementaire
5	Afin de garantir le bien-être et la réussite des élèves ainsi que la qualité de vie au travail des équipes pédagogiques, mettre en place un accompagnement et un suivi renforcés pour les écoles de petite taille (notamment celles disposant d'une classe regroupant au moins trois niveaux scolaires) ou disposant d'une organisation spécifique.	Éducation nationale	Septembre 2025	Circulaire
Anticipation des conséquences de l'évolution du maillage scolaire sur le bâti				
6	Afin de garantir la réversibilité des bâtiments scolaires : - anticiper, dès la construction ou à l'occasion d'une rénovation, les possibles changements de destination des locaux en cas de réduction de ses besoins (suppression d'une classe) ou de fermeture de l'établissement ; - privilégier un mode d'occupation des locaux réaffectés leur permettant de reprendre une fonction scolaire si besoin.	Collectivités territoriales	Dès que possible	

Figure n°15 : Tableau de mise en œuvre et de suivi des recommandations du Sénat 2025.

Quels enseignements nous délivrent ces recommandations ? Nous notons que les acteurs concernés sont distingués entre rectorat/DASEN et Education nationale, ce qui montre des niveaux d'intervention différents selon qu'il s'agisse de l'administration centrale ou locale.

Ce qui ressort de la politique stratégique proposée, c'est de renforcer les liens entre les différents services dans une plus grande logique de proximité. Avec la baisse démographique, le maillage des établissements scolaires se pose en termes structurels du bâti et en termes de zones rurales et urbaines afin d'élaborer une carte scolaire pluriannuelle conforme aux besoins des territoires. Une analyse transversale est nécessaire pour favoriser la mise en place de cette stratégie en conjuguant les approches de plusieurs ministères dans une politique de réseaux éducatifs et de bassins d'emplois en tenant compte des questions vives que nous avons déjà suggérées telles que les évolutions climatiques et environnementales, la gestion et l'appréhension des crises sociales, sanitaires et économiques, la propagation des réseaux sociaux et des communications qui supposent un *guidage* pour les jeunes : les IA-IPR EVS incarnent ces problématiques qu'ils apprécient dans leur approche transversale et systémique afin de les travailler au cœur des EPLE. Prendre en compte le maillage territorial au cœur des politiques publiques, c'est aussi permettre une meilleure visibilité du métier des personnels d'inspection qui se pratique dans les établissements et leurs réseaux ; ils rappellent aussi le cadre national et académique dans lequel les acteurs en éducation progressent. Nous avons remarqué l'importance des dossiers portés par les inspecteurs et en particulier, dans leur approche transversale, par les IA-IPR EVS. Ils sont marqués par une opérationnalité forte dans une certaine actualité des sujets qu'ils doivent traiter.

Nous pouvons nous appuyer sur deux exemples qui démontrent la pertinence de leur action particulière au cœur des problématiques sociétales d'actualité. Nous avons cité dans cette conclusion la baisse préoccupante du niveau scolaire des élèves français qui est développée à travers une note d'analyse du Haut-Commissariat à la stratégie et au plan (Annexe K'), publiée le 18 juin 2025, qui est chargé d'animer et de coordonner les travaux de planification et de réflexion prospective conduits pour le compte de l'Etat et d'éclairer les choix des pouvoirs publics au regard des enjeux démographiques, économiques, sociaux, environnementaux, sanitaires et éducatifs dans un cadre national et européen. Cette note d'analyse met en perspective le travail des inspecteurs, premier et second degré, en soulignant leur force de frappe qui rejoint notre analyse faite sur les IA-IPR EVS. Le constat est clair : il y a une baisse importante en mathématiques depuis trente ans et également en français notamment au primaire dénonçant des fragilités communes à l'ensemble des profils sociaux. La note problématise les causes structurelles qui entourent ces constats : formation initiale des enseignants, pratiques pédagogiques, lisibilité des programmes ; elle met en évidence l'inefficience de certains dispositifs existants tels que le redoublement ou encore l'organisation traditionnelle des temps scolaires. Ces éléments rejoignent le travail engagé par les corps d'inspection autour de consensus académiques sur les savoirs fondamentaux qui traversent toute la politique éducative d'un établissement scolaire : l'enseignement explicite des connaissances et des comportements, les feedbacks formatifs sur les progrès des élèves, les médiations entre les disciplines lors des réunions du collège des inspecteurs. Les inspecteurs sont invités à penser des solutions pédagogiques et éducatives fondées sur les preuves, cohérentes avec les comparaisons internationales, et portées par une ambition collective : élever durablement le niveau de tous les élèves sans renoncer à l'équité et à l'égalité des chances inscrites dans la promesse républicaine. Cette note souligne avec force le lien entre les compétences fondamentales des jeunes générations, la croissance économique de demain et l'exercice éclairé de la citoyenneté : ce sont trois piliers qui sont au cœur des missions des IA-IPR EVS et qu'ils peuvent transplanter dans leur rayonnement académique au sein de chaque établissement scolaire. Cela rejoint le sujet brûlant d'actualité de l'intelligence artificielle en tant que dossier qui transformera les approches pédagogiques et les attentes éducatives des équipes en particulier mais aussi des personnels d'encadrement dans leur management et leur prise de décision et d'action. Le cadrage institutionnel de l'Intelligence Artificielle Générative (IAG)⁷⁵ rejoint les dossiers portés par les EVS puisqu'elle doit être mise au service des apprentissages dans le respect des

⁷⁵ <https://www.education.gouv.fr/cadre-d-usage-de-l-ia-en-education-450647>

valeurs de l'Ecole et de la République qui transpirent à travers la *vie scolaire* et le *climat scolaire* d'un établissement. En publiant cette note de cadrage, le ministère de l'Education nationale vise à accompagner les enseignants, les élèves et tous les personnels dans une utilisation responsable, éthique et juridiquement encadrée de l'IAG. D'ailleurs, ce texte rappelle que l'IAG est un outil et non un substitut à l'intelligence humaine ; il encadre son usage pédagogique à partir de la classe de 4^{ème} et dans un cadre défini par l'enseignant lui-même ; il interdit tout recours à des services d'IAG grand public qui impliqueraient la création de comptes puisqu'il insiste dans le même temps sur l'impact environnemental en revendiquant la sobriété numérique ; enfin, il recommande un usage transparent, frugal et respectueux des données personnelles. Ce texte clarifie et explicite les usages de l'intelligence artificielle en donnant des pistes pour une mise en œuvre, par les corps d'inspection notamment. Les EVS ont pour objectif de ne pas subir l'IAG mais de la maîtriser dans le cadre d'une *révolution numérique* à l'œuvre depuis la naissance d'internet (Serres, 2012) : autoriser pour innover et assister les enseignants et les personnels, former les élèves à l'esprit critique, protéger en posant un cadre éthique responsable et transparent. Ils peuvent porter ce cadre au niveau académique, à travers leurs missions, pour éclairer aussi les responsables éducatifs puisque ce sujet infuse également dans la sphère de la vie scolaire que nous avons explicitée.

Nous avons bien souligné que ce qui caractérise les IA-IPR EVS, c'est leur approche transversale et systémique dans les territoires éducatifs. Cette capacité d'analyse en profondeur et en horizontalité inspire également l'ensemble des politiques publiques dans la mesure où elle permettrait de répondre aux urgences et particularités locales, depuis un cadre et un point de vue national.

Prenons un autre exemple : nous avons évoqué le rôle des inspecteurs dans les politiques de réseaux et mise en relation inter-établissements dans certaines politiques (internat d'excellence, carte des formations, éducation prioritaire). Nous venons aussi d'évoquer l'Agence nationale de la cohésion des territoires dans laquelle on retrouve un opérateur qui entre dans notre réflexion de la territorialisation : l'Observatoire national de la politique de la ville. Son président, Christian Babusiaux, a récemment publié un article dans le journal les Echos⁷⁶ qui rejoint, en partie, cette approche des EVS pour mettre en œuvre des politiques publiques actives et opérationnelles sur le terrain. Il rappelle que le taux de pauvreté en France passe de 14,4 % à 15,4% en 2023 malgré la mise en œuvre d'une stratégie nationale de lutte contre la pauvreté

⁷⁶ <https://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/la-hausse-de-la-pauvrete-requiert-une-politique-strategique-dans-une-approche-systemique-2181072> article du 12 août 2025.

entre 2018 et 2023. Il insiste sur un point qui concerne notre analyse dans le domaine éducatif et qui rejoint la tendance interministérielle qui caractérise les évolutions des politiques publiques actuelles :

*La hausse de la pauvreté requiert une **politique stratégique** dans une **approche systémique**.*

Cette citation définit clairement une tendance que l'on retrouve dans l'ADN des IA-IPR EVS qui mêle une *approche systémique*, par le système dans toute son horizontalité et une *politique stratégique* qui suggère un pilotage orienté, cadré et objectivé dans un souci de performance comme nous l'avons vu avec la mise en place de la LOLF : il s'agit bien d'une trajectoire managériale qui est revisitée à l'aune de ces principes ouvrant à des champs d'actions inter catégoriels et multi factoriels autour de plusieurs acteurs issus de corps et de ministères confondus. Sur le modèle d'une évaluation à 360 degrés, cette politique publique propose une revue d'ensemble du système par des acteurs aux compétences partagées : c'est ce que l'on retrouve dans l'approche globale des EVS, par l'EPLÉ, pour agir sur tout le système éducatif.

Agir dans et sur l'organisation éducative, c'est ce qui synthétise le travail des inspecteurs EVS dans le cadre de notre problématisation sur la gestion des ressources humaines en EPLÉ. Nous avons pu souligner la trajectoire qui les conduit vers ce point central qui, au niveau académique, réunit toutes les potentialités d'action des inspecteurs. Et nous retrouvons ce qui anime les missions des inspecteurs qui doivent créer du sens et du collectif afin d'accompagner le changement, que l'on peut résumer sous le vocable *réforme*, en renforçant la résilience de l'organisation éducative. En effet, l'action systémique s'inscrit dans une dynamique et une forme de proactivité qui modifie les approches classiques du management et qui évite de traiter, dans l'urgence, les situations problématiques rencontrées en EPLÉ. Nous pouvons prendre appui sur les travaux de Weick (1979) qui explique ce type de fonctionnement dans les organisations et que l'on perçoit aujourd'hui dans les organisations éducatives. Il explique que le sens ne se construit pas avant l'action dans une organisation mais pendant l'action : il s'intéresse ainsi à l'action d'une organisation en montrant que les individus sont projetés dans un flux ininterrompu d'interactions au cours desquelles ils construisent le sens de ce qu'ils font, à partir de leur perception des situations qu'ils rencontrent. Pour lui, le changement résulte de la capacité de l'organisation et des individus à créer des fenêtres de sens par lesquelles il est possible de se donner les moyens d'agir : la notion de changement devient alors une composante intrinsèque d'une organisation. Pour y parvenir, il n'y a pas de processus

établi et prescrit : il évoque une *résilience*, dans son cas, pour l'entreprise, que l'on pourrait assimiler à un EPLE en prolongement de sa réflexion. Dans son analyse, il déploie, de cette façon, une action systémique, faisant agir entre eux tous les acteurs du système, en décrivant l'organisation éducative comme étant en mouvement perpétuel : cet objet transverse et instable nécessite des inspecteurs EVS qui puissent capter ces changements au gré des réformes et des contextes locaux. C'est la raison pour laquelle, on peut dire que les EVS sont des vecteurs du changement, dans une sphère vie scolaire floue et diverse, et qu'ils agissent sur ces problématiques et ces réformes en étant à la fois dans l'EPLE et en dehors de celui-ci : cette approche territoriale et systémique se réalise dans les évaluations qu'ils mènent à la manière de l'inspection générale lorsqu'elle est force de propositions et de recommandations dans les rapports réguliers qu'elle fournit au ministère de l'Education nationale. Cette *résilience organisationnelle* dont Weick parle dans son ouvrage questionne aussi les conditions qui permettent d'anticiper, de réagir et d'apprendre des crises qui se répercutent au cœur des organisations éducatives et que les inspecteurs peuvent appréhender à travers leurs missions d'évaluation, d'animation et de pilotage des dossiers.

C'est ce que nous avons cherché à montrer dans ce travail grâce au modèle *écologique du développement humain* dans l'organisation à travers la théorie de Bronfenbrenner (1977) qui rappelle finalement l'impact de ce modèle écosystémique : les emboîtements que nous avons évoqués rappellent la notion de *complexité* : les acteurs et les organisations tissent des liens dans leur milieu professionnel pour répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques favorisant la réussite des élèves et de toute l'organisation apprenante.

Que dire alors de cette approche systémique qui semble se propager dans l'ensemble des disciplines et des approches politiques, scientifiques et sociologiques afin de répondre aux besoins d'un objet agissant dans sa globalité ? Cette question traverse jusque dans les travaux de recherche cette manière d'appréhender son sujet dans une sorte de mouvement horizontal sans cesse renouvelé et qui apporte des réponses construites et exhaustives à certains problèmes. Cette approche s'est concrétisée depuis les années 2000 dans ce l'on pourrait appeler le concept de *l'apprenance* (Carré, 2022, p. 55-59) : de l'élève à l'apprenant, de la formation à l'apprenance : comment apprendre finalement en devenant acteur de l'acte pédagogique ? Cette question du rapport au savoir intervient dans notre analyse des processus d'inspection mis en place par les EVS ici. L'*apprenance* est un auto-saisissement de soi pour évoluer dans la société et dans l'Ecole ; l'acte d'apprendre passe par le vouloir, le savoir et le pouvoir apprendre. C'est en cela que les EVS jouent un rôle majeur pour entretenir et guider le climat

scolaire qui permet ces actions autour de l'*apprenance* ; vouloir apprendre, c'est s'y préparer et s'y confronter dans un mouvement d'autodétermination. Savoir apprendre met en jeu les représentations que l'apprenant se fait du processus de formation ; quant à pouvoir apprendre nécessite que l'environnement d'apprentissage convienne à l'apprenant : ainsi, la question du pourquoi apprendre permettra d'agir dans la globalité de l'apprenant et l'engager dans un processus actif au plus près de ses préoccupations et de ses besoins. Dans son ouvrage revu et réédité en 2012⁷⁷, Peter M. Senge détaille comment **une compréhension de la pensée systémique est essentielle pour transformer les entreprises en organisations apprenantes**. Ce schéma de pensée peut inspirer les organisations éducatives et démontre que la réflexion s'étend à tous les domaines, de la sphère publique et privée. Il décrit ce que sont les organisations *intelligentes*, celles qui luttent contre le cloisonnement et la dilution de leurs forces pour penser et travailler de manière globale. Les cinq disciplines qui se combinent pour construire ces organisations dites *intelligentes* sont la maîtrise personnelle, la remise en question des modèles mentaux, la vision partagée, l'apprentissage en équipe et enfin, **la pensée systémique** ou cinquième discipline. C'est cette dernière qui fait écho aux missions principales et privilégiées que l'on retrouve chez les IA-IPR EVS. Cette cinquième discipline permet de combiner l'ensemble des actions et des méthodes afin d'aboutir à un mode de management global. Elle agit en sorte que le résultat obtenu par des méthodologies qui permettent d'apprendre aussi bien de soi que des autres représente bien plus que la somme de quatre disciplines, aussi efficaces soient-elles chacune. La cinquième discipline est donc la plus complexe car elle suppose de commencer à maîtriser les quatre premières. La pensée systémique est la discipline qui nous pousse à concevoir les choses dans leur intégralité, c'est-à-dire de manière globale. Elle privilégie le raisonnement systémique, celui qui s'intéresse aux interactions et aux changements plutôt qu'aux faits eux-mêmes ou aux simples relations de cause à effet. Face aux diverses problématiques, il est possible de trouver une application dans le mode de management d'un groupe de recherche et des pistes d'amélioration permettant d'obtenir une meilleure cohésion d'équipe vers un projet commun tout en tenant compte des contraintes contextuelles et locales. La pensée systémique n'est donc pas un concept abstrait dans la mesure où elle donne une vision depuis le terrain et une résolution des problématiques en lien avec ce même terrain. Elle impose une autre approche de l'évaluation, loin du schéma classique et qui ne sanctionne pas : elle suppose l'adhésion de tous les acteurs, le droit à l'erreur et le temps pour appréhender la complexité de ces situations. Les EVS sont en première ligne

⁷⁷ *La Cinquième Discipline (The Fifth Discipline, the Art & Practices of the Learning Organization*, Editions FIRST, 1991).

pour incarner ce niveau d'interprétation et d'agir ensemble au sein des collectifs de chaque EPLE. Ils portent en eux cette *complexité identitaire* qui leur permet de se saisir de l'approche systémique comme levier managérial puissant et ancré sur un territoire académique.

Nous revenons donc sur ce qui fonde l'efficacité de l'approche systémique pour les EVS à savoir le territoire, ce qui renforce les liens de plus en plus explicites entre territoire et Ecole. C'est une nouvelle problématique qui s'ouvre aussi dans la manière de se saisir de la question des territoires puisqu'ils sont eux-mêmes soumis à des métamorphoses qui rejouent invariablement leurs liens avec l'Ecole. D'ailleurs, c'est un sujet qui fait l'objet de recherches actuelles comme en témoigne cet article issu de la revue internationale d'éducation de Sèvres en 2025 (Giband et Rieutort, 2025, p. 53-64) : les auteurs montrent que les relations entre l'Ecole et les communautés locales évoluent aux rythmes des réformes publiques en éducation et des modifications territoriales liées à l'urbanisation, la métropolisation ou encore les migrations de population. Ces relations interrogent sur la nature-même entre les écoles et leurs territoires en posant le concept local comme point saillant qui provoque des alliances éducatives territorialisées permettant d'affronter et d'adapter ces évolutions éducatives. En s'inscrivant dans chaque territoire, la démarche induit de fait une inégalité de traitement selon les académies et ce malgré des projets académiques construits en lien avec les attentes institutionnelles et les besoins locaux en EPLE. Sans développer toute la complexité de vouloir définir ce qu'est le territoire aujourd'hui soumis au numérique notamment et à la création de nouveaux espaces dématérialisés, il convient de retenir dans leurs analyses le concept de *territoires apprenants* (Bier, 2010 ; Berterreix et Chaliès, 2024) qui rejoint notre propos et les missions engagées en ce sens des IA-IPR EVS.

Nous avons vu que les alliances éducatives renforcent les partenariats et la gouvernance des projets par un management de proximité et systémique. Si l'EPLE a été placé au centre des enjeux et des actions des EVS, c'est aussi par lui que les *territoires apprenants* se construisent à la lumière des cités éducatives dont un collège est chef de file pour l'ensemble du réseau. Il émerge donc des *territoires apprenants* qui passent par l'intelligence collective et le maillage académique et départemental indispensables pour piloter de manière transversale. Cette perspective des *territoires apprenants* est déjà engagée de manière inégale selon les territoires. Pour preuve, l'expérimentation *objectif territoire apprenant* au niveau départemental d'une académie du nord de la France est intéressante dans notre étude ; en effet, le déploiement de ce dispositif innovant à l'époque a été mis en place en 2018 sous le pilotage et l'autorité de la direction académique. Au départ, ce sont des observatoires qui permettaient d'élaborer et de

fédérer autour de pratiques innovantes sur des sujets tels que le climat scolaire ou encore les espaces flexibles. Réunissant des inspecteurs et des chefs d'établissements, les binômes animaient ces observatoires par une approche de terrain cherchant à modéliser et à formaliser les pratiques dans le but de les partager. Depuis 2021, certains exploratoires ont été abandonnés et les binômes n'ont pas toujours été maintenus. Le pilotage par la direction académique a fortement contraint les initiatives par manque de temps souvent et aussi par la délicate gestion d'un département aux contextes différents d'une partie à l'autre. Avec le recul et avec les éléments que nous avons mis en valeur dans ce travail, il est clair que la transversalité, propre aux IA-IPR EVS, aurait été une clé d'entrée plus globale pour agir et faire interagir sur le long terme les différents acteurs engagés dans des communautés éducatives aux visages multiples. Cette expérience souligne tout l'intérêt de mettre en place une approche systémique pilotée et évaluée de manière objective comme le font les corps d'inspection dans leurs missions quotidiennes. Si la transversalité n'est pas la réponse à tout, elle reste cependant la garantie d'une expertise de terrain précise, partagée et comprise par tous les acteurs qu'elle engage. Il s'agit sans nul doute d'une modalité d'approche managériale qui, même si elle se développe au niveau des administrations centrales telle que celle de l'encadrement, n'est pas encore suffisamment apprivoisée par les acteurs de terrain, dans les territoires académiques multiples.

Ce sont donc différentes étapes qui ont produit ce travail dont le questionnement initial résidait dans le rôle des IA-IPR EVS, les moins représentés en nombre dans le paysage des inspecteurs du second degré, et dont l'ambiguïté identitaire résidait dans les différents types de personnels dont ils ont la responsabilité en termes d'évaluation et d'accompagnement. Dans un premier temps, la question identitaire s'est posée en termes d'approche socio-historique pour situer ces inspecteurs et comprendre leur genèse ; cette étape a mis en évidence une identité complexe rattachée à un domaine d'exercice *établissements et vie scolaire* qui a interrogé le concept de la vie scolaire vers celui du climat scolaire. Nous avons vu que ces notions ancrèrent de manière significative les IA-IPR EVS dans un territoire, celui de l'académie et toute la dimension territoriale s'est cristallisée finalement sur l'EPLE en passant par la gouvernance, le pilotage et le management de ce dernier. L'EPLE, catalyseur de l'expérience et de la pratique des inspecteurs, a permis d'interroger enfin la gestion des ressources humaines, missions fondamentales des corps intermédiaires de l'encadrement, à la lumière de la transversalité et de l'horizontalité par laquelle ils procèdent pour agir dans et sur l'EPLE, et à travers lui, sur l'ensemble du système éducatif.

Nous touchons ici l'originalité de cette thèse et aussi son intérêt pour mieux saisir les évolutions possibles qui s'engagent dans notre système éducatif. La mise en perspective, historique puis sociologique, nous a permis de comprendre et d'analyser comment les IA-IPR étaient apparus dans le paysage des corps d'inspection en étant d'abord des auxiliaires de l'inspection générale jusqu'à leur émancipation dans une dynamique de territoire à valence académique. Nous avons constaté également les liens qui unissaient les politiques publiques avec les processus de décentralisation et de mise en œuvre de la LOLF : les conséquences sur les politiques éducatives et sur son système ont changé l'approche politique et managériale des établissements scolaires et la gestion de l'ensemble des personnels en éducation. Aussi, l'accent a été mis sur un type d'inspecteur pédagogique régional : l'IA-IPR EVS dont la spécialité *établissements et vie scolaire* était au cœur de notre questionnement. Les différentes sphères que recouvrent cette spécialité a permis de décrire une reconstruction identitaire de ces inspecteurs dans un groupe protéiforme réparti sur tous les niveaux d'enseignement. C'est dans le groupe des inspecteurs du second degré que s'est dégagée la problématique de la discipline face à la spécialité *vie scolaire* pour finalement aboutir à une sorte de combo indispensable pour ne pas mettre en échec les politiques engagées, par les projets d'établissements, des différents EPLE. Nous avons ainsi abordé la décentralisation et la déconcentration des services en lien avec la démarche d'autonomie des EPLE impulsée à travers les politiques éducatives, elles-mêmes inspirées par le *New Public Management*. Acteur et responsable de terrain, l'EVS s'est emparé de la dominante académique afin de prendre en main les dossiers transversaux que le recteur lui demande de piloter de concert avec les établissements scolaires. Cette déclinaison sur le territoire académique et départemental a éclairé sur des jeux de pouvoirs et de répartitions des rôles parfois confuses dès lors qu'il s'agissait, de prime abord, d'une spécialité périphérique aux multiples facettes. Peut-on parler dès lors d'une forme de marginalisation des IA-IPR EVS par rapport aux autres IA-IPR disciplinaires ou les IEN ? Les jeux de pouvoirs entre les IA-DASEN et les IA-IPR EVS sont-ils aussi explicites que cela dans la mise en œuvre des politiques éducatives territoriales ? Nous avons noté toutes les nuances qu'il fallait apporter à des affirmations trop franches car, avec ses particularités, l'EVS est devenu dans ce travail davantage un objet modélisant, facilitateur voire catalyseur. Sa quête identitaire nous a conduits aussi à explorer ses relations avec les personnels d'éducation et surtout de direction avec qui il est amené à piloter et à agir sur certains dossiers d'établissements. La finalité de ce travail de thèse consistait à éclairer ce questionnement identitaire des IA-IPR EVS en les plaçant, d'emblée, dans un schéma hiérarchique dynamique orienté sur la gestion des ressources humaines. Le fondement des missions de tous les inspecteurs est bien cette valence RH : il

s'agissait dès lors de mettre en perspective les résultats obtenus par les entretiens avec les concepts interrogés.

Cette recherche nous a permis de mettre en valeur un type d'IA-IPR mal connu, prisonnier des liens qu'il peut avoir avec des personnels tantôt acteurs, tantôt décideurs, tantôt supérieurs hiérarchiques ou fonctionnels.

Elle a aussi visité un paysage éducatif en constante évolution marqué par des crises sociétales majeures qui sont devenues, pour les IA-IPR EVS notamment, des dossiers transversaux de premier plan et qu'ils traitent au cœur des EPLE. Car c'est bien ce cheminement qui aboutit à ce que nous nommons *révélateurs en GRH dans les EPLE* : ils sont apparus, au fur et à mesure de ce travail, comme les artisans de cette gestion des personnels au niveau des établissements scolaires par leur contact direct avec eux. Nous avons retrouvé aussi leur mission originelle qui décuple ensuite toutes leurs missions transverses : l'évaluation. Quand nous avons interrogé ce concept, il nous a permis de comprendre les mécanismes mis en place à travers cet inspecteur pour permettre des incidences sur le système éducatif dans son ensemble en passant par l'évaluation des personnels, donc des EPLE : cet effet d'évaluation dans l'évaluation, des personnels vers le système, introduit des dynamiques nouvelles dans le management et le pilotage des politiques publiques dont le caractère territorial est de plus en plus revendiqué. L'IA-IPR EVS est devenu l'inspecteur qui interagit de manière réactive et constante avec les problématiques du monde contemporain qui se répercutent dans une Ecole sans cesse en mouvement.

Comment achever une thèse qui suscite régulièrement des envies d'approfondissement et des nouvelles pistes d'étude ? Il faut retenir de ces quatre années de travail un puits intarissable qui nourrit des évolutions de notre système éducatif français dans le but d'être à la hauteur des défis auxquels notre jeunesse sera confrontée. La démarche d'accompagnement et de conseil, dans un travail empreint d'intelligence collective et émotionnelle, est le leitmotiv qui inspire les corps d'inspection et de direction : c'est aussi le terrain qui les réunit et leur permet d'accomplir l'instruction et l'éducation de la jeunesse. Ces différents éléments ont aussi posé, implicitement, des questions plus philosophiques sur la manière de penser l'Ecole en étant éclairés par la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. En travaillant sur les inspecteurs, un état des lieux de l'Ecole aujourd'hui au lendemain de crises majeures et sûrement à l'aube d'autres crises se dessine. Depuis près de 35 ans, ce qui marque c'est la dégradation des performances du système éducatif français alors qu'une professionnalisation de ses cadres n'a jamais été aussi forte. Il est clair qu'il existe des mécanismes de reproduction

à l'intérieur même du système éducatif qui s'opèrent entre deux types de comportements : les conservateurs du passé pour qui tout était mieux avant et ceux qui sont dans la surréaction dans un besoin d'adaptabilité permanente encouragée par la massification scolaire. Or, il est intéressant d'avoir une Ecole qui réfléchit et qui se réfléchit face aux enjeux sociétaux évoqués.

Un évènement majeur est intervenu durant ce travail de thèse ; comme indiqué en introduction, le vendredi 13 octobre 2023 a été marqué par l'assassinat de Dominique Bernard à Arras. Ce collègue et ami fut l'un des premiers personnels rencontrés entre 2012 et 2016 en tant que principal adjoint de ce collège. Afin de faire face à cette tragédie, et en soutien à l'ensemble des membres de cette communauté éducative éprouvée, il a fallu trouver un moyen de faire le deuil. C'est une des raisons qui ont conduit à l'écriture d'un essai⁷⁸ qui recouvre deux parties : celle de l'attentat, sans être une enquête mais plutôt la mise en lumière d'une situation glaçante et traumatisante *Arras, après l'attentat* ; puis celle du rebond et du sursaut, autour des valeurs humanistes dans ce contexte morbide et d'un projet éducatif à travers le *manifeste pour une cité scolaire nouvelle*. Au-delà du deuil qu'il faut faire, il s'agissait de tracer des lignes horizontales d'espoirs pour faire émerger des enjeux primordiaux et qui pourraient accompagner les organisations éducatives : avoir de l'audace, innover et expérimenter, mettre l'humain au cœur de la cité, jouer sur une autonomie encadrée, devenir des communautés inspirantes pour un renouveau éducatif. Tous ces enjeux ne pourront se concrétiser qu'avec une vision partagée qui traverse de bout en bout les EPLE en associant tous les acteurs du monde de l'éducation.

C'est pourquoi, il semble important de rappeler ici que sans une vision systémique du monde de l'éducation, partagée par toutes les parties prenantes de l'élève jusqu'au cœur du système par l'EPLE, les recherches demeureront vaines. Voici quelques-uns de ces éléments dans un rapport de juillet 2025⁷⁹ de l'Institut Montaigne intitulé : France 2040, projections pour l'action politique ; à partir de l'analyse de statistiques officielles, des tendances se dessinent sur différents niveaux : environnement et climat, énergie et industrie, financement de l'Etat, diplomatie, santé, transport, sécurité et bien sûr l'éducation. Ce travail dévoile un entrelacs des risques structurels qui pèsent sur notre modèle français. Aussi, ces facteurs étudiés trop souvent de manière isolée et non transversalement, révèlent des fragilités quant aux orientations en termes de politiques publiques qu'il faut consolider. Pour finir, les enjeux éducatifs en particulier ne font pas exception dans ce schéma prospectif général : que ce soit en mathématiques ou en lecture, l'école française décroche sur de nombreux indicateurs. La crise

⁷⁸ Rommelaere, B. (2024) *Arras, après l'attentat : Manifeste pour une cité scolaire nouvelle*, L'Harmattan.

⁷⁹ <https://www.institutmontaigne.org/publications/france-2040-projections-pour-laction-politique>

d'attractivité du métier d'enseignant s'aggrave : au CAPES 2023, 40 % des postes en lettres classiques sont restés vacants. L'école, loin de corriger les inégalités, les renforce : un enfant de milieu populaire a 3 fois plus de risques de quitter le système sans diplôme qu'un enfant de cadre. Ces tendances menacent le système éducatif dans son entièreté à l'horizon 2040. Voici comment le rapport fait sa projection pour 2040 :

Depuis le début des années 2000, l'école française décroche tandis que les postes au CAPES restent vacants dans plusieurs disciplines clés. L'institution ne corrige plus les inégalités : l'écart de performance entre quartiles sociaux s'est accru. En 2024, la violence scolaire a encore progressé, accentuant la crise d'attractivité du métier d'enseignant. Si rien ne change, la productivité scolaire continuerait de se détériorer d'ici 2040 : la France pourrait connaître un nouveau recul PISA significatif et affronter un fort déficit de diplômés scientifiques, lestant la capacité française à faire face aux enjeux du XXI^e siècle. Les établissements subiraient des pénuries chroniques d'enseignants ancrant les fractures sociales et territoriales.

Face à ce constat plutôt pessimiste, il y a une réponse qui me semble opportune : quel est l'acteur dans le paysage éducatif français actuel qui est à la fois observateur extérieur de la société et acteur à part entière au sein des lieux de vie dans les EPLE ? Qui est le mieux placé pour résoudre dans leur globalité et en toute transversalité ces questions vives qui appellent des évolutions structurelles, philosophiques et culturelles importantes afin d'adapter le système éducatif aux défis de ce siècle ? Oui l'IA-IPR EVS, dans sa singularité et son approche transdisciplinaire, peut être un des maillons de la chaîne de gouvernance du système éducatif en responsabilité pour être artisan et force de propositions dans le monde de l'Education de demain. Il deviendrait ainsi une partie de l'*antidote* pour tendre vers une réelle égalité des chances :

Cette dernière dimension [didactique et pédagogique] apparaît sans doute comme l'antidote à administrer – à piloter- au sein de nos établissements publics pour que l'éducation reste un bien commun à vocation démocratique et ne bascule pas vers un service marchand concurrentiel exclusif (Jellab, 2023, p. 107)

S'il faut retenir une seule leçon de ce travail passionnant, c'est que l'on doit affronter la *complexité* et l'explorer pour poser des perspectives à la hauteur des enjeux du 21^{ème} siècle : elles se trouvent, peut-être, dans un nouveau voyage philosophique qui questionne inlassablement à travers les sciences de l'éducation et de la formation.

Bibliographie

Albanel, X. (2009). *Le travail d'évaluation : l'inspection dans l'enseignement secondaire*. Toulouse : Octarès.

Albanel, X. (2016). La face cachée de l'inspection : retour sur le travail réel des inspecteurs pédagogiques régionaux. *Administration & Éducation*, 149, p. 93-97.

Alix, S.-A. (dir.) (2025). *Crises de l'éducation. Perspectives internationales*. Presses Universitaires de Grenoble.

Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Alvesson, M., Willmott, H. (2002). Identity regulation as organizational control: producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies*, 5, p. 619-644.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. & Livian, Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Éditions du Seuil.

Anderson, J.R. (1985). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : Unesco.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Armand, A. (2016). Le COAC IGEN et les travaux des inspecteurs en Académie. *Administration & Éducation*, 149, p. 53-60.

Attarça, M. & Chomienne, H. (2013). Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif. *@GRH*, 9(4), p. 35-66.

Attarça, M. & Chomienne, H. (2014). Le rôle des inspecteurs dans le pilotage des établissements d'enseignement secondaire en France : de l'évaluation du personnel enseignant à la gestion des ressources humaines enseignantes. 3^{ème} colloque AIRMAP, Aix-en-Provence.

Attali, A. (1965). L'inspection générale de l'éducation nationale, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 08.

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. INRP.

Bablot, M. (2016). In-spect. *Administration & Éducation*, 149, p.147-151.

Bal, G. & Moya, P. (2016). La nouvelle circulaire sur les missions des personnels d'inspection. *Administration & Éducation*, 149, p. 61-65.

Ballé, C. (2015). Chapitre VI. Une réorientation théorique. *Sociologie des organisations* (pages 93-108). Paris : Presses Universitaires de France.

Barbier, J.-M., Kaddouri, M. (1996). Formation et dynamiques identitaires. *Éducation permanente*, 128.

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France
- Baret, P. (2006). L'évaluation contingente de la Performance Globale des Entreprises : une méthode pour fonder un management socialement responsable ? *Responsabilité sociale de l'entreprise*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Baron, A. (2014). Territorialisation. In N. Kada et M. Mathieu (dir.). *Dictionnaire d'administration publique* (p. 497-498). Presses universitaires de Grenoble.
- Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barroso, J. (2005). « Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulation ». In Y. Dutercq, *Les régulations des politiques d'éducation* (p. 151-172). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Baudelot, C., Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain/ L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil, la République des idées.
- Baujard, C. (2014). Savoirs et apprentissage dans les grandes organisations. *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 34, p.47-70.
- Baujard, C. (2022). *Travail et formation. Aspects juridiques et thématiques éducatives et sociales*. ISTE Editions.
- Begyn, F., Bouvier A. (2006). Un EPLE est-il un système complexe ? *Revue Education et Management*, n°32, novembre, p. 60-64.
- Bernard, P-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Laval : Presses de l'université Laval.
- Bertalanffy, L. von (1973). *Théorie générale des systèmes* (trad. J.-B. Chabrol). Paris : Dunod.
- Berterreix, C. et Chaliès, S. (2024). Territoires apprenants : cadrage politique et objet de recherche. *Revue française de pédagogie*, n°222, p. 101-142.
- Berthet, T. Dechezelles, S. Gouin, R. Simon, V. (2008). Les acteurs locaux de l'orientation. Un exemple aquitain. *NEF*, 35, p.33, fffhalshs-00335344.
- Berthier, J-L. (2006). *Les leviers humains dans le management des EPLE*. Paris : Hachette.
- Bessire, D. (1999). Définir la performance, *Comptabilité Contrôle Audit*, 5, 2, p. 127-150.
- Bezes, P. (2005), Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management, *Informations sociales*, n°126, p. 26-37.
- Bidwell, C.E. (1965). The School as a Formal Organization. In J.G. March (dir.). *Handbook of Organizations*. Chicago : Rand McNally.
- Bier, B. (2010) Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant », *Informations sociales*, vol.5, n°161.

- Blake, R. & Mouton, J. (1987). *La troisième dimension du management*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Boissinot, A. (2025). Les paradoxes de l'autonomie. *Administration & Éducation*, 185(1), 33-39. <https://doi.org/10.3917/admed.185.0033>.
- Boisson-Cohen, M. (2016). « Quelle autonomie pour les établissements scolaires ? ». *France stratégie 2017-2027*, note d'analyse, décembre.
- Bonniol, J.J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourguignon, A. (1995). Peut-on définir la performance ? *Revue Française de Comptabilité*, 269, Juillet-août, p. 61- 66.
- Bourguignon, A. (1997). Sous les pavés la plage ? ou les multiples fonctions du vocabulaire comptable : l'exemple de la performance, *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 3, 1, p. 89- 101.
- Bourguignon, A. (2004) Performance management and management control: evaluated managers' point of view. *European Accounting Review*, 13, 4, p. 659- 687.
- Bouveau, P. (2000). Territorialisation de l'action éducative. In : *Ville école intégration*, hors-série n°1. *Éducation et politique de la ville*. Actes de l'université d'automne IUFM de Créteil, 2-6 novembre 1999, p. 45-52.
- Bovier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Broadfoot, P. (2000). « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'état évaluateur ». *Revue française de pédagogie*, 130 (janvier-mars), p. 43-55.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, n°32.
- Buchs, C., Darnon, C., Butera, F. (dir) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Buisson-Fenet, H. (2015). Une « culture commune » à défaut de « grand corps » ? Dans *les cadres de l'Éducation*, ENS Editions.
- Buttner, Y. et Maurin, A. (2007). *Le droit de la vie scolaire*, Paris : Dalloz.
- Cadet, J.-P., Causse, L. & Roche, P. (2007). Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente. *CEREQ* : Net.Doc.28.
- Cahon, J.& Poucet, B.(dir.) (2021). Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle, mars 1968 Rennes : Presses universitaires de Rennes, *Revue française de pédagogie*, 214, p.123-125.
- Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Caplat, G. (1985). Pour une histoire de l'administration de l'enseignement. *Histoire de l'éducation*, n°25, p. 11-51.
- Caplat, G. (1986). Les Inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique 1802-1914. *Revue d'histoire des sciences*, tome 43, n°2-3, 1990, p. 356.
- Caraglio, M. & Leloup, M. (2016). Les inspecteurs chargés d'une circonscription du premier degré : entre convictions et interrogations. *Administration & Éducation*, 149, p.85-91.
- Carré, P. (2022). Apprenance. Dans A. Jorro *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, n° 8, 2005/2, p. 11-50.
- Chapron, F. (2014). Professeur documentaliste : profession "métissée", profession clivée ? In R. Wittorski, O. Maulini & M. Sorel (dir.). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement professionnel et projets des institutions*. Berne : Peter Lang.
- Chauvigné, C. (2021). *La vie scolaire : une histoire singulière au sein du système éducatif*. La Revue de la vie scolaire (1960-2016). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Cohen, É. (2008). L'ombre portée de Mai 68 en politique Démocratie et participation. Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*, 98, p. 19-28.
- Combessie, J.-C. (2007). II. L'entretien semi-directif (p. 24-32). *La méthode en sociologie*. La Découverte. <https://shs.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-24?lang=fr>
- Condette, J.-F. (2004). Jean-Pierre Rioux (éd.), Deux cents ans d'inspection générale (1802-2002), Paris, Fayard, 2002. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n°51-1(1), p.239-239.
- Condette, J.-F. (2017) (dir.). *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVIIe XXe siècle)* (p. 177-214). Presses Universitaires de Rennes.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'Éducation*, n° 35, p. 105-132.
- Condette, S. (2016). « L'élève et sa relation conflictuelle à l'école : entre épreuves subjectives et réponses institutionnelles » (p. 14-24). In Y. Reuter (éd.). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. Paris : ESF.
- Condette, S. (2017). Mots clés et concepts : « établissement » (p. 432-436). In A. Barthes, J.-M. Lange & N. Tutiaux-Guillon (dir.). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*. L'Harmattan.
- Condette, S. (2018a). Learning Centres et reconfigurations de la vie scolaire et étudiante (p. 129-145). In Y. Maury, S. Kovacs & S. Condette (dir.). *Bibliothèques en mouvement. Innover, fonder, pratiquer de nouveaux espaces de savoir*. Presses universitaires du Septentrion.
- Condette, S. (2018b). Développement de la vie scolaire dans les établissements publics secondaires français et partage du travail éducatif (p. 53-77). In C. Niewiadomski & P.

Champy-Remoussenard (dir.). *Comprendre le travail éducatif dans sa diversité*. Presses universitaires du Septentrion.

Condette, S. (2022). L'expérimentation comme modalité d'un travail collaboratif en établissement scolaire. Le cas de la médiation par les pairs (p. 85-102). In A. Dias-Chiarutini, C. Cohen-Azria, C. Souplet (dir.). *Chercher ensemble. Approches didactiques*. Presses universitaires de Bordeaux.

Condorcet - Œuvres, Didot, 1847, volume 7

Coulon, A. (1993). *Les perspectives interactionnistes en éducation*. Éthnométhodologie et éducation (p. 59-116). Paris : Presses Universitaires de France.

Couturier, F. (2006). Socioécologie de la gestion des talents. *L'Expansion Management Review*, 123, p. 30-36.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.

Damon, C. (2022). *Le coaching professionnel du chef d'établissement. Agir pour le climat scolaire au collège et au lycée*. Berger Levrault.

Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Dasté, P. (1998). Un ministre nouveau. In : Christian Beullac : un patron dans l'Éducation, 1978-1981. Journée d'études organisée le 3 juillet 1996 à Paris (Sorbonne) Paris : Institut national de recherche pédagogique, p. 41-44. (*Témoins et acteurs des politiques de l'éducation*, 2).

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. Paris : ESF.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. & Vrand, R. (2012). Le « climat scolaire » : définitions, effets et conditions d'amélioration. *Ministère de l'Éducation Nationale, MEN-DGESCO/ Observatoire International de la Violence à l'École*.

Debarbieux Eric. Le climat scolaire : un outil de combat ? *Diversité*, n°189, 2017. Prendre soin. Santé et bien-être en éducation. p. 79-84.

Decroly, O. (1927). La liberté et l'éducation. *Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, n°31-32.

Dejoux, C. & Thévenet, M. (2015). *La gestion des talents*. Paris : Dunod.

Delahaye, J-P. (2009). *Le conseiller principal d'éducation*. Paris : Berger-Levrault.

Delaire, G. (1997). *La vie scolaire, principes et pratiques*. Paris : Nathan.

Deltand, M., Perez-Roux, T. (2017). « Les dynamiques identitaires à l'épreuve des transitions ». *Éducation permanente*, 212.

Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Éditions Métailié.

- Derouet, J-L., Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public*, ESF-INPR.
- Desbuisson, G. et al. (2011), *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, inspection générale de l'Education nationale, note n° 2011-022, mars 2011.
- Devineau, S. (1998). *Le projet d'établissement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dickelé, T. (2005). Une évolution des pratiques d'inspection Chez les inspecteurs de l'Éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré. *Informations sociales*, 126.
- Doghri, S.-B.-S. (2008). De la compétence à l'activité : analyse des processus de création des compétences dans les entreprises. *Humanisme et Entreprise*, 286, p. 45-58.
<https://doi.org/10.3917/hume.286.0045>
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. et Dubar, C. (2002). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Dumay, X. & Dupriez, V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V. (2015). *Les logiques organisationnelles à l'œuvre dans le champ scolaire. Peut-on réformer l'école ? : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* (p. 37-50). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dupuy, C. (2012). La course vers le milieu des régions. Compétition et politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne. *Canadian Journal of Political Science / Revue Canadienne de Science Politique*, p. 881-907.
- Duran, P. (2010). *Penser l'action publique*. Paris : Librairie Générale du Droit et de la Jurisprudence.
- Durand, D. (2017). *La systémique*. (13e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, J-P. (2004). *La chaîne invisible*. Paris : Le Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoire*. Paris : Presses universitaires de France.
- D'Armagnac, S., Klarsfeld, A. et Martignon, C. (2016). La gestion des talents : définitions, modèles, pratiques d'entreprises. *@GRH*, 20, p. 9-41.

- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Faure, B. et Hastings-Marchadier, A (2015). *La décentralisation à la française*. Paris : LGDJ, collection Systèmes.
- Felouzis, G., B. Fouquet-Chauprade, S. Charmillot, et L. Imperiale-Arfaine, (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du Cnesco Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle*. Paris : Cnesco.
- Ferhat, I. (2015). La décentralisation éducative en France. Une histoire complexe. *Diversité*, n°181. L'école, entre national et local.
- Flamant, N. (1998). *Anthropologie des managers*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fotinos, G. (2006). *Le climat scolaire dans les lycées et collèges*. MGEN.
- Foucault M. (1994). *Dits et écrits (1976-1979)*, tome III. Paris : Gallimard.
- Forquin J.-C. et Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. *Recherche & Formation*, n°10. Tendances nouvelles de la formation des enseignants. p.211-213.
- Gaillard, G. & Pons, X. (2016). Éditorial. *Administration & Éducation*, 149, p.5-9.
- Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Giband, D. et Rieutort, L. (2025). L'école et ses territoires : entre compétition, coopération et mobilisations apprenantes, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°98, p. 53-64.
- Gilbert, P., Charpentier, M. (2004). Comment évaluer la performance RH ? Question universelle, réponses contingentes, *Revue de gestion des ressources humaines*, 53, p. 29-42.
- Godbert, N. (2022). Un regard sur le métier d'IA-IPR. *Administration & Éducation*, n°173.
- Gosse, B., Philip de Saint Julien, D. et Ventolini, S. (dir.) (2024). *Innovations RH et transformations sociales : 15 retours d'expériences et pratiques inspirantes*. Dunod.
- Guichard, O. (1970). *L'éducation nouvelle*. Paris : Plon.
- Gutnik, F. (2002). « Stratégies identitaires », « dynamiques identitaires », *Recherche et formation*, n°41, p. 119-130.
- Haenggeli-jenni, B. (2020). *L'Éducation nouvelle, Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*. <https://ehne.fr/fr/node/12270>
- Hedjerassi, N. et Bazin, J.-M. (2013). « Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ? », *Recherche et formation*, n°74, p. 71-86.
- Hinault, A.-C. (2014). Entretien avec M. Kaddouri, « Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles ». *Sociologies pratiques*.
- Hopes, C. (1995). Inspecter en Europe. *Revue internationale d'éducation*, CIEP, n°8.
- Huart, J.-M. (2022). L'organisation du système éducatif. *Cahiers français*, 429(5), p. 28-35. <https://doi.org/10.3917/cafr.429.0028>

Jellab, A. (2020). Ce que la marge fait à la norme. *Esprit*, Juin (6), p. 12-15.
<https://doi.org/10.3917/espri.2006.0012>

Jellab, A. (2023) *Populisme et anti-intellectualisme en démocratie. Un défi pour une éducation à l'esprit éclairé et critique*. Editions Hermann.

Jellab, A. (2023) L'Ecole est-elle une marchandise ? Ce que nous enseigne la difficile mise en œuvre de la mixité sociale et scolaire dans les établissements en France. *Administration & Éducation*, n°180.

Jellab, A. & Marsollier, C. (dir.) (2025). *Notre école au défi du bien-être de ses personnels. Pour un réenchantement des métiers de l'éducation*. Dunod.

Jorro, A. (2009). « La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques ». In A. Jorro (dir.). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer* (p. 11-38). Ottawa : University of Ottawa Press.

Kaddouri, M. (1999). « Innovation et dynamiques identitaires ». *Recherche et formation*, 31, p. 101-112.

Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49, p. 13-48.

Kesler, S. (2016). Ne pas agir, dire le vrai, penser global : vers un modèle commun des inspections locales en Europe. *Administration & Éducation*, 149, p.31-35.

Kreiner, G.E., Hollensbe, E.C., Sheep, M.L. (2006). Where Is the “Me” among the “We”? Identity Work and the Search for Optimal Balance, *The Academy of Management Journal*, p. 1031-1057.

Lamartine, A. (1835). *Voyage en Orient*. Paris : Folio classiques.

Lambert, A. et Migaud, D. (2006). La loi organique relative aux lois de finances (LOLF) : levier de la réforme de l'Etat. *Revue française d'administration publique*, 117, p.11-14.

Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ? Dossier Les compétences, de l'individuel au collectif, *Soins Cadres*, n°41.

Le Boterf, G. (2006). Les 7 commandements pour penser juste. *Revue Personnel*, n°470.

Leininger, A. (2017). Identité professionnelle du cadre-dirigeant et performance d'une organisation publique. Une étude exploratoire au sein de l'éducation nationale : le cas des EPLE. 6^{ème} colloque AIRMAP, IAE de Nice.

Le Moigne, J.L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.

Lelièvre, C. (2008). État éducateur et déconcentration administrative. *Carrefours de l'éducation*, 26, p. 41-50.

Lessard, C. & Meirieu, P. (dir.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation*. Bruxelles : L'Harmattan.

- Lessard, C. & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Le Mat, A., Minier, M. & Robichon, J. (2016). L'inspecteur peut-il favoriser l'autonomie ? *Administration & Éducation*, 149, p.67-72.
- Lubinsky, L. (2002). Coaching our game, *School Administrator*, Vol. 59 N° 5, p. 42-43.
- Malet, R. (2022). Politique de formation. Dans A. Jorro *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 307-310). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0307>.
- Malet, R. & Le Coz, A. (2023). Ingénierie de la formation et développement professionnel des enseignants. Ressorts et conditions d'un renouveau au prisme du comparatisme. *Phronesis*, 12(4), p.92–116. <https://doi.org/10.7202/1106789ar>
- Malet, R. (2023). Une évaluation de l'action publique en éducation, en deux temps trois mouvements : une question politique... une question internationale. *Administration & Éducation*, 178(2), p.45-53. <https://doi.org/10.3917/admed.178.0045>
- Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, p. 31 à 59.
- Marcel, J.-F. et Gremion C. (dir.). (2025). *Évancipation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation*. Cepaduès Éditions.
- Maroy, C. (2007). *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*. ffhalshs-00563855f. Thèse de Hassani, M. (2007) portant sur la régulation interne des établissements scolaires.
- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. Constats, enjeux et perspectives. *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, n° 60.
- Meleze, J. (1990). *Approche systémique des organisations*. Editions d'Organisation.
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique de zones d'éducation prioritaire en début de collège. *Revue française de pédagogie*, n°109.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Editions d'organisation.
- Mirallès, P. (2007). La gestion des talents : émergence d'un nouveau modèle de management ? *Management & Avenir*, 11(1), 29-42. <https://doi.org/10.3917/mav.011.0029>.
- Mirallès P., (2008), Rémunérer les talents : le salaire du sportif professionnel, exception ou préfiguration ? *Revue Gérer et Comprendre*, n°92.
- Moine, A. (2006). Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie. *L'Espace géographique*, Tome 35, p.115-132.
- Mons, N. (2008). Autonomie et contrôle du travail enseignant, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 48 | p. 109-117.

- Morin, E. (1977). *La Méthode*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (1980). *La Méthode 2. La vie de la vie*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morisson, C. (2016). Inspecteurs-personnels de direction, un rendez-vous à inventer. *Administration & Éducation*, 149, p.99-103.
- Nison, C. (2025), Le quotidien du chef d'établissement : cadre responsable ou simple exécutant, *Administration et éducation*, n°185.
- Normand, R. (2025). Le leadership du chef d'établissement : management scolaire ou pilotage pédagogique ? dans la revue *administration et éducation* n°185 p. 62.
- Obin, J.-P. (1982). *La crise de l'organisation scolaire*, Paris Hachette Education.
- Obin, J.-P. & Cros, F. (1991). *Le projet d'établissement*. Paris : Hachette.
- Obin, J.-P. (1996). *Les établissements entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette.
- Pasquier, R. (2010). Politiques locales. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (dir.). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Presses Sciences Po.
- Pécout, G. (2016). Les inspecteurs dans le pilotage académique du recteur. *Administration & Éducation*, 149, p.45-51.
- Pelletier, G. (éd.) (2009). *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, M. & Sainsaulieu, I. (2018). Pour ne pas en finir avec l'identité au travail, *SociologieS, Dossier thématique*. <https://hal.univ-lille.fr/hal-03150006v1>
- Peretti, J.-M. (2009). *Tous talentueux, développer les talents et les potentiels dans l'entreprise*. Eyrolles collections.
- Pesqueux, Y. (2009). *La notion de territoire*. Colloque Propedia- Observatoire économique des banlieues. Paris : France.
- Peters, B.-G., (2014). *Nouveau management public (new public management)*. Presses de Sciences Po.
- Philip de Saint-Julien, D. (2004). Les survivants : vers une gestion différenciée des ressources humaines. *La Revue des Sciences de Gestion*, 205, p.23-38.
- Philip de Saint-Julien, D. (2015). Analyse de discours : l'exemple des plans de sauvegarde de l'emploi. *La Revue des Sciences de Gestion*, 273-274(3-4), p.95-105. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/rsg.273.0095>.
- Picard, D. et Marc, E. (2012). *Les conflits relationnels*. (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Piedfer-Quênay, L. (2021). La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui ? Paris : Cnesco-Cnam.

- Pons, X. (2016). Travail d'inspection et régulation du système scolaire français. *Administration & Éducation*, 149, p.23-30.
- Pons, X. (2017). Condette, J.-F. (dir.). (2017). Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XXII^e-XX^e siècle). Rennes : PUR, 365 p. ISBN : 978-2-7535-5369-9. *Recherche & formation*, 86, p.125-127.
- Poucet, B. (2015). Antoine Prost, une histoire critique de l'éducation ? In A. D. Robert & B. Garnier (dir.). *La pensée critique des enseignants*. Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 189-206.
- Prévost, P., (1995). L'inspection : un nouveau métier? *Revue internationale d'éducation*, n° 8, CIEP, France.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Paris : A. Colin.
- Prost A. (1982). Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? *Histoire de l'éducation*, n° 14, p. 25-40.
- Prost, A. (1997). *Education, société et politiques*. Paris : Seuil.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Pupion P., Leroux E., Latouille J.J. et Paumier A. (2006). Vers un nouveau mode de gestion de l'Éducation nationale inspiré des enseignements des théories de l'agence et des parties prenantes, *Revue Politiques et Management public*, n°2, juin, p. 40-68.
- Reboul, O. (2016). *Les institutions éducatives. La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Remy, R. (2017). *Conseiller principal d'éducation ; repères pour une histoire (1945-1993). Acteurs et événements*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y., Condette, S. et Boulanger, L. (2013). Les expérimentations « article 34 de la loi de 2005 ». Bilan et discussion d'une recherche sur des pratiques scolaires « innovantes ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, p.13-39.
- Ringard, J.-C. (2015). Autonomie des établissements, réseaux et territoires. *Administration & Éducation*, 147, p.87-89. <https://doi.org/10.3917/admed.147.0087>.
- Riondet, X. (2017). Pour une philosophie normative de la vie scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n°43, p. 90-106.
- Rocquet, J.-P. (2005). *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Roelens, C. (2022). Chauvigné, C. (2021). *La vie scolaire. Une histoire singulière au sein du système éducatif. La Revue de la vie scolaire (1960-2016)*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre, *Éducation et socialisation* [Online], 63.
- Sainsaulieu, R. (1977, 2014). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Salaman, G. (1979). Les déterminants de la structure organisationnelle. In Chanlat et Seguin 1987 [traduction de "The determinants of organizational structure" in Salaman G (ed.).] *Work organizations : resistance and control*. Londres et New York: Longman.

Sardas, J.-C. (1993). *Dynamiques de l'acteur et de l'organisation – À partir d'une recherche intervention sur la gestion du risque bancaire*, Thèse de doctorat en Ingénierie et gestion, Paris, Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris.

Sardas, J.-C., Dalmasso, C., Lefebvre, P. (2011). Les enjeux psychosociaux de la santé au travail. Des modèles d'analyse à l'action sur l'organisation, *Revue française de gestion*, 37, p. 69-88.

Saulquin, J.-Y., Schier, G. (2007). Responsabilité sociale des entreprises et performance : Complémentarité ou substituabilité ? *La Revue des Sciences de Gestion*, 223, 1, p. 57-65.

Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.

Sorbe, X. (2016). De la diversité des corps d'inspection et des inspecteurs. *Administration & Éducation*, 149, p. 17-22.

Soussan, M. (1988). Vie scolaire. Approche socio-historique. *Revue Française de Pédagogie*, volume 83, p. 39-49.

Taboada-Leonetti, I. (1990). « Stratégies identitaires et minorités ». In C. Camilieri, J. Kastarsztajn, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris : Presses Universitaires de France.

Thélot, C. (2008), La principale faiblesse de l'évaluation et du contrôle de l'école en France, *Revue internationale d'éducatrices de Sèvres*, 48, septembre, p. 97-107.

Starck, S. (2016). Devenir IEN : savoir travailler sans états d'âme ? *Administration & Éducation*, 149, p.79-84.

Scott, R. (1987). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, vol 32, p. 493-511.

Toulemonde, B. (1988). *Petite histoire d'un grand ministère*. Albin Michel.

Toulemonde, B. (2004). La responsabilité et le droit. In A. Picquenot. (éd.). *Responsabilités. Vers une thématique, vers une problématique*. Dijon : CRDP de Bourgogne, p. 53-62.

Toulemonde, B. (éd.) (2013). *Le système éducatif en France*. Paris : Documentation Française et CNED.

Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Paris : Seuil.

Touraine, A. (1974). *Pour la sociologie*. Paris : Seuil.

Trintignac, A. (2016). L'IA-IPR EVS et la gestion de la conflictualité en EPLE. *Administration & Éducation*, 149, p. 105-113.

Vandevoorde, P., (1993). De l'inspection à l'évaluation et à l'inspection ? *Revue Administration et Education*, n° 60, p. 15-21.

- Van Zanten, A. (2008). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vial, M., & Caparros-Mencassi, N. (2007). *L'accompagnement professionnel : Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vitali, C. (1997). *La vie scolaire*. Paris : Hachette.
- Verneuil, Y. (2016). IEN et IPR : des histoires contrastées. *Administration & Éducation*, 149, p.11-16.
- Verneuil, Y. (2022). La réforme Fontanet des 10 % : un processus inabouti de rénovation pédagogique, *Histoire de l'éducation*, 158 | 2022, p.123-157.
- Weber, M. (1965). *Essai sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Weick, K.E. (1979). *The social psychology of organizing*. Addison-Wesley: Reading.
- Wiener, C., (2005). Un exemple de réforme réussie : le statut des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire, *Revue Française d'Administration Publique*, 2005/4 n°116, p. 687-698.
- Zarka, Y. (2016). Accompagner les établissements : mission nouvelle ou nouvelle façon d'exercer le métier d'inspecteur ? *Administration & Éducation*, 149, p.73-77.
- Zarifian, P. (1995). *Travail et événement*. Paris : L'Harmattan.
- Zarifian, P. (2001). *Objectif compétence*. Editions Liaisons, collection entreprise et carrières.

PUBLICATIONS de Benoît ROMMELAERE

Articles de veille dans le cadre de la préparation au concours des personnels de direction (CNED)

L'évaluation des personnels de direction - septembre 2021

La GRH de proximité -octobre 2021

Le projet local d'évaluation du lycée - novembre 2021

La formation des personnels dans l'Education nationale -décembre 2021

Les adjoints gestionnaires -janvier 2022

Le statut des nouveaux professeurs enseignants -février 2022

Le service national universel levier des personnels de direction -mars 2022

L'apprentissage, une voie renouvelée vers l'emploi -avril 2022

Professeur : crise des vocations -septembre 2022

L'accueil des élèves allophones -Octobre 2022

Enjeux actuels autour de la voie professionnelle -novembre 2022

De l'agora de l'Education à l'Ecole de demain -décembre 2022

Pourquoi nous devons réformer l'école - janvier 2023

Le coaching des personnels de direction - février 2023

La revalorisation du métier d'enseignant - mars 2023

Chat GPT et les chefs d'établissements - avril 2023

Le Pass Culture -Mai 2023

Les directeurs d'école sur le chemin des personnels de direction -septembre 2023

Harcèlement et harcèlement scolaire - octobre 2023

Etat de l'Ecole en 2023 -novembre 2023

Questionnements sur le collège 2024 - décembre 2023

Choc des savoirs et réenchantement des savoirs -janvier 2024

Egalité filles-garçons : un enjeu collectif - février 2024

Uniforme : un projet expérimenté en 2024 -mars 2024

Intelligence artificielle et éducation -avril 2024

Focus sur le label classes engagées -mai 2024

Erasmus + -septembre 2024

Etre chef d'établissement dans le second degré aujourd'hui -octobre 2024

Attentats et hommages : le sens de l'Ecole -novembre 2024

Concertation nationale sur l'orientation 2024 -décembre 2024

Inclusion 2024-2025 -janvier 2025

Programme d'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle -février 2025

Travailler le climat scolaire autour de la notion projet -mars 2025

La classe préparatoire à la classe de seconde -avril 2025

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture -mai 2025

Les centres de formations professionnelles en France -septembre 2025

L'éducation prioritaire -octobre 2025

La défense et la sécurité dans les EPLE -
novembre 2025

L'intelligence artificielle au cœur des
EPL -décembre 2025

Point sur les cités éducatives -janvier 2026

Publications de deux chapitres dans la collection Gestion de l'éducation et nouvelle gouvernance sous la direction de France GRAVELLE, éditions JFD

1- Piloter un EPLE dans l'action grâce à la recherche, pour une gouvernance renouvelée et durable. Contribution dans le 4^{ème} collectif intitulé « *les praticiens et les scientifiques unissent leurs forces pour faire avancer le domaine de la gestion de l'éducation à travers le monde* » (Février 2024)

2- Pour le chef d'établissement scolaire français, la recherche comme levier pour agir et réfléchir en communauté éducative. Contribution dans le 7^{ème} collectif intitulé « *personnels de direction et chercheurs en gestion de l'éducation : deux fonctions indissociables* » (parution prévue printemps 2026)

Ouvrage :

Arras, après l'attentat : Manifeste pour une cité scolaire nouvelle, L'Harmattan, octobre 2024.

Participations à des communications orales :

- Colloque RUNED 24 Le travail en éducation et formation, Caen mai 2024 : Innovation, réforme, expérimentation en éducation : perspectives historiques.
- L'instant CANOPE, Conférence débat autour de l'ouvrage *Arras, après l'attentat : manifeste pour une cité scolaire nouvelle* entre l'auteur et l'IGESR Luc PHAM, Paris novembre 2024.

Collaboration d'écriture d'articles :

- *Une nécessaire réflexion collective*, avec Thomas MARTEL, enseignant, dans *Cahiers pédagogiques* n°589 décembre 2023 intitulé « tu la gères, ta classe ? »
- Rédacteur et coordonnateur de la revue *Lill'Educ* pour l'Association française des acteurs de l'éducation (AFAE), Académie de Lille.

Table des figures et des tableaux*

Figures n°	Titres	Pages
1	Repères historiques concernant les professeurs documentalistes	126
2	Chronologie de l'éducation prioritaire en France	167
3	Modèle de la Dynamique identitaire globale de l'acteur (DIGA)	178
4	Le chef d'établissement au centre d'un champ de tensions	186
5	Les thématiques de formations proposées à l'IH2EF	188
6	Organigramme académie de Versailles 2024-2025	210
7	Synthèse des résultats obtenus	256
8	Professionnalité à géométrie variable des IA-IPR EVS	261
9	Relations des différentes parties prenantes du schéma éducatif français	264
10	Synthèse des concepts reliés au climat scolaire	279
11	Développer les compétences de pilotage stratégique et opérationnel de l'orientation au lycée	297
12	Schéma synthétique du cheminement de la thèse	316
13	Transposition de la stratégie RH DIESE aux IA-IPR EVS	335
14	Analyse de la circulaire de rentrée 2025	338
15	Tableau de mise en œuvre et de suivi des recommandations du Sénat 2025	342

Tableaux n°	Titres	Pages
1	Tableau synthétique portant sur l'évolution de l'Inspection en France	21
2	Les processus de décentralisation	24
3	Actions des IA-IPR dans le cadre du rapport d'autonomie du Sénat (2023)	42
4	Synthèse sur la création des IEN et IA-IPR	60
5	Tableau synthétique des réformes de l'Education nationale	71
6	Evolution des circulaires de leurs missions de 2005 à 2023	81
7	Evolution du nombre de postes au concours des IA-IPR EVS	82
8	Répartition femmes-hommes au concours IA-IPR EVS	83
9	Répartition des IEN au concours d'IA-IPR EVS	84
10	Evolution des résultats en termes de postes au concours	84

11	Nombre des candidats ayant fait fonction EVS	85
12	Missions des IA-IPR au regard des objectifs de la formation continue	100
13	Panorama des notes de services relatives au climat scolaire	112
14	Comparaisons entre les compétences attendues dans le professorat et l'éducation	124
15	Impacts sur les IA-IPR entre Institution et Organisation	154
16	Les corps d'inspection et les types de méta-environnements	157
17	L'insatisfaction des personnels d'encadrement dans leur évolution professionnelle	172
18	Synthèse des différences entre IA-IPR EVS et CT-EVS	194
19	Liste des entretiens menés pour l'étude	213
20	Liens entre l'entretien et les hypothèses retenues	215
21	Synthèse des pourcentages des missions de référents dans les académies ciblées	231
22	Les compétences des professeurs et des formations associées	238

*Source des tableaux et des figures par Benoît Rommelaere à l'exception des documents suivants :

Tableaux 17 de l'enquête faite par G Fotinos 2025.

Figure 3 : Modèle de la Dynamique identitaire globale de l'acteur (DIGA) par Sardas, 1993

Figure n°4 : Le chef d'établissement au centre d'un champ de tensions (in Attarça, M. et Chomienne, H. (2013). Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif. @GRH

Figure n°5 : Les thématiques de formations proposées à l'IH2EF (source IH2EF)

Figure n°6 : Organigramme académie de Versailles 2024-2025 (source : académie de Versailles)

Figure n°10 : Synthèse des concepts liés au climat scolaire (site Eduscol)

Figure n°11 : Développer les compétences de pilotage stratégique et opérationnel de l'orientation au lycée (source : IH2EF).

Rapports cités dans la thèse

Intitulés	Pages
Rapport de la Cour des comptes référé n°S2021-2467 sur les inspecteurs territoriaux	6
Rapport de Fourcroy sur la formation des enseignants du 27 février 1806	18
Rapport du CEE sur les écarts filles-garçons en mathématiques à l'école élémentaire, un enjeu pour les équipes pédagogiques du 25 janvier 2025	32
Rapport n°234 sur le projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école 204-2005	38
Rapport de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat juillet 2023 : Rapport n°884 par M. Max BRISSON, Mmes Annick BILLON et Marie-Pierre MONIER	40
Rapport conjoint IGEN/IGAENR de mars 2020 : Alain Duflot, Jean Ferrier, André Menager	56
Rapport n°2013-035 d'avril 2013 portant sur l'évaluation des enseignants (IGEN)	67
Rapport de Debarbieux Eric. Le climat scolaire : un outil de combat ? (<i>Diversité</i> , n°189, 2017). Prendre soin. Santé et bien-être en éducation. Pages 79-84	108
Rapport de l'inspection générale de mars 2000 de Dulot, Ferrier et Ménager portant sur les tâches des inspecteurs territoriaux et celui d'octobre 2003 de Dubreuil développant 27 propositions pour une nouvelle professionnalité des IA-IPR	174
Rapport de Debarbieux 1997 sur le climat scolaire (Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École)	266
Rapport du Sénat de 2023 sur le processus d'autonomie limitée de l'EPL	290
Rapport de Desbuissons n°2011-022 de mars 2011 : Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré	314
Rapport d'Olivier Blanchard et Jean Tirole de Juin 2021 sur les grands défis économiques / commission internationale	320
Rapport d'information n°749 (2024-2025) déposé le 18 juin 2025 du Sénat	341

Tableau des acronymes

APC	Activités pédagogiques complémentaires
CAPES	Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire
CDI	Centre de documentation et d'information
CEE	Conseil d'évaluation de l'Ecole
CNR	Conseil national de la Résistance
CP	Classe préparatoire
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPF	Compte personnel de formation

CT-EVS	Conseiller technique- établissements et vie scolaire
DAASEN	Directeur académique adjoint des services de l'Education nationale
DASEN	Directeur académique des services de l'Education nationale
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DSDEN	Direction des services départementaux de l'Education nationale
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
DPE	Division des personnels enseignants

EAFC	Ecole académique de la formation continue
ECLAIR	Programme écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite
EMC	Enseignement moral et civique
EMI	Education aux médias et à l'information
EPLE	Etablissement public local d'enseignement
ESEN	Ecole supérieure des cadres de l'éducation nationale
ESPE	Ecoles supérieures du professorat
EVS	Etablissements et vie scolaire

GIEC	Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat
GRH	Gestion des ressources humaines
IA-IPR	Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional
IA-IPR LV	Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional Langues vivantes
IDEN	Inspecteurs départementaux de l'Education nationale
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IEN-ASH	Inspecteur de l'éducation nationale, adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés
IEN-IO	Inspecteur de l'éducation nationale, inspecteur de l'orientation
IAG	Intelligence artificielle générative

IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGB	Inspection générale des bibliothèques
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IGESR	Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
IGIP	Inspection générale de l'instruction publique
IGJS	Inspection générale de la jeunesse et des sports
IH2EF	Institut des hautes études de l'éducation et de la formation
INSPE	Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LC	Liste complémentaire
Loi 3DS	Loi relative à la différenciation, la décentralisation, le déconcentration
LOLF	Loi organique sur les lois de finances
LP	Liste principale
MAE	Mission académique d'encadrement
NC	Non communiqué
NEFLE	Notre école faisons-la ensemble
NPM	New public management
ONISEP	Office national d'information sur les enseignements et les professions
PAF	Plan/Programme académique de formations
PEDT	Projet éducatif territorial

PNF	Programme National de Formation
PPCR	Parcours professionnel, carrières et rémunérations
PVS	Proviseur vie scolaire
RAEP	Reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle
SDI	Service de documentation et d'information
SGP	Système de gestion de la performance
TER	Territoires éducatifs ruraux
VAE	Validation des acquis et de l'expérience

Table des Annexes

Annexes	Titres	Pages
	Liste des retranscriptions des entretiens	385
A	Retranscription entretien de madame S R (IA IPR EVS Normandie)	386
B	Entretien avec Monsieur HA IA-IPR EVS Académie de Nice	383
C	Retranscription entretien de madame R G (en tant que IA IPR EVS) DAASEN actuellement réalisé le mercredi 14 juin 2023 de 14h à 15h00	396
D	Retranscription entretien de monsieur PJV (IA IPR EVS Nancy Metz)	405
E	Retranscription partielle de l'entretien de madame MC R (CT-EVS Versailles)	413
F	Retranscription entretien de monsieur F Z I IPR LV Orléans Tours	415
G	Retranscription entretien de madame B B, IA IPR Anglais (Académie Lille)	425
H	Retranscription entretien de monsieur D D (IA IPR EVS Lyon)	432
I	Retranscription entretien de madame A I (IA IPR EVS FF Amiens)	439
J	Retranscription entretien de monsieur C M (DASEN Montpellier)	445
K	Retranscription entretien de monsieur P M (IA IPR EVS Poitiers)	454
L	Retranscription entretien de monsieur L P (cabinet de la 1 ^{ère} ministre)	459
M	Retranscription entretien de monsieur B K (IGESR)	461
N	Retranscription échange/témoignage de Monsieur H S (CPE-perdir stagiaire Lille) du 24/08/2023	468
O	Entretien exploratoire A D, CPE et formatrice Académie de Lille	470
P	Guide pour les entretiens exploratoires	475
Q	Retranscription entretien de monsieur Y B (Personnel de direction – Amiens)	476
R	Retranscription entretien de madame O P (Personnel de direction – Reims)	479
S	Entretien avec P M Recteur d'académie	482

T	Entretien avec AZ, personnel de direction faisant fonction, Académie de Paris	488
U	Entretien avec B N, personnel de direction stagiaire, Académie de Lille	491
V	Entretien avec AD, professeure documentaliste, académie de Lille	493
W	Entretien avec JL, professeur documentaliste, académie d'Amiens	497
X	Entretien avec RR, professeure documentaliste, Académie de Poitiers	499
Y	Entretien avec PG, professeure documentaliste, académie de Lille	501
Z	Entretien avec VB, CPE académie de Créteil	504
A'	Entretien avec ML, CPE académie de Lille	507
B'	Entretien avec AR, CPE académie de Lyon	509
C'	Entretien avec FS, IA-IPR EVS, académie de Dijon	512
D'	Entretien avec AL, IA-IPR EVS, académie de Nantes	515
E'	Entretien avec WL, IA-IPR EVS, académie de Nice	517
F'	Note du CEE du 25 janvier 2025	519
G'	Charte de la déontologie utilisée pour l'évaluation des EPLE	530
H'	Sites et vitrines académiques concernant la discipline EVS	532
I'	Enquête de Georges Fotinos portant sur <i>une profession trois métiers : Une réflexion sur les composants de l'avenir professionnel des Personnels d'encadrement des établissements scolaires</i>	557
J'	Circulaire de rentrée 2025	560
K'	Note d'analyse de juin 2025 du Haut-commissariat à la stratégie et au plan	561

Retranscription des entretiens

Exploratoires – Principaux

Annexe A : Retranscription entretien de madame SR (IA-IPR EVS Normandie) 13/06/2022

Annexe B : Retranscription entretien de HA (IA-IPR EVS Nice) 14/06/2022

Annexe C : Retranscription entretien de madame RG (en tant que IA IPR EVS) DAASEN actuellement -14 juin 2022

Annexe D : Retranscription entretien de monsieur PJV (IA-IPR EVS Nancy Metz) 17/06/2022

Annexe E : Retranscription partielle de l'entretien de madame MCR (CT-EVS Versailles) 18/06/2022

Annexe F : Retranscription entretien de monsieur FZ IA-IPR LV Orléans Tours 24/07/2023

Annexe G : Retranscription entretien de madame BB, IA-IPR Anglais (Académie Lille) 24/07/2023

Annexe H : Retranscription entretien de monsieur DD (IA-IPR EVS Lyon) 24/08/2023

Annexe I : Retranscription entretien de madame AI (IA-IPR EVS FF Amiens) 19/07/2023

Annexe J : Retranscription entretien de monsieur CM (DASEN Montpellier) 01/06/2023

Annexe K : Retranscription entretien de monsieur PM (IA-IPR EVS Poitiers) 20/07/2023

Annexe L : Retranscription entretien de monsieur LP (cabinet de la 1^{ère} ministre) 17/07/2023

Annexe M : Retranscription entretien de monsieur BK (IGESR) 15/07/2023

Annexe N : Retranscription échange de Monsieur HS (CPE-perdir stagiaire Lille) 19/07/2023

Annexe O : Entretien et échange avec madame AD, (CPE et formatrice Académie de Lille) 07/03/2022

Annexe P : TRAME DES ENTRETIENS

Annexe Q : Retranscription entretien de monsieur YB (Personnel de direction – Amiens) 24/08/2023

Annexe R : Retranscription entretien de madame OP (Personnel de direction – Reims) 05/01/2024

Annexe S : Retranscription entretien avec PM Recteur d'académie 05/03/2025

Annexe T : Retranscription entretien avec AZ, personnel de direction faisant fonction, Académie de Paris 19/03/2025

Annexe U : Retranscription entretien avec BN, personnel de direction stagiaire, Académie de Lille 18/03/2025

Annexe V : Retranscription entretien madame AD, professeure documentaliste, Lille, 02/04/2025

Annexe W : Retranscription entretien monsieur JL, professeur documentaliste, Amiens, 22/04/2025

Annexe X : Retranscription entretien madame RR, professeure documentaliste, Poitiers, 30/04/2025

Annexe Y : Retranscription entretien madame PG, professeure documentaliste, Lille, 05/05/2025

Annexe Z : Retranscription entretien madame VB, CPE, Créteil, 09/05/2025

Annexe A' : Retranscription entretien madame ML, CPE, Lille, 19/05/2025

Annexe B' : Retranscription entretien monsieur AR, CPE, Lyon, 23/05/2025

Annexe C' : Retranscription entretien monsieur FS, CPE, Dijon, 27/05/2025

Annexe D' : Retranscription entretien madame AL, IA-IPR EVS, Nantes, 10/06/2025

Annexe E' : Retranscription entretien monsieur WL, IA-IPR EVS, Nice, 17/06/2025

Annexe A : Retranscription entretien de madame S R (IA IPR EVS Normandie)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

SR D'accord, je suis IA IPR EVS depuis septembre 2021, après le m@dos, j'ai enchaîné la préparation au concours

BR Et pourquoi ce passage vers ce corps des IA IPR EVS ?

SR alors moi j'avais été chargée de mission quand j'étais prof d'EPS, après l'agrégation, et donc c'est un métier qui me plaisait ; j'avais suivi d'autres voies, fruit d'opportunités, et j'ai arrêté d'être prof d'EPS en 2009, donc plus de 10 ans après revenir vers l'EPS ça ne me semblait pas très pertinent ; mais je souhaitais m'investir notamment dans la formation. C'est quelque chose qui m'intéresse de savoir et participer à la façon dont les enseignants et les perdus sont formés à la fois sur le fond mis aussi sur le type d'intervenants et la composition des groupes : notamment par l'inter-catégoriel, où moi je trouve qu'il y a énormément de points communs finalement entre les CPE et les professeurs documentalistes. Or, ils sont toujours formés de façon séparée alors que c'est peut-être ceux qui travaillent le plus ensemble, dans les établissements scolaires.

BR ma première hypothèse tourne autour de la complexité de l'IA IPR EVS, par rapport de son positionnement vis-à-vis des autres IA IPR disciplinaires...

SR oui ! Il y a une question relative au positionnement dans le corps lui-même des EVS, quand on est IPR disciplinaire de maths, on est forcément agrégé de maths, alors que dans les EVS, tout le monde peut l'être si je puis dire : on peut avoir été CPE, ou professeur certifié, ou agrégé, dans n'importe quelles disciplines ce qui fait que c'est un corps très hétérogène en son sein et qui n'a pas à l'intérieur même des équipes finalement les mêmes vécus, les mêmes préoccupations, pas la même formation non plus, et donc certains... moi je suis la pédagogue de l'équipe car je suis la seule, mes collègues sont soit CPE, soit instit ce qui fait partie aussi des enseignants : ils s'appuient beaucoup plus sur leur expérience de chef d'établissement que sur leur expérience d'enseignant. Ce qui fait que quand on va évaluer les professeurs documentalistes, on ne les évalue donc pas de la même façon, car on n'a pas tous la même formation, la même sensibilité ; et c'est pareil avec les disciplinaires, moi je travaille, je fais des formations avec mes collègues disciplinaires, sur des thèmes transversaux (devoirs faits, laïcité, des thématiques) car moi j'ai dans ma formation des connaissances en matière de psychologie des apprentissages, ce que n'ont pas mes collègues. Mais mes collègues sont plus sur des missions de contrôle, par exemple contrôle des établissements privés hors contrat, audit

d'établissement, des choses comme ça ; donc finalement on arrive à se compléter les uns les autres mais c'est vrai que j'ai plus de relations avec les disciplinaires de ce fait là.

BR et je rebondis sur des choses entendues lors des différents entretiens, c'est vrai que c'est un corps assez pluriel, avec des profils différents, et peut-être que c'est ce qui fait sa richesse, je le pense, mais aussi c'est ce qui peut amener à un schéma assez classique, comme le voit certains IG, d'abord chef d'établissement, puis IA IPR, et pas forcément l'IA IPR EVS qui change de discipline ; Sur Lille, on a l'exemple d'un IA IPR EVS qui était auparavant IA IPR d'espagnol et cela ce n'est pas la majorité.

SR Ah bah non, généralement la grosse majorité passe le concours en tant que chef d'établissement

BR quelque part c'est un peu le format ?

SR Oui et puis les CPE et les profs doc qui veulent accéder à des fonctions d'encadrement s'ils ne passent pas par la case chef d'établissement, ils ne peuvent pas...parce qu'ils n'ont pas d'agrégation. Ce qui les fâche parfois, et les agace un peu parce qu'il y en a qui remettent en cause la légitimité notamment chez les docs des EVS à venir les évaluer, et voilà l'association nationale des profs doc publie régulièrement des choses disant que finalement les EVS ne sont pas légitimes...

BR Cela peut s'entendre en effet, il revendique surtout que le documentaliste est d'abord professeur !

SR Sur ce sujet les profs doc se revendiquent professeurs mais c'est plutôt la jeune génération. Moi j'ai beaucoup de visites conseil suite à des signalements de chefs d'établissement pour aller mettre en place un bilan et des systèmes de tutorat de l'ancienne génération, ceux qui ont été souvent bibliothécaires, et construire des séquences pédagogiques etc il y en a qui refusent ou qui ont des compétences qui nécessiteraient d'être un peu améliorées. Et là-dessus il y a un frein assez fort

BR et du coup vous êtes souvent sollicités en tant qu'IA IPR EVS, et sur quoi on vous alerte, on vous appelle ?

SR alors normalement dans les académies il y a ce qu'on appelle des CT EVS, anciennement PVS, qui sont interlocuteurs directs des chefs d'établissement et s'il y a une difficulté qui dépasse le périmètre du champ d'action du PVS, il redirige vers nous. Sur des questions de conseils de discipline par exemple, que dois-je faire, quel document envoyé, ça c'est la responsabilité du CT EVS...il se trouve qu'en Normandie on n'en a plus et donc il y a beaucoup de choses qui nous arrivent et qui ne devraient pas nous arriver...C'est une situation particulière : en ce moment on nous appelle pour tout, un CPE qui dysfonctionne, un CPE absent non remplacé, des chamailleries entre AED, la question de la CDisation des Aed, soit des demandes de précisions réglementaires ou législatives, soit des problématiques de RH, ce sont les deux aspects principaux ; après on est aussi IPR référents d'établissement. Moi j'ai 5-6 établissements, et là cette année j'étais beaucoup sollicitée pour l'accompagnement sur des appels à projets, du genre « notre école faisons-là ensemble », « vacances apprenantes »...où ils ont besoin d'un accompagnement pour savoir si leur projet va entrer dans les objectifs et le cadre demandé et avoir une chance d'être éligible.

BR Et du coup vous êtes sollicités comme référent, est-ce quelque chose qui fonctionne dans votre académie la notion de référent ?

SR C'est très fluctuant, certains établissements ... 3 sur 6 me contactent régulièrement, ce ne sont que des collèges avec internat, car j'étais avant chef d'établissement dans un lycée avec gros internat de 500 gamins et 150 sportifs de haut niveau, donc j'ai pris des collèges avec internat d'excellence, ou résidence olympique, ou résidence de métier, je suis sollicitée par 3 d'entre eux (des chefs arrivants), ils ont besoin de conseils d'avis, là c'est assez fluide. Et puis je suis référente de 3 autres établissements qui ne me contactent jamais et qui, lorsque je leur demande si tout va bien, ne me répondent pas.

BR votre rectrice impulse-t-elle, ou laisse-t-elle les IA IPR libres de leur retour ?

SR non non elle a demandé à cette rentrée à ce qu'on puisse « contractualiser » pour 3 ans entre IPR et chef d'établissement sur des thématiques... il y en a une qui quasiment obligatoire, c'est celle de l'évaluation externe, de l'auto-évaluation, de l'accompagnement, et les deux autres, une fortement suggérée sur tout ce qui accompagnement au travail personnel et la troisième plus libre en fonction de la spécificité de l'établissement. Donc ça devait être signé, moi je suis allée voir mes chefs d'établissement, on a rédigé la lettre et c'est parti à la signature et pour l'instant on n'a pas de retour... en décembre... donc il y a une impulsion mais comme en même temps il n'y a pas de suivi, on se demande un peu pourquoi on l'a fait... et puis ce n'était pas très clair parce que en même temps c'était une lettre de missions qui était adressée aux chefs d'établissement mais qui en fait impliquée quasiment exclusivement l'action de l'IA IPR référent. Donc cela n'a pas été très bien compris. La place du Dasen dans cette lettre de missions là n'apparaissait pas... si ce n'est que la lettre de missions était adressée au Principal, au Proviseur sous couvert du Dasen, mais par exemple nous on voit régulièrement les Dasen, et à aucun moment ils nous demandent ce qui se passent dans les établissements où l'on est référents. Et je ne suis pas sûre qu'ils sachent quels établissements nous accompagnons...

BR Une IA IPR éducation musicale m'avait relaté cette difficulté de légitimer et rendre visible ce rôle de référent, devant mettre parfois ses Daasen en concurrence...en ayant même la difficulté d'assister aux réunions de bassin ou de district...

SR nous ce qui est difficile, c'est quand on est référent et qu'il y a un audit, ou une enquête administrative où on ne peut pas faire les deux et ça nous met en porte-à-faux même si sur le principe...moi je suis sur un établissement où il y a une enquête administrative et mes collègues vont mener l'enquête en m'évaluant finalement, mon action, en ayant les éléments donnés par des tiers, c'est-à-dire que les IPR ne sont pas auditionnés comme référents s'il y a une enquête administrative. Donc c'est un peu ... les EVS on avait demandé à ne pas être IA IPR référent, justement... mais bon si on ne prenait pas d'établissement, ça en faisait plus aux collègues et donc cela a été tranché et ce n'est pas forcément une situation très confortable...

BR Vous avez évoqué les Dasen, les IA IPR EVS auraient un lien plus privilégié, de proximité avec ces derniers voire plutôt les Daasen?

SR Alors nous on n'en a pas ! On n'a que 2 départements qui ont un adjoint. Oui on échange parce qu'on est référents de bassin, moi je suis référente de 3 bassins pour les CPE et les profs documentalistes, et les établissements scolaires ; on fait régulièrement des points avec les Dasen sur eux quand ils ont des points, de remontées, signalements RSST ou des signalements, ils

nous associent régulièrement pour savoir quels échos on a, quelles analyses on peut faire de la situation et inversement... on fait aussi des entretiens sur les personnels de direction dysfonctionnants, le Dasen ne reçoit jamais sans nous.

BR Chose qu'ils ne font pas avec un IA-IPR disciplinaire,

SR Non parce qu'ils n'ont pas la responsabilité des enseignants, leur autorité hiérarchique n'est pas celle-là alors que pour les chefs d'établissement c'est bien le Dasen.

BR Ok, et donc si vous deviez énoncer vos priorités dans les missions ?

SR euh donc moi je gère le dossier CPE donc ma priorité c'est la conception du plan de formation des CPE, la mise en œuvre est assurée par des chargés de missions, il y a un suivi là-dessus ; j'ai aussi la veille justement sur les établissements même ceux sans difficultés, d'avoir un peu « la température » ; et puis j'ai une mission en termes de politique éducative je suis référente académique « vacances apprenantes » et en fait c'est un dossier dont je m'occupe sans soucis mais je m'attache à faire le lien avec les autres dispositifs et c'est là où justement je croise avec mes collègues EVS et disciplinaires pour qu'il y ait de la cohérence ; par exemple, je m'occupe aussi des indemnités péri-éducatives et j'essaie de voir comment on peut mettre de la cohérence avec les actions CEST, pour que les appels à projets soient complémentaires et sans superposition ... citoyenneté par exemple ça peut rentrer dans tellement de cases que l'idée c'est d'être suffisamment précis et clairs au niveau des objectifs et de l'offre pour que ce soit lisible pour un chef d'établissement, sans perte de temps..

BR est-ce que dans les dossiers vous participez aussi à la mobilité des chefs d'établissement ?

SR Non, non la mobilité des chefs d'établissement depuis la nouvelle gouvernance, les EVS n'y sont plus. Quand j'étais au cabinet du recteur pendant 3 ans, à l'époque on les associait sur la mobilité, on faisait les chaînes, avec les Dasen et on demandait aux EVS quand on avait des doutes... après on en tenait compte ou pas parce qu'il y a des contraintes... mais depuis 3 ans plus du tout

BR et donc avez-vous des marges de manœuvre, d'autonomie, des prises d'initiatives possibles ?

SR ça, ça dépend des recteurs. Moi dans mes différentes fonctions j'ai dû en connaître 8 ; Là par exemple sur la formation même avec l'EAFc on a une marge d'autonomie assez importante... sur les volumes horaires etc... Sur les politiques éducatives non car on est contraints par les directives nationales mais par contre sur la déclinaison en académies on a carte blanche pour être force de propositions ; par exemple, vacances apprenantes on va rentrer dans l'année olympique, on a proposé d'orienter vers la remédiation scolaire (enquête DEEP) mis on a suggéré la coloration olympique, mise en cohérence avec les colos, mais aussi avec les IPE, les actions CESC, les référents « générations 2024 » et même dans le cadre d'Erasmus. Après ce sera accepté ou pas, mais c'est plutôt ouvert quand c'est argumenté. Moi j'ai l'impression qu'on nous fait plutôt confiance.

BR D'accord, est-ce que comme d'autres vous avez l'impression de ne pouvoir approfondir les dossiers, à déambuler dans l'académie... ?

SR Alors depuis qu'il n'y a plus de PVS oui, j'essaie de me réserver une demi-journée par semaine chez moi, coupée de tout, pour travailler car en fait le plus gros risque de tous les

inspecteurs c'est de faire et de ne plus travailler. C'est important, par exemple pour les rendez-vous de carrière, chacun les faisait un peu comme il le voulait. Et moi j'avais besoin de me dire sur cet item, c'est quoi un excellent, très satisfaisant... J'ai travaillé beaucoup pour essayer d'être la plus objective et équitable...

BR Et d'harmoniser aussi ?

SR voilà l'harmonisation avec mes collègues ce sera une autre étape car on a un fonctionnement différent... pas la même culture en termes de pédagogie, il y a du chemin à faire ; si on ne s'oblige pas se poser, il y a toujours une urgence à traiter...

BR Sur la GRH justement, je termine avant sur le sentiment de déprime des IA IPR car il y a un éparpillement des requêtes et des missions, on n'arrive plus à aller au bout des dossiers...

SR Moi je suis jeune dans la fonction je ne suis pas encore épuisée... c'est comme quand on est chef, et que l'on fait le planning d'examens, est-ce que je ferme ma porte une heure ou pas... je pense que c'est pareil pour les IPR. Dans un dossier, on cale les étapes et on cherche à s'y tenir. Par exemple quand il y a des difficultés de fonctionnement d'équipes, on ne peut pas y aller une fois comme ça et ensuite laisser les choses se faire... est-ce que je me tiens au suivi ou pas... ? cette capacité à prioriser, à hiérarchiser, parce que tout est urgent, à part les demandes de la rectrice, il y a toujours moyen de se tenir à ce qui était prévu... c'est difficile, je ne fais pas trop la maligne. Si tu essaies de répondre à tout, on essaye d'être efficace de répondre... mais après est-ce de répondre tout de suite et de ne pas suivre, finalement est-ce efficace ?

BR C'est une question de méthodologie, d'organisation et il y a aussi la personnalité, l'expérience car il y a des réflexes professionnels aussi qui viendront... pour asseoir les décisions... Sans suivi, ça n'a pas de sens...

SR Oui sinon on fait guichet plutôt qu'IPR !

BR donc l'IA IPR EVS au cœur de la Grh, alors justement il y a un élément donné avec les rendez-vous de carrière, à quel autre moment se retrouve-t-il dans la Grh de l'établissement ?

SR les rendez-vous de carrière c'est en effet un premier filtre, car on évalue la personne, ses compétences et ses besoins, moi je demande à mes collègues dans le cadre du dossier CPE, qu'ils puissent me dire quels sont les besoins identifiés sur chaque Item pour construire un PAF sur les besoins et non pas le construire sur nos a priori. Le second point c'est les relations avec la DPE, quand il y a une difficulté, le chef d'établissement contacte la DPE qui donne la procédure, l'IA IPR propose ensuite des remédiations ou du disciplinaire ; on a aussi un rôle au sein de la MAE (mission académique d'encadrement) qui est de repérer aussi les gens qui sont très compétents et dont on ne s'occupe pas... et donc je leur demande quelles sont les personnes identifiées comme ressources et sur quels points (formation, accueil étudiants, l'animation de bassin, chargé de missions, développement professionnel)...

BR Cette MAE c'est propre à votre académie ?

SR je crois que c'est dans toutes les académies, peut-être avec un nom différent... c'est une déclinaison académique de la MPES en fait

BR Avez-vous des liens avec le ministère en tant qu'EVS ?

SR ça dépend, c'est plutôt les Dasen ; là par exemple on a eu une formation sur les enquêtes administratives, le ministère est venu, après sur la remontée des gens qui mériteraient d'être un peu valorisés ce n'est nous, c'est le Dasen ou le cabinet du Recteur.

BR Est-ce qu'il y a un lien dans le pilotage avec la RH de proximité ?

SR Très peu... on a un lien avec eux seulement quand on a un personnel qui veut changer de métier, la reconversion, du détachement, on est contactés pour être mis en relation et donner des précisions sur les missions ou exigences du poste.

BR parfois certains EVS ont l'impression de faire une sorte de coaching auprès des chefs d'établissement, ça vous parle ou pas du tout ?

SR Non, nous on ne fait pas trop ça ; moi je fais du coaching auprès de mes collègues, inspecteurs, car ils sont parfois sollicités par le chef d'établissement, le plus souvent pour des équipes ou des personnels qui dysfonctionnent, mais en gros les chefs d'établissement de notre académie ont tendance à attendre de l'inspecteur qu'il règle lui-même le problème. Et donc là-dessus nos collègues nous demandent comment faire, on les accompagne sur le process « qu'est-ce que je dis au chef d'établissement ? » mais on a plus d'appels de chefs qui en ont marre (autour d'avril) et c'était juste un besoin de parler, ce n'est pas du coaching, on donne quelques conseils à ces occasions-là, mais souvent c'est plus de l'exutoire (même si ce n'est pas trop agressif) mais c'est plutôt cela.

BR par rapport à l'évaluation, comment vous priorisez cette question des évaluations des établissements ?

SR cela dépend, on sait qu'on a à peu près 5 établissements par ans qu'on doit évaluer, on cloisonne nos calendriers, il faut le faire. C'est passionnant, oui et non : c'est passionnant quand le chef d'établissement y voit un intérêt et quand il est facilitateur de cela. Certains verrouillent tout et là ce n'est pas intéressant. Cela laisse un goût amer. Certains chefs hyper cadrants, hyper autoritaires... cela dépend vraiment du chef et de ce qu'il veut en retirer.

BR on va bientôt achever, sur les perspectives, les évolutions des IA IPR EVS, quelles transformations, quelles envies ?

SR Alors je pense qu'il serait intéressant qu'on puisse travailler avec collègues du 1^{er} degré, on travaille déjà avec nos collègues IEN ET EG, et le cycle 3 malgré tout en fait je n'ai jamais été dans le primaire (sauf quand j'étais élèves) et je n'ai aucune idée précise sur ce qui est attendu, je suis très mal à l'aise pour conseiller les personnels du 2nd degré sur comment on peut travailler avec le 1^{er} degré ! Et je pense que c'est une évolution souhaitable voire nécessaire parce qu'on parle beaucoup de continuum, de parcours, et finalement nous-même on n'est pas armés ni outillés pour accompagner les agents dans ce qu'on demande. Après de là à fusionner les corps, c'est un débat syndical sur lequel je n'ai pas vraiment d'avis. Cela nous échappe ! Après moi ce qui est intéressant, ce sont les concours : moi je ne participe pas au concours ni de perdre ni de CPE ou de doc, mais je suis jury à l'agreg externe d'EPS, et j'ai proposé à des collègues d'EVS d'être jury sur le CAPEPS, il y a un oral un peu déconnecté des aspects disciplinaires, et je pense que les EVS et les autres, c'est intéressant de voir ce qui se passe dans d'autres disciplines, comment les gens sont formés, recrutés, quels profils... et ça c'est quelque chose qu'il faudrait faire évoluer en nous poussant à travailler un peu plus en inter ou trans disciplinaire, c'est comme par le 1^{er} degré ça passe par une connaissance pas que théorique,

mais aussi en passant du temps avec des personnels de l'autre profession qui expliquent comment ils travaillent, montrant leurs process et exigences, ça fait sortir de représentations .. qui datent du moment où on était élèves... Donc je pense que cela serait souhaitable.

BR sur les liens avec les autres Evs d'autres académies, ils existent ?

SR on a un séminaire tous les ans, mais c'est très court et c'est intéressant mais ça ne permet pas de se connaître ! Moi à part avec les gens de ma promo, je ne communique pas avec les autres EVS d'autres académies.

BR alors qu'il y a sûrement des fonctionnements différents.

SR Bizarrement je connais plus d'IA IPR EPS d'autres académies que des EVS ! Nos missions sont aussi très différentes selon les académies, des équipes plus ou moins nombreuses (Versailles 14-15) ici 3 avant la fusion des académies...

BR et après cette aventure EVS, des perspectives ?...

SR ce n'est pas d'actualité, je ne veux pas être Dasen, ça ne m'attire pas, après sur des missions liées aux politiques éducatives Degsco...

BR En tous cas, un grand merci pour ces éléments éclairants.

Annexe B Entretien avec Monsieur HA IA-IPR EVS Académie de Nice

Présentation et contexte d'étude

Sujet de thèse portant sur les IA-IPR EVS : leur place dans le paysage des personnels d'encadrement, leurs profils et leurs évolutions, leurs avenir professionnels dans le système éducatif français. L'accent est mis sur leur rôle au niveau de la GRH en établissement et sur la complexité de leur positionnement (terme problématique). Entretien de 1h/1h30

Identité et parcours

Âge, identité, parcours universitaire et professionnel, académie d'exercice

HA . 55 ans

Agrégé de mathématiques

Doctorant en anthropologie EHESS/LAS

Professeur de mathématiques de 1994 à 2003

Personnel de direction de 2003 à 2020

IA IPR EVS depuis 2020. Académie de Nice.

L'IA-IPR EVS, un personnage complexe ?

Identification des champs d'expertise de l'IA-IPR EVS, son positionnement vis-à-vis des autres IA-IPR, des personnels de direction, des professeurs documentalistes, des CPE

Comment travaillez-vous avec les autres collègues IA IPR EVS ? et les autres disciplines ?

Nous sommes une équipe de 3 IA IPR EVS dans l'académie de Nice (Ils étaient deux jusqu'à mon arrivée en 2020). Nous travaillons en équipe, avec des objectifs d'équipe et même récemment, un projet d'équipe. Nous nous sommes donnés des objectifs à atteindre, des actions afférentes et des indicateurs de suivi et d'évaluation de ces actions et nous avons proposé tout cela à Madame la rectrice pour validation.

Nous ne nous partageons pas le territoire de l'académie et intervenons potentiellement dans tous les établissements des deux départements de l'académie de Nice (Alpes-Maritimes et Var).

Pour ce qui des autres IA IPR, nous travaillons au quotidien avec eux, puisque nous avons presque tous des missions transversales qui ont une portée académique (ou nationale). Les échanges sont nombreux, les collaborations aussi, parce que les IA IPR sont tous référents d'un réseau territorial d'écoles et d'établissement, voire d'un réseau d'éducation prioritaire. Des échanges ont également lieu lors des différents comités de pilotage auxquels nous participons, et les collèges mensuels des inspecteurs.

Nous avons deux doyens qui animent la vie des inspections et font également le lien entre tous.

Quelles missions, quelles priorités, quelle cohérence avec la politique académique, nationale ? Comment vous situez-vous par rapport au projet académique ? Avez-vous des marges de manœuvre ? Quelle autonomie ? Quelle prise d'initiative ?

En dehors de nos missions d'accompagnement, de suivi, d'évaluation des personnels et des établissements, de gestion de ressources humaines, de formation également, qui occupent un temps important, nous sommes conseillers de Madame la rectrice dans les domaines où nous sommes experts, et nous avons des missions transversales importantes dans le dispositif académique : L'évaluation des établissements ; la coordination des enquêtes administratives, la lutte contre le harcèlement ; les réseaux d'écoles, de collèges et de lycées, la mission de DAFPE... Nous participons à l'équipe académique « Valeurs de la république », au GACS (groupe académique climat scolaire), aux CAPA disciplinaires et potentiellement aux comités de direction et aux groupes « Blanchet ».

Nous sommes totalement inscrits dans les priorités du projet académique et notre marge de manœuvre est réelle, même si elle est bien sûr « sous contrainte ». Nous sommes autonomes dans l'organisation de nos missions et nous sommes une force de proposition importante. Je ne conçois pas ce métier sans prise d'initiatives évidemment. En revanche, nous sommes « libres dans le conseil et loyaux dans l'action » comme le veut le fonctionnement de notre institution. Nous avons donc la possibilité de faire bouger les choses, tout en respectant les règles de loyauté et évidemment les décisions de notre hiérarchie.

L'IA-IPR EVS, au cœur de la GRH ?

En quoi l'IA-IPR est-il au cœur des ressources humaines ? A quels niveaux (EPLE, académique, national ?) Comment impacte sa fonction dans la GRH d'un EPLE ? Quel pilotage (partagé ou non) ? Des liens avec la RH en académie, de proximité ?

L'IA IPR EVS a en charge les professeurs-documentalistes et les CPE au niveau académique : suivi, accompagnement et évolution de carrière. Il est également chargé du recrutement des contractuels et de leur suivi et accompagnement.

Au cœur de l'accompagnement, il y a évidemment la formation qui est fondamentale mais aussi l'accompagnement direct au sein des établissements.

Les IA IPR de discipline ont les mêmes types de missions, avec les enseignants des disciplines qui les concernent.

Nous avons (les IA IPR EVS) un regard transversal sur les établissements et nous nous occupons également du recrutement des personnels de direction faisant-fonction, de la titularisation des personnels de direction stagiaires, du conseil et de l'accompagnement des personnels de direction titulaires.

La GRH des établissements dépend directement des chefs d'établissements, avec lesquels nous travaillons en bonne intelligence. Donc le pilotage est celui du chef d'établissement mais le rôle des inspecteurs, experts des métiers concernés, est fondamental. Nous sommes en lien constant sur la question avec les personnels concernés, avec les chefs d'établissement, avec les services RH académiques et avec la RH de proximité, en particulier pour tout qui concerne les enquêtes administratives (mais pas uniquement) et nous travaillons également avec les services de gestion du rectorat.

L'IA-IPR EVS et la question de l'évaluation

Qu'évalue-t-il ? Pourquoi ? Comment ? Quelle priorisation des missions ? Gestion du temps et des urgences/situations de crise.

L'IA IPR EVS évalue les personnels de direction stagiaires et émet un avis sur leur titularisation (deux visites d'accompagnement et de conseil dans l'année en moyenne, et une troisième pour la titularisation). Il évalue également les CPE et les professeurs-documentalistes lors des rendez-vous de carrière. Il évalue les établissements en coordonnant les équipes d'évaluation externe. Ces évaluations sont incontournables et sont toutes prioritaires ; elles peuvent toutefois être programmées assez librement, mais dans une fourchette de temps immuable.

Pour ce qui est des missions en général, la priorisation des différentes missions est un réel sujet, qui anime parfois les collègues des inspecteurs.

On peut toutefois affirmer que les situations de crise dans les établissements sont des priorités absolues et elles doivent être traitées dans les plus brefs délais.

IA-IPR EVS et son devenir

Quelles perspectives, quelles évolutions (mobilités), quelles transformations ? Quelles envies ?

Le métier d'IA IPR est dans interrogé aujourd'hui au regard des évolutions du système éducatif. L'IA IPR est le maillon essentiel et invisible qui « met de l'huile dans les rouages » en permanence. L'IA IPR est un professionnel précieux car il est aguerri et très expérimenté. Il apporte son expertise et sa connaissance concrète du système éducatif et du terrain à tous ses interlocuteurs.

Des transformations à venir sont possibles comme des fusions, déjà envisagées de différents corps d'inspection.

Les IA IPR demandent toutefois de plus en plus à avoir le temps de pratiquer leur expertise de terrain autour des disciplines ou des spécialités qui les concernent, car ils sont de plus en plus engagés dans des missions transversales, parfois, disent-ils, au détriment de leur « cœur de métier ».

L'IA IPR peut en outre évoluer vers des emplois fonctionnels à vocation transversale (Directeur de cabinet de recteur, DAASEN et DASEN...etc.)

Remerciements

Annexe C : Retranscription entretien de madame R G (en tant que IA IPR EVS) DAASEN actuellement réalisé le mercredi 14 juin 2023 de 14h à 15h00

RG vous avez piqué ma curiosité, pourquoi vous ne faites pas une thèse en littérature ? Car c'est mon cas actuellement !

BR parce que c'était compliqué de raccrocher après plusieurs années comme personnel de direction !

RG moi je pense qu'on ne perd pas la main,

BR autant joindre l'utile et l'agréable en restant sur les dimensions professionnelles actuelles

RG approfondir en fait sur les dimensions professionnelles qui vous préoccupent en ce moment, oui d'accord, vous étiez spécialiste de quoi en littérature ?

BR j'ai fait une maîtrise à l'époque sur Baudelaire, l'univers musical de Baudelaire en 2003 et ensuite en 2006, alors que j'étais enseignant, j'ai fait un master 2 sur « la partition de Verlaine »

RG toujours sur la musicalité

BR oui toujours sur la musicalité

RG vous étiez sur les sonorités, les sons de la langue et les synesthésies...

BR ...et sur les instruments de musique en tant que personnification sur le 19^{ème}, la période romantique. « Le voyageur contemplant une mer de nuages » qui est aussi une image du chef d'établissement pour moi !

RG et peut-être que Baudelaire est aussi un romantique déçu, frustré, désespéré ?

BR ensuite j'ai obtenu le concours en 2012 le concours de personnel de direction, et je suis revenu sur l'académie de Lille, 9 ans sur une cité scolaire et maintenant 2 ans comme principal d'un collège de petite taille. La thèse comme une bouffée d'oxygène dans le quotidien du métier !

RG là vous êtes sur une thèse en sciences de l'éducation...

BR je vous laisse donc vous présenter brièvement, et développez votre profil !

RG oui il faut diversifier les personnes à interroger car en fait je connais une collègue IA IPR EVS qui travaille sur la question de la ruralité, vous allez me dire quel rapport avec le parcours des IA IPR mais je vais y venir ; en fait, elle travaille sur le fait (sur une enquête sociologique) en faisant des espèces de circuits en constatant que les gens reviennent, et Lille est une académie comme celle-là : en devenant IA IPR, vous avez la chance de rester dans l'académie de Lille, et ce n'est pas le cas dans toutes les académies où il y a moins de postes vacants.

BR les attaches familiales et personnelles sont en effet déterminantes dans les parcours chez les IA IPR.

RG vous, vous faites des recherches sur les trajectoires des IA IPR EVS si j'ai bien compris.

BR oui l'idée est de regarder les différents profils, en observant par exemple de manière factuelle les rapports de jurys, sur les 10 dernières sessions ; et voir aussi ce qu'ils sont

actuellement, leurs missions, comment ils les vivent, et aussi de quoi ils rêvent, leur devenir, leur avenir.

RG effectivement les IA IPR EVS n'ont pas forcément les mêmes missions, selon la façon dont l'histoire de l'académie et le positionnement des recteurs tout en se rappelant aussi le rôle différent des CT EVS : ce n'est pas la même chose ; vous allez m'interroger comme IA IPR EVS et non pas comme DAASEN ; donc allez-y !

BR votre profil trace justement des perspectives sur le métier d'IA IPR EVS et cela que je voudrais que vous puissiez développer svp en rappelant d'où vous venez.

RG j'étais professeur de lettres et avant journaliste en presse quotidienne régionale, et j'ai passé le concours de professeur de lettres car je ne m'y retrouvais plus en termes de valeurs, et une fois professeur 6-7 ans, j'ai passé le concours de personnel de direction puis le concours d'IA IPR EVS.

BR : et le fait que vous soyez DAASEN, cela semble faire partie des trajectoires ?

RG oui trajectoire assez classique chez les IA IPR EVS car le concours avant n'était pas le même et d'ailleurs les premiers reçus du concours étaient nommés DAASEN mais maintenant ce n'est plus ainsi : tous les IA IPR sortants du concours passent par la fonction ans être propulsés directement DASEN.

BR je pars de plusieurs hypothèses, la première c'est celle qui indique les IA IPR EVS sont des personnages complexes et donc je vous questionne sur leur positionnement vis-à-vis des IA IPR disciplinaires.

RG il y a une vision systémique, l'EVS a souvent déjà eu une première expérience de cadre : c'est une seconde expérience (avec 15 années derrière moi d'encadrement, de gestion de crises, de management pour ma part, de représentation de l'institution, donc la vision de ce qu'est un cadre n'est pas la même) ; l'EVS a de fait par les missions qui sont les siennes et pour lesquelles il est recruté, il a une vision plus systémique et transversale des missions pour l'école. D'ailleurs je ne suis pas devenu IA IPR de lettres car j'avais une inclination particulière sur des sujets tels que le climat scolaire, de comment on pose les questions en étoiles sur le partage des missions éducatives ;

BR le fait que vous ayez été enseignante, ça vous donne aussi une légitimité pédagogique ?

RG Oui, par exemple je n'étais pas une ancienne CPE, moi j'étais professeur de lettres et je le revendique car je suis convaincu car c'est constitutif de mon identité professionnelle profonde et de ma façon d'aborder les questions de management, de RH (à l'IH2EF si on te demande à toi c'est parce que l'on sait qu'on aura quelque chose de différent, sur les mythes, les personnages de théâtre pour évoquer des questions de management). Moi je n'ai aucun problème pour aller visiter un professeur documentaliste (même si cela peut être une crainte pour d'autres IA IPR EVS) ; oui je ne sais pas faire marcher le logiciel E-sidoc, mais ça n'est pas un problème en soi ; je comprends la structuration et l'intérêt d'utiliser le logiciel ; cela n'empêche pas d'analyser la place du CDI dans le système de l'établissement et aussi la qualité pédagogique des séances présentées par les CPE ou les professeurs documentalistes.

BR oui d'ailleurs une question me vient : je m'interrogeais sur l'IA IPR EVS que je ne connaissais pas en tant qu'enseignant. Ce qui m'a questionné c'est la place de l'IA IPR qui

inspecte à la fois un professeur documentaliste, un CPE et un personnel de direction stagiaire, comment expliquer ce grand écart dans les champs d'expertise, comment le comprendre et le vivre dans sa pratique professionnelle ?

RG oui, du coup je vais vous répondre ; on revient sur la question du systémique, quelque part on est sur le partage des missions éducatives en travaillant sur le temps hors scolaire, les éléments hors temps de cours (professeur documentaliste CDI) et organisation des services hors temps des élèves et le personnel de direction stagiaire, c'est aussi organiser le temps, temps scolaire et hors temps scolaire, cela tient aussi à l'histoire des missions des IA IPR EVS dont les premiers se trouvaient directement DASEN donc en autorité hiérarchique sur un personnel de direction ce que n'a pas un IA IPR EVS, qu'il a seulement en quelque sorte au moment de l'avis donné au recteur sur la titularisation ou non du personnel de direction stagiaire.

BR c'est ce que j'avais du mal à saisir justement car pour moi l'IA-IPR c'est un collègue en tant que personnel de direction, et il est difficile d'être évaluateur aussi !

RG sur la question du système il faut bien que quelqu'un à un moment donné puisse constater et donner des éléments d'analyse à un Recteur ou à un DASEN, sans être mêlé au quotidien du personnel de direction, c'est-à-dire que l'IA IPR EVS n'est pas votre responsable (CEA) évinçant les éléments subjectifs, notamment quand il existe des difficultés, souvent il n'y en a pas heureusement, permettant d'accompagner ; et c'est différent aussi car dans notre académie c'est le CT EVS qui prend en charge la formation des personnels de direction stagiaire.

BR dans d'autres académies on souffre parfois de l'absence de CT EVS ce qui crée des difficultés. Et donc ce sont les IA IPR EVS qui doivent jouer ce rôle-là, en plus, de la formation.

RG oui c'est vrai, dans d'autres académies les collègues sont plus investis dans la formation des personnels de direction ; c'est la question de l'encadrement : la plupart des cadres IA IPR ne sont pas des premiers cadres, ils ont été soit IEN, soit personnels de direction, ou ont occupé des missions d'analyse systémique à la DGESE ou CT EVS, il y a aussi cette dimension qui joue sur le fait que l'on ait confié aux IA IPR EVS la gestion des personnels de direction stagiaires.

BR et du coup les liens que vous aviez avec vos collègues IA IPR disciplinaires...

RG C'est tout ce qui va être lié aux réunions du collège des IA, en lien avec le doyen des IA IPR dans leur ensemble parfois c'est même un IA IPR EVS qui est doyen; on se rencontre dans le collège, on peut faire aussi des évaluations d'EPL ensemble, on va être amenés à se rencontrer sur des situations d'établissement si un chef nous alerte, on peut se réunir sur un problème avec un enseignant ou une équipe et on peut demander l'appui ou le soutien du collègue disciplinaire ; on peut aussi avoir des dossiers communs sur les groupes de travail initiés par le Recteur (exemple le groupe de travail sur le quart d'heure de lecture, l'IA IPR EVS travaille avec l'IA IPR de lettres) ; on va avoir l'histoire des arts aussi comme exemple à travers les professeurs documentalistes d'où l'IA IPR EVS engagé dans cette dynamique. Cela dépend des différentes missions qu'on va avoir.

BR il y a une mission aussi où l'on retrouve les IA IPR EVS et les disciplinaires sur la mission IA IPR référent, que pouvez-vous m'en dire ? Mission vécue différemment selon les académies : comment vous l'avez perçue ?

RG Je peux vous dire que les chefs ne le perçoivent pas eux du tout de la même manière ; le chef quand vous lui dites que vous êtes référent et que vous êtes EVS, il est ravi car il pourra discuter en tant que personnel de direction de la vision systémique et alors après ça dépend ; moi ça ne m'a jamais dérangé d'animer un conseil pédagogique (eu égard mon profil de professeur de lettres) avec un chef d'établissement ; je peux faire une intervention sur devoirs faits, sur les évaluations de 6^{ème}, peu importe, je n'ai pas de problématique avec cela parce que je viens du second degré et que j'ai été personnel de direction et aussi parce que effectivement en pédagogie je ne me sens pas du tout en difficulté.

BR pour certains c'est une difficulté, certains IA IPR disciplinaires référents ne se sentent pas reconnus : il leur faut une impulsion du recteur car certains chefs ignorent complètement ces référents parfois et ils ont alors du mal à trouver leur place

RG cela va peut-être aussi dépendre de la capacité d'autonomie et de proposition de l'IA IPR référent, car quelle est son expertise, sur les problématiques au quotidien, je sais qu'il y a des chefs qui me disent « monsieur truc ou madame untelle » je ne l'appellerai pas comme IA IPR si je l'appelle cela va être pire. Sous-entendu, ce que disaient les chefs, il ou elle va prendre le parti de mon professeur et moi je vais me retrouver en difficulté dans mon Conseil d'Administration après ou dans mon conseil pédagogique.

BR dans mon établissement c'est une IA IPR référente d'EPS,

RG oui c'est intéressant car en EPS ils ont une proximité avec les EVS sur la partie hors temps scolaire ((UNSS, égalité filles-garçons, la question de la place du corps de l'élève dans les apprentissages) : on a plein de points d'accroche en commun et d'ailleurs il y a toujours un EVS dans le recrutement du directeur adjoint départemental ou académique de l'UNSS.

BR cette collègue qui m'expliquait ce positionnement compliqué comme référente, parce que pas forcément invités aux réunions de bassin, pas forcément sollicitée par les chefs d'établissements, sa discipline c'était l'éducation musicale et c'est pour cela que je vous interroge sur le positionnement des EVS par rapport aux DASEN car cette IA IPR d'éducation musicale m'expliquait qu'elle avait dû mettre en concurrence les DAASEN de son territoire pour faire émerger des projets plus transversaux et pour qu'on la remarque aussi ! Elle s'est sentie reconnue !

RG c'est la question du dossier du recteur ou de la rectrice ce à quoi vous faites écho. Moi je vous avoue que je n'ai jamais couru après les dossiers ! J'ai suffisamment de travail à faire quand je suis IA IPR EVS j'avais 2 secteurs, pour moi la proximité doit être avec le terrain donc du coup ma priorité c'est d'aller dans les établissements de mon secteur (pour mes PPCR*). Un PPCR c'était pour moi au minimum une demi-journée car je voyais l'enseignant, après je vois le chef puis on allait partir vers la vie scolaire nécessairement donc du coup cela prend du temps. Au-delà des items, ce qui m'intéressait de voir comment le bahut fonctionnait, et de voir avec le chef (quand il le voulait) où il en était aussi et je n'ai jamais imposé à un chef de discuter avec moi ! Et j'ai souvent constaté qu'ils appréciaient que je vienne et que je reste pour évoquer d'autres sujets relatifs à la vie scolaire et ils me sollicitaient du coup grâce à cela ! En mettant le doigt sur des problématiques de vie scolaire et moi je leur proposais des audits de leur service documentation ou de votre vie scolaire.

BR je pense que les personnels de direction retrouvent cet aspect-là à travers les évaluations des EPLE. Je perçois le fait que quand les évaluateurs viennent (je parle ici en tant qu'évaluateur

externe) le chef était satisfait parce qu'il pouvait échanger, prendre le temps d'échanger sur des sujets transversaux, systémiques sur son établissement.

RG oui c'est vrai et de même quand on est dans le groupe évaluateurs des établissements, vous dites que vous êtes EVS, vous voyez le sourire du chef d'établissement parce que les chefs me disaient « on sait que vous comprenez les difficultés auxquelles on a été confrontées car on sait que vous êtes une ancienne personne de direction » ; peut-être qu'ils ne m'auraient pas dit cela si je ne l'avais pas été, mais cela je ne peux pas vous le dire.

BR et donc sur le lien directement entre l'EVS et le DASEN, il est plus direct que le DASEN avec les autres IA IPR ?

RG Je pense oui (de nouveau ça dépend comment vous fonctionnez) car s'il y a des difficultés avec un personnel de direction, du coup, éventuellement, l'EVS peut intervenir ; dans ma pratique professionnelle, j'ai pu rencontrer un chef avec des difficultés ; par exemple en lui disant « là il faut prévenir la DAASEN pour être appuyé » ; cela peut m'arriver que le chef me demande de ne pas prévenir la DAASEN (et je ne le faisais pas) et parfois je disais « voulez-vous que ce soit moi qui en parle ? » et cela est arrivé plusieurs fois que le chef me réponde oui.

BR donc une sorte de médiateur

RG Oui parce que le chef n'avait peut-être pas osé le dire comme cela et juste rappeler que moi, connaissant la personnalité du ou de la Daasen en fonction, vue la proximité, je pouvais favoriser ces liens pour pouvoir accompagner et aider

BR on est peut-être aussi dans cette évaluation un peu qui amène une évolution de carrière ; lorsque j'étais enseignant et que l'inspecteur venait, c'est à ce moment-là que je tentais quelque chose que je ne maîtrisais pas pour obtenir ensuite des conseils ; et en tant que personnel direction, on peut avoir aussi la crainte de se dire « est-ce que le Dasen va m'évaluer pour me sanctionner vers tel ou tel poste ou puis-je m'appuyer dessus pour obtenir de l'aide ou un conseil dans ma pratique professionnelle ? »

RG de nouveau cela va dépendre de la proximité que vous allez avoir avec votre Dasen en question ; moi je leur disais toujours à mes personnels de direction stagiaires « c'est pas un problème de dire à un DAASEN qu'on est en difficulté » si vous êtes en mesure d'analyser ; si vous l'appellez pour dire « allo maman bobo je ne sais pas quoi faire », là c'est problématique parce que vous êtes cadre ; si vous lui dites « attention il y a cela qui ne va pas en ce moment, j'ai telle stratégie, celle-là ou celle-là avec tel risque, vous êtes ok ou pas ? » car derrière vous allez devoir gérer la presse, etc, où est le problème ? Il n'y en a pas ! Vous avez votre lettre de missions ; certains me disaient « oulala je n'ai pas réussi » ; je leur disais que personne n'est un surhomme ou une surfemme, vous êtes capable de relever les points à faire évoluer de votre lettre de missions pour des raisons contextuelles et quelles stratégies sont mises en place pour expliquer ces adaptations ; c'est tout ce qui compte en fait ! Si on part de ce constat-là, on sera plus dans un rapport de proximité. Mais effectivement peut-être qu'aussi des chefs d'établissements plus anciens ont connu des DAASEN dans un rapport plus distancié ou plus sur un type de DAASEN qui ne sont plus les mêmes qu'il y a 20 ans.

BR : Une IA IPR m'expliquait qu'on était encore très hiérarchique, protocolaire mais que cela avait tendance à s'effacer entre un IA-IPR EVS et la ou le DASEN voire le Recteur

RG en termes de proximité, vous voulez dire, de connivence, oui par exemple moi j'ai des collègues d'IA IPR EVS qui appellent, toutes les 48 heures, le Recteur pour faire le point sur leur secteur. Il ne s'agit pas de trahir les informations confiées mais plutôt de montrer les belles initiatives ; dans d'autres académiques ce sera plutôt le CT EVS qui sera en lien avec le Recteur pour cela ; mais là je pense à une collègue qui fait le point toutes les 48 heures avec le Recteur !

BR après tout dépend aussi de la taille des académies venons-en à l'EVS par rapport à la politique académique, comment fait-il redescendre sur le terrain les consignes nationales ? Est-ce que vous estimiez avoir des marges de manœuvre, d'autonomie dans ces politiques à faire appliquer ?

RG je ne sais pas ce que vous entendez par « marge d'autonomie » parce que l'on a une politique à conduire, à savoir la politique du ministère qui est voulue par le Recteur qui peut avoir des priorités ; ces priorités-là, en tant que conseil, en tant que représentant de la rectrice dans le cadre de la spécialité « établissement et vie scolaire », on se doit effectivement de les mettre en œuvre ; après la marge d'autonomie elle est dans la façon dont on va le mettre en œuvre sur le terrain, la façon dont on choisit de piloter ses territoires, les établissements qu'on a sous sa responsabilité, ou d'être en proximité avec les différents services, c'est là qu'elle est votre marge d'autonomie, dans la façon dont vous souhaitez mettre en place les éléments favorisant la réussite des élèves, l'amélioration de l'insertion des jeunes, la pratique inclusive à développer... les grandes priorités de notre institution, autour des valeurs de l'engagement de l'Education nationale, l'éducabilité de tous les jeunes, mais du coup l'autonomie je pense qu'elle se situe là. C'est la manière dont vous, vous choisissez de faire ; moi quand j'étais EVS, un chef m'appelait, il me disait « il faut absolument que je vous vois pour telle situation », en général, je ne pense pas mentir, je changeais mon emploi du temps ; j'ai connu des EVS qui vous répondent « ah eh bien là j'ai une possibilité au mois de septembre de l'année prochaine ! » C'est là qu'elle est aussi ma marge d'autonomie : pour moi ce n'est pas possible de proposer un tel délai ! Je ne dis pas que j'ai raison ! Je dis que dans ma façon de faire, quand on connaît les contraintes d'un chef d'établissement, les urgences qui sont les siennes, on ne peut pas répondre à un cadre en termes de solidarité de cadre « je vous rappellerai dans 3 mois ! » Pour moi ce n'est pas possible. C'est là aussi qu'elle est ma marge d'autonomie.

BR Et donc l'EVS est aussi au cœur de la GRH : comment cela peut-il impacter la GRH en établissement ? Comment peut l'EVS avoir un impact sur l'EPL ?

RG Eh bien il va avoir un impact sur plusieurs niveaux ; indirectement par les conseils qu'il va donner au chef d'établissement, dans les conseils au chef on va l'amener à monter en compétences par exemple sur la GRH ou lui proposer des pistes de solutions qu'il ne percevait pas car il avait le nez collé sur la situation et non pas méconnaissance. Cela permet de prendre de la hauteur. Et puis on amène nos chefs d'établissement à comprendre qu'il a la solution dans son bahut. On va aussi être amenés éventuellement à intervenir sur des situations de dysfonctionnement d'un personnel dans l'établissement, qu'on va pouvoir relayer, appuyer renforcer en lien avec la DRH et le chef d'établissement, recadrage d'un enseignant par exemple ou recadrage d'un CPE. Parce que parfois certains enseignants vous disent « vous vous êtes le chef mais vous n'êtes pas mon inspecteur » donc du coup je peux venir, si le chef le souhaite, c'est toujours une proposition: cela peut donc être direct sur les personnels ; on va du coup, grâce aux informations qu'on va récolter avec un chef d'établissement, on peut aussi appuyer la candidature d'un personnel sur un professeur documentaliste, extraordinaire, ou un CPE, on

va pouvoir le passer en classe exceptionnelle en proposant au recteur ... du coup cela c'est aussi des éléments de connaissance de terrain qui nous permettent de créer de la reconnaissance grâce au partage d'informations et puis on peut aussi, si le chef d'établissement le souhaite, renforcer et accompagner des personnels en reconversion vers le concours de chef d'établissement par exemple :

BR donc une sorte de révélateur possible de talents ?

RG oui car on aura une autre parole, d'un autre point de vue ; en l'entendant de la part d'un IA IPR EVS, où ils savent que justement c'est nous qui allons titulariser les personnels de direction, on a un autre rapport aux personnels de direction, donc ils nous écoutent différemment.

BR Vous avez parlé DRH, le lien entre l'EVS et la RH de proximité ?

RG Cela dépend des situations car la RH de proximité n'a pas forcément à nous informer des démarches d'un personnel mais cela peut arriver (avec accord de l'intéressé) que la RH de proximité nous fasse des propositions pour rencontrer la personne ou la recevoir avec eux, avec elle,

BR cela fait un peu « service parallèle » ? En termes de traitement des carrières...

RG parce que le lien n'est pas le même. Si on parle de RH de proximité, on parle d'un personnel en difficulté, ils n'ont parfois pas envie de dire qu'ils veulent changer...

BR Cela n'est-il pas dommage de ne pas avoir envie d'en discuter avec son IA IPR ?

RG Oui mais parce qu'ils pensent, comme vous le disiez tout à l'heure, qu'ils vont être évalués. Ils ont peur souvent de la réaction du cadre face à un changement de métier envisagé. On doit donc aussi être modalisant dans notre approche ; moi j'ai une spécificité c'est que je faisais du mentorat pour les cadres à l'IH2EF ; j'ai donc peut-être aussi cette capacité à accompagner les uns et les autres.

BR Pourrait-on imaginer qu'on dise que l'IA IPR EVS puisse être une sorte de coach envers les chefs d'établissements ? Ou bien est-ce quelque chose que vous excluez ?

RG moi je pense qu'un IA-IPR EVS qui est en proximité avec ses chefs d'établissements sur le territoire, peut tout à fait avoir un rôle de mentor (je préfère mentor que coach moi) ; moi c'est un peu différent je trouve

BR Coach est un terme très à la mode, en vogue

RG oui c'est vrai en tous cas d'étayage d'ouverture de perspectives mais comme à mon sens un DASEN peut l'avoir, après tout, quand on a été IA IPR EVS, on ne peut pas être un DASEN sans penser climat scolaire etc.

BR Avant dernier point, IA IPR EVS et la question de l'évaluation du système ; comment se situe-t-il, que peut-il apporter ?

RG sa vision systémique, on ne m'enlèvera pas cela de la tête, c'est sa vision systémique c'est sa connaissance de comment les choses s'articulent, entre la classe, le hors classe, et le territoire. Il a une perspective car il conçoit les choses, s'il a été IEN avant c'est pareil, car il a une vision sur la circonscription, donc quelque part il a la question de l'établissement. Même si on parle d'un enseignant dans une classe ou le professeur documentaliste lui il ne voit pas que cela, il

voit le CDI dans le bahut, sur son territoire, son territoire à l'intérieur d'un projet académique et un projet académique à l'intérieur d'un projet national. Et ces mille-feuilles des chaînes d'actions, c'est plus perceptible ; il a une connaissance du fonctionnement des organisations, du management des organisations qui lui permettent d'envisager les difficultés, les freins qui vont être à l'œuvre pour pouvoir mettre en place les réformes. Devoirs faits c'est super : le collègue disciplinaire aura des idées étonnantes et originales du point de vue pédagogique, l'EVS va percevoir les difficultés plus globales, aux problématiques des professeurs mécontents, les syndicats, avec le maire etc...

BR En termes de priorisation de vos missions, gestion du temps ?

RG ma priorité, moi, c'était de répondre d'abord aux obligations incontournables, au calendrier ; on ne peut pas, quelqu'un qui doit être vu en PPCR cette année, on ne le voit pas l'année d'après ; sinon on va mettre la Rectrice en difficulté et là on va avoir un problème. Il faut répondre à tout ce qui est normes administratives, des calendriers (c'est-à-dire la gestion des carrières des personnels, le tableau de la TA*, les avis qui doivent être remontés pour telle date, ça c'est prioritaire sinon on va mettre la CAPA en difficulté et donc la Rectrice. Sur quelque chose qu'on n'a pas fait, on sera en faute, et donc comme on représente la Rectrice, on va donc mettre notre institution en difficulté. C'est prioritaire, et dans ma tête, cela se fait au fil de l'eau au quotidien. Après moi, ma priorité c'était d'être sur le terrain, au quotidien, auprès des chefs d'établissements pour répondre aux besoins du terrain. Et puis de répondre aux différentes sollicitations sur les groupes de travail, les enjeux, je présidais les conseils de discipline en appel par exemple, donc là c'est pareil, il y a des dates à respecter, il faut lire les dossiers, il faut répondre, il faut faire des propositions de notes à la Rectrice sur la question ; et puis après ce qui est prioritaire absolument c'est si la Rectrice vous demande une note : ça ne se discute pas ! On est conseiller auprès du Recteur, la priorité c'est de protéger, comme tous cadres, l'institution et d'être dans une loyauté face à l'institution et aux besoins que peut avoir notre Recteur ou notre Rectrice.

BR l'IA IPR EVS et son devenir, c'est mon dernier point que je souhaite aborder avec vous : ses perspectives, ses évolutions, mobilités, quelles transformations du corps, ou pas, selon vous ? Quels rêves ? questionnement qui s'inscrit dans une sorte de malaise de certains IA IPR qui explique un éparpillement de leurs missions, un épuisement...

RG ah oui, mais cela est une problématique de cadre. Ce n'est pas selon moi une problématique des IA Ipr. On revient à un problème de management, à la question dont je parle souvent : sur la question de la gestion du temps ; ça aujourd'hui c'est un enjeu de société, le cerveau humain est en train de changer, le rapport au temps et à l'espace n'est plus le même qu'il y a une dizaine d'années : les attentes sociétales ne sont plus les mêmes. Le temps de la réflexion et le temps de la nuance n'existent plus ; on est dans une société qui est radicalisée pour tout un ensemble de raisons et du coup la gestion la gestion du temps... oui ce que je peux regretter c'est de ne pas avoir assez de moments de réflexivité pour poser de la nuance et de la réflexion. Et il y a tellement d'urgences dans l'action, comme la priorité c'est de répondre aux urgences, sur le terrain, vous l'avez compris, en termes horaires je ne dis pas que c'est vivable pour quelqu'un qui n'est pas hyperactif. Pour moi, cette question-là n'est pas liée au métier d'IA IPR elle est liée à une question de cadre en général ; on retrouve cela dans le privé : ils ont les mêmes questions et nous encore plus car les réactions émotionnelles dans établissement scolaire... vous ne dites pas « je finirai de répondre à ce courrier demain... si la famille est là parce que son

enfant saigne du nez à l'occasion d'une bagarre, vous ne pouvez pas dire, je reviendrai demain » ! c'est impossible ! Moi je trouve que c'est passionnant de travailler au cœur du système, dans des missions d'expertise, que je trouve extrêmement valorisantes. On est sollicités par exemple quand on est sur des concours pour faire des sujets : au cœur du processus de recrutement des gens qu'on va choisir. Je trouve cela passionnant ; on rencontre des gens incroyables. Je suis au concours CPE, j'étais au concours de personnel de direction. Ça nous permet de réfléchir sur nos propres pratiques aussi. Ce sont des moments où nous sommes au cœur du système. Je trouve que nos missions sont nobles : je suis à l'Education nationale, ce n'est pas neutre, on travaille sur la jeunesse, sur les questions d'engagement, on sait qu'on est au cœur du réacteur pour la société de demain. C'est important et passionnant. Non, non je ne suis pas déprimé ! Car il faut aussi savoir que pour moi rien n'a jamais été réfléchi en termes de trajectoire professionnelle : du coup si vous avez cette liberté, chaque chose qui vous arrive, c'est un cadeau. J'ai toujours aimé ce que je faisais et cela continue au gré des opportunités. Les réponses que vous avez pu avoir sont peut-être liées à des visions des métiers qui n'étaient pas adaptées : c'est une vraie question que je me pose.

BR je vous remercie pour tous ces éléments très riches.

RG Pour répondre à votre question sur mes envies, j'aimerais bien arriver aussi au bout de ma thèse sur la littérature : c'est une envie personnelle et non professionnelle. Cela crée des moments de respiration comme vous le disiez ; et puis je suis convaincue que la littérature nourrit ma pratique professionnelle et me permet de m'enrichir dans ma pratique professionnelle. Merci aussi ! et vous voulez passer le concours d'IA IPR EVS ou pas ?

BR pas forcément, c'est une réflexion que je mène en parallèle de ma thèse et de mon quotidien comme Principal de collège.

RG Il y a plein de choses maintenant pour un personnel de direction, les jeunes personnels de direction ont plein d'éléments dans l'interministériel. Le ministère est d'ailleurs très attentif à cette question des passerelles.

*PPCR : parcours professionnelles carrières et rémunérations

*TA : Tableau d'Avancement des carrières

Annexe D : Retranscription entretien de monsieur PJV (IA IPR EVS Nancy Metz)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

PV vous voulez une présentation chronologique par rapport à d'où je viens et ce que je suis devenu ?

BR oui c'est cela...

PV Alors à la base je suis professeur d'histoire géographique, ensuite je suis devenu personnel de direction en 2000, sachant que j'avais fait fonction 3 années durant, je suis assez rapidement parti sur des postes fonctionnels à partir de 2002 où j'ai été directeur de cabinet de recteurs puis ensuite chargé de missions auprès du ministre ; j'ai passé le concours d'inspection en 2007 que j'ai obtenu et depuis j'exerce des fonctions d'IA IPR EVS ne souhaitant pas partir sur d'autres postes fonctionnels, parce que j'étais un peu rincé, j'avais vraiment envie d'être EVS, c'est ce que je suis depuis 2007 sachant qu'avec cette spécialité-là je suis également délégué académique à la formation des personnels de l'encadrement depuis 2008 et donc je couvre l'ensemble de la formation de la préparation au concours, de la formation continue en passant par la statutaire, de l'encadrement pédagogique : personnels de direction, inspection 1^{er} et 2nd degrés, et une partie de la formation des cadres administratifs en partie à partir du grade d'attaché ; et par ailleurs dans les missions déclarées : je suis aussi référent de la mission académique de l'encadrement (MAE) en lien avec la direction de l'encadrement. Autrement je fais partie de tout un nombre de groupes nationaux dont les deux derniers : les nouvelles modalités d'évaluation des personnels de direction et sur le pacte (toujours dans la direction de l'encadrement). Voilà !

BR Très bien, c'est synthétique, vous êtes dans quelle académie ?

PV Nancy Metz

BR on le verra tout à l'heure, votre parcours est intéressant car il n'a pas forcément la même trajectoire que la plupart des IA IPR EVS interrogés, car pour la plupart il s'agit d'un tremplin pour partir par exemple vers des emplois fonctionnels, alors que là on est dans une démarche inverse. Ma première question tourne autour de mon sujet (partagé ou non) : est-ce une problématique qui vous inspire, qui vous questionne ?

PV Non ce n'est pas l'étonnement, je trouve que c'est une excellente idée, si je puis me permettre, puisque la spécialité EVS, qui est à l'origine « administration et établissements scolaires », est une spécialité est totalement méconnue, extrêmement singulière, et qui est d'ailleurs très singulière au sein du collège-même des inspecteurs : on est quelque part dans une

position à cheval sur l'administration au sens noble du terme et pas forcément toujours positif dans certains esprits, et des courants pédago que sont les IEN et les IPR spécialistes d'une discipline : trouver sa place dans un collège des inspecteurs ce n'est pas simple mais ça se construit ; c'est sûr que c'est une position assez marginale ; alors, après, dans l'exercice dans mes missions, j'ai aussi fait l'ensemble du plan de formation des professeurs documentalistes mais c'est un chantier que je n'ai plus... nouvelle répartition avec mes collègues ; je garde un pied chez les CPE car c'est très lié aux personnels de direction et en plus c'est quand même un vivier de recrutement parmi d'autres, y compris quand on a besoin de faisant fonction et on en a beaucoup besoin, mais voilà, c'est vrai que c'est une position très particulière et je suis content qu'il y ait un éclairage particulier sur cette spécialité d'inspection qui assez discrétionnaire...

BR Vous avez raison, quand je me suis interrogé sur les IA IPR EVS...cette « discipline » m'a interpellé car elle regroupe différentes sphères ; lorsque j'étais enseignant de lettres, je ne connaissais pas ces inspecteurs ; comme personnel de direction stagiaire j'ai eu affaire avec eux pour la titularisation. Maintenant je me questionne sur les différentes sphères recouvertes par leurs missions auprès des professeurs documentalistes, des personnels de direction et des CPE. Que pouvez-vous en dire ? peut-on dire, de ce fait, qu'il s'agit d'un personnage complexe ? notamment dans son positionnement vis-à-vis des autres IA IPR disciplinaires ?

PV oui c'est-à-dire que l'entrée qui est celle d'un EVS (et du coup on peut rapprocher les professeurs documentalistes) c'est les politiques d'établissement ; autant sur un plan pédagogique que sur un plan éducatif et moi depuis le départ et c'est une chose sur laquelle j'insiste et qui colore énormément ma fonction actuelle c'est la politique RH ; on arrête de bassiner les chefs d'établissement que ce sont les premiers RH mais ça ne s'invente pas comme ça. Donc pour le coup mes collègues de discipline se tournent assez naturellement vers moi quand il est question (et ils ont eux-mêmes de plus en plus appelés à sortir de leurs disciplines) c'est-à-dire tout ce qui concourt à une politique d'établissement et notamment sur un plan transversal et pour le coup l'évaluation des EPLE voire des écoles c'est une forme de consécration pour tout inspecteur quel qu'il soit, d'une entrée systémique, d'une politique d'établissement au service de laquelle se situe sa discipline et non pas un établissement au service de sa discipline, vous voyez ; donc ça concerne autant le latin que les maths ! C'est vraiment cette position-là qui les intéresse y compris dans la connaissance qui doit être la leur du fonctionnement même d'un EPLE, parce qu'il n'y a pas plus ignorant sur une EPLE qu'un inspecteur disciplinaire, quelque part ce sont des super profs, donc cela dit avec les réformes en cours, y compris de l'évaluation, leur culture en fait de nos fonctionnements s'accroît et du coup nous on est vraiment d'une aide précieuse pour qu'ils comprennent comment fonctionne un EPLE, comment fonctionnent les instances, comment peut se décider tel ou tel dispositif de devoir fait à tout ce que vous voulez, y compris dans les choix de répartitions de services, donc si nous on est finalement restés dans une position assez constante, c'est plutôt l'ensemble des autres inspecteurs qui par nécessité peut être ont dû venir vers nous ne pouvant plus être les inspecteurs d'une discipline et rien d'autre ; et si vous voulez dans l'appellation IA IPR nous on a toujours été IA avant d'être IPR, naturellement cela s'est imposé de fait, pour les disciplinaires, et c'est un regret, il y a une nouvelle circulaire de mission des corps d'inspection qui va être mis en œuvre à la rentrée prochaine : tous les IPR notamment disciplinaires ont tous bien compris que quelque part que leur fonction d'IA était prépondérante sur leur fonction d'IPR telle qu'ils la concevaient, lors vous dire que tous sont contents, certainement pas mais les jeunes générations d'inspecteurs l'ont parfaitement intégré et comme je m'occupe de la

formation statutaire notamment des personnels d'inspection, je vois bien ces modifications et ces évolutions dans les conceptions qu'ils ont de leurs missions.

BR c'est vrai qu'en interrogeant quelques IA IPR déjà on se rend compte de ces évolutions ; une collègue IA IPR d'éducation musicale m'expliquait ses difficultés à faire vivre ses missions uniquement à travers sa discipline et devait œuvrer pour plus de transversalité et de focus sur l'établissement, son fonctionnement, son évaluation...il existe aussi une forme de découragement, de frustration...

PV ah c'est plus que du découragement, moi je vous le dis, il y a une vraie problématique à l'heure actuelle au sein des corps d'inspection même quant à la pérennité de leur existence etc. je veux dire ça c'est vrai sujet, même les IEN du 1^{er} degré sont extrêmement interrogatifs sur leur devenir avec la loi Rilhac (la possibilité qu'il y ait des EPLE dans le 1^{er} degré comme dans le second degré) du coup je leur dis vous intégrerez l'ordre contemplatif dans l'irresponsabilité administrative totale parce que c'est aussi ça le sujet, nous on est responsable de rien ni administrativement ni hiérarchiquement parlant, on est juste soumis à l'autorité directe du recteur ; aussi, moi j'ai des missions particulières (avec une délégation sous ma responsabilité donc j'ai une forme d'autorité hiérarchique qui s'exprime par rapport aux gens qui contribuent à la formation continue ou statutaire, qui doivent forcément respecter mes directives, cela dit c'est un vrai sujet. Vous voyez je rebondis sur l'exemple que vous donnez sur l'IA IPR éducation musicale et chant choral, ici la collègue est venue me voir et c'est vrai que j'ai porté avec elle l'idée au sein d'un établissement que l'éducation musicale pouvait être une discipline très importante dans la préparation au grand oral du baccalauréat, parce qu'ils travaillent sur l'oralité, sur énormément de compétences qui peuvent être mises en œuvre pour le grand oral et pas seulement sur un contenu scientifique délivré, mais sur une façon de poser sa voix, de gérer le stress etc... c'est très ponctuel ce que je vous dis là mais c'est très important. Là j'ai des collègues disciplinaires qui sont venus me voir pour (de lettres) travailler sur l'illettrisme, et là c'est pareil, nous on peut leur permettre d'identifier énormément de leviers, notamment un plan d'actions, en plus moi j'ai toute la formation donc c'est sûr que moi je peux faire des choses, mais vous voyez c'est de remettre en fait une problématique qu'ils ont à instruire mais dans une systémie d'ensemble et là je pense que si on a une plus-value à apporter, c'est bien celle-là. Et de resituer dans le système, dans notre service public globalement, toute initiative, même disciplinaire au départ, mais qui peut servir l'intérêt général de l'institution.

BR ok, si je bascule sur le positionnement envers les personnels de direction...vous avez parlé tout à l'heure de les sensibiliser sur la GRH...

PV je ne peux pas vous parler de ma relation que j'ai construite avec les personnels de direction sans vous parlez de la relation que j'ai construite avec les DASEN car l'un ne va pas sans l'autre. Donc moi j'ai un peu le bénéfice de l'ancienneté, il me reste 10 ans à faire sans être sûr de finir ici, cela dit moi je connais pratiquement 95% des personnels de direction ; c'est important car ce sont des gens que j'ai accompagné tout au long de leur carrière. Partant de là, j'étais toujours explicite, car je pense que dans toute relation hiérarchique, il faut être explicite pour ne pas laisser imaginer des choses, très explicite sur le fait que je n'avais aucune relation hiérarchique à leur égard, la difficulté étant pour un inspecteur, et c'est ce que j'essaie d'introduire dans la formation statutaire, c'est que faute d'autorité hiérarchique, ils doivent faire autorité et donc ça c'est plus dur et plus fragile ; moi sur les personnels de direction moi je pense qu'ils m'identifient dans l'accompagnement le plus permanent possible y compris des

questions personnelles, pour se faire, ils savent que je travaille avec les dasen et moi je n'ai aucune relation hiérarchique avec eux, et ça c'est une chose sur laquelle je ne cède pas, car il y a une vraie question, sur ce sujet selon les académies ; moi je suis conseiller du Recteur, c'est très clair, et je revendique ça car c'est important de la même façon je ne suis départementalisé, je reste sur une vision académique même si on s'est un peu réparti les territoires. Moi je suis dans une académie où il y a 4 départements, dont un département qui fait 45% de l'académie ; cela dit, ils savent qu'ils peuvent librement s'exprimer quand ils parlent avec moi et ce sera à moi de leur dire qu'alors qu'ils me soulèvent un problème ou un autre, là ça ne peut pas rester du domaine de l'informel, mais que ça nécessite une instruction qui pour le coup oblige à réintroduire la voie hiérarchie ou des modalités de gestion qui ne peuvent pas rester discrétionnaires. Donc moi je ne suis certainement pas dans l'injonction, j'ai toujours détesté cela, je n'aime pas qu'on me le dise à moi non plus donc je ne vais pas le faire aux autres : « y'a qu'à faut qu'on » ; en réfléchissant à plusieurs voir comment on peut être plus intelligent, c'est un peu l'idée. Donc c'est comme ça que j'ai construit ma fonction depuis 2007 ; c'est d'être une ressource permanente, mais qui veille également à rester dans ses domaines de compétences et à ne pas laisser imaginer quoique ce soit. Sur le mouvement, par exemple, c'est vrai que je suis dans le groupe académique auprès du recteur et des Dasen où l'on travaille vraiment aux projets d'affectation, pour autant je ne mélange pas les genres : quand un personnel de direction me sollicite, je travaille avec lui les hypothèses de travail mais je ne lui dirai jamais qu'il est certain d'obtenir tel ou tel poste ! je rappelle la nature nationale du mouvement en rappelant qu'à un moment donné même le recteur n'a plus la main. J'avais envie d'aller au plus près du terrain, je suis assez passionné sinon je serai devenu Dasen ! Pour les personnels de direction, c'est comme ça que se construisent les choses, la formation statutaire est particulière parce que là il faut être très responsable de l'avis qu'on va donner parce qu'un avis un peu limite c'est de très gros problèmes ensuite donc il faut mettre les gens dans certaines réalités, ou les amener aussi à réfléchir à leur devenir et à la certitude que c'est peut-être pas forcément le meilleur projet qu'ils aient eu, mais dès l'année de formation statutaire, on est à la fois dans le conseil dans les visites conseil et aussi dans l'inspection quand il faut mettre un avis de titularisation, donc on est dans une forme de quasi schizophrénie à laquelle on s'habitue finalement, nous on a une très grosse responsabilité vis-à-vis des personnels de direction parce qu'on est des interlocuteurs naturels du Recteur, du DRH ou des Dasen, si moi je donne une évaluation d'un personnel de direction, il faut que je le fasse en mon âme et conscience. Car je peux vraiment faire basculer une décision, sur un mouvement, sur une promotion, sur une opportunité, donc c'est une responsabilité que j'ai toujours identifiée. Et puis je vous dirai qu'on est là aussi pour être des facilitateurs, car l'établissement pour le Rectorat c'est très loin, la DSDEN parfois aussi, et moi je suis sans arrêt en train de faire la pédagogie auprès des chefs d'établissement, mais aussi au niveau des services qui parfois ne connaissent pas bien les chefs d'établissement, on crée un lien entre les deux. On a un gros travail là-dessus.

BR C'est ce que je comprends en vous écoutant dans ce lien, et vous l'avez évoqué étant l'interlocuteur naturel du Dasen et des services RH, c'est quelque chose que l'on retrouve dans les entretiens d'IA IPR EVS ; par contre pour certains, ils sont complètement déconnectés de toute la partie « carrière, mutation, mouvement ».

PV ça ne m'étonne pas, c'est une chose que j'ai très largement combattue depuis que je suis inspecteur : si vous voulez, au sein du milieu des EVS moi j'ai une position assez ferme sur le sujet connu : moi je ne veux surtout pas être le cowboy de service, ou le pompier qui va éteindre les feux ; là-dessus il existe un certain nombre de dérives, qui avec le temps peuvent s'installer,

moi je ne suis pas pour être le bras armé d'un Dasen, et d'autant que maintenant il y a une confusion avec les CT EVS ... tout ça ne facilite pas la compréhension des missions de chacun ; moi s'il y a une crise dans un établissement, d'abord si on arrive à identifier des bruits faibles, peut réfléchir à une politique de prévention de la crise, et puis alors que la crise s'est déclarée et passée, on peut travailler avec un établissement, avec des retours d'expériences pour voir ce qu'on peut voir : on est dans un conseil qui procède d'une réflexion et d'une analyse d'ensemble, c'est une tendance forte, dans certains fonctionnements académiques, y compris des EVS qui se retrouvent en quasi soumission hiérarchique au Dasen...

BR en effet vous parlez d'une tendance que j'ai pu retrouver dans certains échanges, et cela peut trahir en effet le fondement de vos missions...

PV oui on est dans une spécialité qui réclame que l'on creuse beaucoup et savoir qui fait quoi en étant très rigoureux : c'est ça qui en fait à la fois l'intérêt et la très grande complexité car de cette complexité il y a des choix qui sont faits et il faut aussi nous qu'on arrive à en faire la pédagogie auprès de notre autorité le Recteur et aussi auprès des Dasen, les nouveaux, et à qui il faut réexpliquer les choses...

BR Sur les priorités dans vos missions, par rapport aux attentes nationales et académiques, avez-vous des marges de manœuvre, des prises d'initiatives (dont vous avez parlé un peu), des marges d'autonomies ?...

PV ma plus grande marge de manœuvre c'est dû au fait que j'ai ma délégation à la formation des personnels d'encadrement, alors avec la création des EAFC là aussi ça s'est fait très naturellement, je constitue une composante de l'EAFC, la directrice c'est une IA IPR que je connais depuis 25 ans, je lui rends compte normalement car on va dire elle a une autorité fonctionnelle sur moi car je suis composante ça regarde la formation continue, mais franchement il n'y a pas de problème, mais c'est vraiment là que j'ai la marge de manœuvre maximale, mais là encore si vous voulez c'est un constant aller-retour entre toutes les observations, toutes les problématiques qu'on peut identifier sur le terrain, toutes les commandes nationales, et les besoins des personnels ; moi je sais, même sans avoir de décharge, ça s'ajoute au quotidien, c'est pour ça que je me suis tout de suite intéressé à la formation continue parce que je sais que c'est un levier extraordinaire d'amélioration du système et des conditions de travail ; très clairement je suis dans une sorte de valence RH extrêmement prononcée. Toute problématique de vie scolaire au sens étroit du terme c'est vraiment une problématique du CT EVS, et c'est en cela qu'il a été embauché, moi je n'interviens que sur des cas extrêmes (exemple en suicide dans l'académie sur une problématique de harcèlement, là je peux intervenir mais pas du point de vue de la famille et du gamin malheureusement, mais du point de vue de l'équipe de direction et de stratégie en matière de communication. Après c'est vrai que moi je suis beaucoup sur la manière de servir, culture sur la déontologie, et aussi sur la qualité de vie au travail et des conditions de vie au travail, ça c'est vraiment le très gros chantier, donc tout cela ce sont des dispositifs que moi j'ai créés, qui sont au service des personnels d'encadrement, de direction en priorité mais pas seulement ; y compris les accompagnements de carrières, puisque par le biais de la formation et de la MAE, j'ai un IEN qui vient d'obtenir sa thèse en sciences de gestion par exemple. Voyez ce sont tous ces domaines là et aussi de répondre aux inquiétudes d'un chef d'établissement. Je ne peux pas répondre à toutes les sollicitations, je dois réguler ! c'est là que j'ai vraiment un maximum d'autonomie. Après c'est à moi de voir ce que je fais de l'information obtenue sans trahir la personne qui me

l'a donnée. Et notamment avec l'évaluation par les Dasen, ils me sollicitent maintenant lorsque l'entretien se prépare. Et je trouve cela très intéressant. C'est là que je suis aussi très prudent : mais j'apporte des éléments d'appréciation qui permettront de discriminer un personnel de direction par rapport à un autre sans jamais dévoyer la confiance, c'est délicat ! des équilibres fragiles mais je fais attention.

BR vous avez glissé vers mon second point, l'IA IPR EVS qui est au cœur de la GRH : auprès des personnels de direction, et sur l'impact des RH dans un établissement comme vous 'lavez dit, peut-on parler d'un pilotage partagé entre le personnel de direction et l'IA IPR EVS ?

PV je suis opposé à cela ! il n'est pas partagé ! un chef est un chef, voyez ça fait partie des grosses expressions, c'est très à la mode. Un chef reste un chef, moi c'est ce que je rappelle aussi aux services. Vous exercez pleinement vos responsabilités, elles ne sont pas partagées puisque c'est votre responsabilité. Donc là-dessus je suis assez basique. Par contre on intervient à l'aide pour la prise de décision ou pour alerter un chef sur certaines décisions non pertinentes... moi je considère qu'un chef d'établissement est à la tête de son EPLE. Et le regard extérieur est toujours très intéressant à partir du moment où il l'accepte, donc ça vient aussi d'une relation de confiance qui s'est construite... c'est donc de l'analyse de pratiques et c'est très intéressant.

BR vous avez raison, ensuite c'est vrai que le terme de pilotage partagé est galvaudé. A Poitiers, en 2012 nous étions la première promotion de personnel de direction réunie avec les inspecteurs, leitmotiv de la session... et dans le quotidien, on constate que ce n'est pas vérifié !

PV Si vous voulez c'est très tendance parce que moi j'y suis depuis 2000 à Poitiers et je suis beaucoup intervenu. Ils ont réitéré mais en distinguant quand même les problématiques, en les réunissant sur certaines, mais en ne jouant pas sur les notions de partage et de communauté ! ce ne sont pas les mêmes métiers, chacun à sa place et chacun à côté de l'autre.

BR vous avez évoqué l'EAFc, car la formation est essentielle dans tous parcours, on ne doit pas arrêter cette curiosité intellectuelle. Les choses se sont bien transformées. Sur la GRH, vous avez évoqué vos liens avec la RH de proximité, pouvez-vous approfondir ?

PV alors, c'est peut-être un peu spécifique parce que comme je vous l'ai dit, j'ai une relation très étroite au DRH, et au service RH pour la gestion des « situations particulières » y compris alors qu'il faut faire des enquêtes administratives, mais qui sont lourdes. Donc j'ai participé à la feuille de route RH de l'académie, et nous c'est le 3^{ème} axe du projet académique. C'est un domaine que j'ai très largement investi et si jamais j'évolue dans mes fonctions j'irai basculer dans l'encadrement sous la valence RH. J'ai la GRH de proximité, telle qu'elle s'est développée, c'est une des mesures pour travailler dans une plus grande proximité, en fait c'est un nouveau dispositif mais qui en fait a déjà existé, il y a plusieurs années, qui n'avait pas fonctionné parce que tout tient à la lisibilité de ces RH de proximité, du point de vue en particulier des chefs d'établissement. Dans les consignes nationales, les RH de proximité doivent constituer des appuis managériaux au chef d'établissement. Mais tout dépend ce qu'on entend par la notion management. Mon problème c'est que ça commence à tourner à des conseils de mobilité de carrière, psychologue du travail mais pas formé pour être psychologue du travail de proximité, donc pour moi ça commence à être de la sur-administration, car finalement c'est rajouté un échelon qui retarde finalement certaines procédures ; après je ne vais pas être négatif non plus, car je sais que pour le 1^{er} degré notamment ça représente une

énorme plus-value, parce que pour le coup c'est un accès plus direct aux services académiques, surtout sur des problématiques de personnes, de reconversion etc. Sur le 2nd degré, leurs missions sur Nancy-Metz c'est de jouer des rôles de médiateurs, de résoudre des conflits mais alors que ça devient contentieux ce n'est plus le sujet, mais même sur le rôle de médiation je suis extrêmement méfiant moi, car faire une médiation entre un chef d'établissement et un prof qui refuse l'autorité du chef d'établissement, je trouve que c'est très dangereux, parce que il y a un moment donné des choses qui ne se négocient pas, alors s'il y a un problème relationnel, on peut travailler là-dessus, avec des responsabilités qui sont souvent partagées, il faut être clair ! Moi pour l'instant j'observe ; je sais qu'il y a beaucoup de personnels de direction qui ont candidaté sur ces postes de conseillers RH de proximité, euh ce qui me gêne un peu c'est que je suis très interrogatif sur les motivations de certaines candidatures, ça me pose question voilà, et pour l'instant on n'a pas vraiment fait le bilan pour tout dire ! Mais c'est vrai qu'on a perdu l'adjointe aux RH qui était vraiment dans la coordination cette année, et c'est peut-être cette année qu'on aurait eu une vérité des prix. Moi c'est juste de savoir comment ces conseillers en RH de proximité se positionnent par rapport au Dasen, aux chefs d'établissement, aux directeurs d'école, aux IA IPR, ces mobilités carrière on a rajouté un échelon et je ne sais pas trop comment cet échelon rentre dans la mécanique d'ensemble pour l'instant. Ce n'est que mon analyse...

BR Je pense que c'est l'analyse de votre académie aussi, cela diffère sûrement dans d'autres académies ; on a oublié un personnage dans l'exploitation des relations entre IA IPR EVS et les Inspecteurs Généraux ?

PV moi là-dessus, au sein de la nouvelle configuration de l'IGESR, les EVS n'existent plus contrairement aux disciplinaires. Nous ils n'ont pas souhaité conserver un point d'entrée ou une coloration, ce ne sont plus vraiment des correspondants ou des miroirs pour notre déclinaison académique. Moi j'ai toujours travaillé de façon extrêmement étroite avec les IG sur tout un tas de questions en particulier lors des concours nationaux, sur des productions y compris l'élaboration d'ouvrages etc. On se situaient sur une relation très intellectuelle, analytique, etc. Ce sont des gens qu'il m'arrive de solliciter pour une intervention en formation par exemple, mais le rôle de l'Inspection Générale a beaucoup évolué aussi, avant c'était des correspondants naturels notamment sur la short liste qu'on faisait sur les personnels de direction, sur les catégories 5 en particulier ! Maintenant on a des correspondants territoriaux, avec lesquels moi je travaille assez naturellement (par exemple à l'occasion de la mise en œuvre de l'évaluation des EPLE). On est vraiment dans une collaboration très étroite et constructive.

BR Pour finir, certains s'interrogent sur le sens de mon travail car je questionne leurs pratiques. Et du coup, l'IA IPR EVS et son devenir, quelles perspectives, quelles évolutions, quelles transformations, quelles envies ?...

PV Moi j'aurai eu plus de facilité à vous répondre s'il existait encore les 2 inspections générales. Car à l'époque où il y avait l'IGEN d'un côté et l'IGENR de l'autre, moi j'étais un des fervents soutiens à l'idée qu'on soit associés à l'IGENR plutôt qu'à l'IGEN au sens où nous on a un rôle important, modestement, pour que la machine fonctionne car je trouve qu'on est en capacité de créer du lien entre les échelons. Et ça je ne pense qu'aucun autre inspecteur que nous dans sa spécialité est en capacité de le faire. Nous on a aussi bien comme interlocuteur les recteurs que le CPE ou un AED ou je ne sais qui, je trouve qu'on est effectivement en contribution de l'amélioration des fonctionnements et donc de ce qui est délivré in fine aux élèves ; moi je n'ai

pas de soucis particuliers par rapport au devenir des EVS, c'est très lié à l'évolution des corps d'inspection, dans 5 ou 6 ans, on ne sait pas ?! je pense que si jamais il y avait une évolution majeure, voire radicale, on trouverait assez naturellement notre place dans les organigrammes académiques, en tous pour ceux qui ont travaillé justement comme moi : en lien avec les services et les établissements voire le 1^{er} degré. Donc moi je ne suis pas inquiet (de nature en fait) donc je me dis qu'on fera toujours quelque chose de nous mais il ne faut pas tomber (c'est le danger) dans le fait d'être les pompiers de service, ça c'est gravissime et ça réinterrogera la position des CT EVS...

BR Vous avez des CT EVS dans votre académie, ça fonctionne bien ? une association de compétences ?

PV oui il y en a 2 : un sur le plan académique et un sur positionné dans le plus gros département en Moselle. On se retrouve au sein du carré régalien sans difficulté. On est très clair sur la répartition des missions et nos domaines d'intervention. Il n'y a pas d'ambiguïté. On est dans la recherche d'une forme d'opérationnalité effective.

BR En tous cas je vous remercie vivement sur vos éclairages, francs et directs. Cela va grandement m'aider dans ma problématisation et mon travail d'écriture et de préconisations.

PV Merci à vous avec le plaisir et la curiosité de vous lire. Et si vous avez besoin dans l'écriture d'un complément ou d'un point, n'hésitez pas à m'envoyer un mail.

Annexe E : Retranscription partielle de l'entretien de madame MC R (CT-EVS Versailles)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : d'où ils viennent, quelles sont leurs missions, leurs interférences avec les autres inspecteurs, leurs évolutions possibles ou souhaitables. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

MCR professeure d'éducation musicale d'abord, conservatoire pour être cheffe d'orchestre, personnel de direction, puis Ct-EVS (académie de Montpellier et Versailles), en retraite dans 3 ans, je suis dans une académie très marquée par la violence et les situations de crises, dans une amplitude assez énorme. Les IA-IPR EVS sont associés à nos missions très thématiques sur l'académie à savoir le carré régalien, la laïcité et les valeurs de la République, l'égalité filles-garçons ; chaque département a des référents.

Il existe un CT EVS dans chaque département à Versailles, un peu comme sur Lille. On travaille tout le temps sur le suivi des établissements, nous sommes pour les IA IPR EVS leurs yeux et leurs oreilles pour mieux cibler leurs interventions en établissement. Depuis l'affaire Samuel Paty, nous avons développé un mode d'accompagnement des établissements de manière pluridisciplinaire au-delà des IA IPR EVS en associant tous les IA IPR. L'autre événement d'actualité marquant fut la mort du jeune Naël qui démontrait surtout une défaillance des professeurs ; c'est par un travail d'équipe, par la pédagogie du détour, que nous avons amélioré la prise en charge en mettant en place, en accord avec les chefs d'établissement, des conseils pédagogiques élargis (présidés par un IA IPR EVS) ou autour des procédures disciplinaires, du climat scolaire de fait que notre venue en EPLE est devenue normalisée : il s'agissait aussi de faire ressentir la visite des IA IPR comme aidant et non comme des inquisiteurs. C'est une construction lente.

BR Pouvez-vous me préciser vos liens avec les IA IPR EVS ?

MCR Nous sommes autour de la question de l'orientation, du climat scolaire, les faits de violences. Avec les EVS on travaille sur un grand chantier autour de l'amélioration de la perception de la voie professionnelle ; par exemple, il a fallu l'impulsion de notre rectrice pour ouvrir un lycée des métiers de l'art...Car on ne voit pas les IA IPR EVS dans les lycées professionnels contrairement aux IA IPR disciplinaires ou aux IEN ET.

Nous avons 5 CT EVS dont un académique dont le rôle est : de diagnostiquer des situations de crises naissantes ou en cours, d'accompagner de plus en plus les équipes éducatives sur des rapports conflictuels entre les familles et l'EPLE (sur la discipline, le handicap) : pour aider le chef d'établissement à diagnostiquer, aide à la prise de décision, à l'évaluation des problèmes, de plus en plus dans la gestion de la crise sociale, en associant les IA IPR EVS. Moi je fais un bulletin trimestriel diffusé aux IA IPR EVS notamment sur les points de vigilance. Je m'appuie

beaucoup (et même davantage encore) sur les psychologues des personnels pour décrier, conseiller, apporter de la sérénité. Les EMAS (équipes mobiles d'appui à la scolarisation) m'aident beaucoup aussi.

BR Avez-vous des liens aussi avec l'Inspection Générale ?

MCR Dans ma pratique au quotidien, non pas vraiment. Ou alors lors des enquêtes (et c'est nouveau et en développement) à 360 degrés. L'IG travaille davantage à un autre niveau avec le recteur.

BR dans votre parcours, quelles compétences avez-vous mobilisées ?

MCR en tant que cheffe d'orchestre, tout ce qui est lié au conservatoire m'a beaucoup aidé dans la conduite de réunion, interagir sans parler, tout est dans la voix, le vocabulaire, le geste. Cela dégage un savoir être indispensable surtout dans des académies complexes.

BR Je parle d'IA IPR EVS personnage complexe, quelles sont ses relations avec les autres IA IPR disciplinaires ?

MCR il existe une proximité dans la crise et c'est un effet positif sur les IA IPR disciplinaires qui s'approprient davantage les problèmes de climat scolaire et de développement des stratégies auprès des professeurs : de véritables gestes professionnels se construisent dans la dynamique de groupe, souvent coordonnés par les IA IPR EVS. Il y a longtemps eu un déni des corps d'inspection sur ces questions périphériques alors qu'elles impactent directement les apprentissages et la gestion de classe.

BR Pour finir, que pouvez-vous me dire sur la RH de proximité dans votre académie et du lien avec les EVS ?

MCR Il est vrai que certains personnels (de direction notamment) vont mal et les CT EVS sommes le petit lien qui se crée, nous sommes toujours à l'interface ; avec les EVS nous faisons un partage des analyses alors qu'ils sont plutôt dans un cadre formaté, standardisé, les CT EVS nous sommes plus « libres » dans notre action. Nous nous appuyons aussi sur les analyses comportementales pour répondre à certaines crises et l'essentiel ce sont les affinités qui permettent de travailler en bonne intelligence et efficacement comme lorsque nous avons dû gérer la crise « Samuel Paty » et là nous avions une équipe de direction dynamique, agissant en collectif lors que le chef était sur son premier poste et son adjointe stagiaire.

BR eh bien je vous remercie pour ces éclairages sur l'entrecroisement des missions IA IPR EVS et CT EVS et je vous tiendrai informée de mes avancées.

Annexe F : Retranscription entretien de monsieur F Z I IPR LV Orléans Tours

BR je profite un peu des vacances pour essayer de d'atteindre les uns et les autres puisque en fait pendant le travail c'est vrai que c'est pas évident on est tous un peu accaparé et prendre le temps de la réflexion c'est pas toujours pas toujours facile puisqu'on est souvent dans des situations plutôt de crise où c'est tendu plutôt qu'autre chose ! Vous avez vu mon parcours très rapidement donc je le je le redis : 9 ans prof de lettres ensuite en 2012 le concours perdre ; je suis resté donc 9 ans sur la même cité scolaire comme adjoint d'abord sur le collège comme adjoint puis sur le lycée et depuis 2021, donc depuis 2 ans, principal d'un collège dans le bassin minier donc toujours dans l'académie de Lille ; à la suite du mados, j'ai décidé d'engager une thèse sur les IA IPR EVS...

FZ oui là je suis dans le sud là je suis chez moi dans le sud de la France mais je travaille au centre Val de Loire et je connais bien le nord puisque j'y étais en tant qu'élève jusqu'au bac et après je suis parti,

BR donc alors j'ai fait le mados, je sais pas si vous connaissez le mados, voilà et oui donc en fait j'ai travaillé sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants donc déjà j'ai touché un petit peu le côté IPR hein à l'époque et puis euh en 2021 donc j'ai après j'ai pu démarrer une thèse et pourquoi les IA IPR Evs parce que tout simplement c'est un personnage qui m'intriguait, j'allais dire, dans le panorama des inspecteurs parce que voilà il touche à plusieurs choses enfin voilà on va y venir après, donc je vous laisse peut-être vous présenter rapidement !

FZ moi j'ai 46 ans et je suis personnel d'encadrement depuis 2015, auparavant alors moi j'ai un parcours très atypique, j'étais enseignant du 2nd degré en collège lycée et j'ai basculé ensuite dans le premier degré à ma demande parce que j'avais envie de donc j'ai été détaché en tant que PE pendant pas mal d'années et ensuite j'ai été enseignant spécialisé dans le dispositif Ulis et puis donc bah j'ai passé à l'époque des certifications qui étaient en cours ; ensuite j'ai basculé en tant que formateur : alors j'ai été conseiller pédagogique départemental à un moment ça existait c'était hybride 1^{er} et 2nde degrés comme le voulait le DASEN, donc je faisais pour les langues vivantes 1^{er} et 2nd degrés et puis j'avais ce volet à école inclusive ce qu'ils avaient pas totalement comme ça à l'époque, euh ensuite j'ai repris une classe en lycée et puis j'avais envie de repartir dans le premier degré donc je suis devenu inspecteur de l'éducation nationale et j'ai vite basculé sur le versant ash donc j'ai été IEN ASH pendant 3 ans j'ai repris une circo qui était très agréable et puis l'inspection générale m'a fait un peu appel donc j'ai repassé le concours et d'IA IPR et puis mon voici depuis c'est ma 3e année j'entame la 4ème à la rentrée d'IA IPR langues vivantes ; donc voilà j'ai côtoyé des IA IPR EVS

BR c'est dans quelle académie du coup là où vous êtes ?

FZ j'étais À Montpellier et là je suis à Orléans Tours, j'ai été enseignant aussi à la Réunion d'accord !

BR Ah oui moi alors j'ai 3 grands axes : le premier c'est de dire que l'IA IPR EVS est donc un personnage complexe dans le sens où c'est ce que j'allais vous dire tout à l'heure en fait ce qui m'a intrigué c'est que c'est un inspecteur qui à la fois évalue euh propose à la titularisation un personnel de direction stagiaire ensuite et après il perd complètement la main puisque c'est le DASEN qui récupère l'évaluation donc voilà mais par contre il redevient une sorte de collègue

du perdre donc ça brouille un peu les choses ; le 2e champ c'est bah auprès des professeurs documentalistes et le 3e c'est auprès des CPE et donc de tout ce qui tourne autour du climat scolaire de la vie scolaire etc. Et du coup moi c'est en cela que je le trouve complexe parce que voilà parce que il est sur des domaines complètement différents et donc moi je vous interroge plus là sur le coup peut-être avec les 2 casquettes d'ailleurs à la fois en tant qu'IEN et en tant que IPR disciplinaire pour le coup ouais et donc justement le positionnement que vous aviez par rapport à ce que vous avez pu rencontrer et avec qui vous avez pu travailler quand il y avait un travail ou pas je pense que c'est pas forcément le cas partout et c'est très différent selon les académies aussi

FZ alors je vous le dis tout de suite en tant qu'IEN de circonscription il y a peu voire aucun contact si ce n'est sur des séminaires de l'inspection qui s'organisent ici et là dans les académies voilà davantage de contacts avec les IPR Evs notamment en tant qu'IEN ASH davantage puisque là du coup ASH c'est sur 2 casquettes sur le premier et le 2nd degré, plus la partie médico-sociale, et donc là davantage dans on va dire d'échanges autour des climats scolaires et des élèves qui sont notamment en situation de handicap et qui créent des problématiques assez importantes dans des collèges moins dans les lycées puisqu'en fait même s'il existe des dispositifs ULIS en lycée elles sont beaucoup plus autonomes mais en collège c'est ça peut être explosif donc c'est à ce titre que j'ai pu avoir des échanges dans une académie notamment à ce titre-là on prend un IEN ASH et éventuellement l'IA IPR Evs sur ces échanges climats scolaires et école inclusive voilà ;

BR et donc en tant que disciplinaire...

FZ en tant que disciplinaire alors j'ai 2 expériences : l'expérience de Montpellier où en fait alors je sais pas comment vous allez l'interpréter mais c'est ma façon de le voir : je voyais régulièrement en tant qu'IPR disciplinaire les EVS dans notre collège d'IA IPR avec lesquels en fait on discutait on débat de sujets on s'auto -saisit le sujet pédagogique où les EVS sont pleinement et présents souvent très souvent ils étaient aussi localisés sur le même étage ça c'est important s'il y a la même configuration que nous ; alors à la différence de nous ils ont un bureau individuel que nous n'avons pas les disciplinaires partagent ; oui ils étaient associés à tous les sujets pédagogiques climat scolaire examens : mes collègues EVS à Montpellier participaient aux harmonisations aux ententes grand oral enfin vous voyez ce genre de choses donc faisait partie aussi du lot notamment tout surtout les dossiers transversaux et à ce titre on était on va dire en collège sur des questions très transversales et les EVS avaient leur place ; là où je suis les IA IPR EVS ne sont pas dans le même bâtiment que nous ; ils sont identifiés sur l'étage où il y a le cabinet du recteur ou le recteur donc c'est pas du tout la même philosophie ; ils ont une organisation différente avec le secrétariat : ils ne partagent pas avec nous la même organisation disciplinaire et j'ai pu les voir en un an à quelques rares occasions mais jamais en groupe disciplinaire EVS, alors je ne sais pas si on dit oui c'est le groupe disciplinaire mais c'est toujours quelques éléments pour venir éventuellement vous donner des éléments de climat scolaire ou ce genre de choses, des perdus qui sont grandes difficultés, des mouvements internes parce qu'il a fallu déplacer bon y a eu chez nous dans l'académie d'Orléans-Tours 2 suicides quand même de perdre ; donc il fallait gérer ça donc en fait ils sont davantage dans une sphère climat scolaire avec énormément de dossiers académiques donnés par le recteur et sont peu, dans mon analyse, dans l'échange avec les autres disciplines et sont pas du tout concernés par les examens et concours éventuellement le concours perdre mais je veux dire où ils nous ont sollicités éventuellement pour les écrits et pour faire mais voyez ça reste très... dans les groupes de travail,

on les trouve éventuellement et ils peuvent être à la tête comme nous pilotes de réunions de bassin ou de département enfin en fonction de l'échelle territoriale qui est choisie par l'académie ; mais on a peu d'échanges de pédagogie en tout cas enfin moi mes 2 expériences j'ai peu d'échanges pédagogiques avec mes collègues Evs BR est-ce qu'il existe dans l'académie des référents des ipr référents et est-ce que ça fonctionne est-ce que voilà est-ce que c'est quelque chose justement ou juste on pourrait retrouver un peu des similitudes

FZ oui alors dans l'académie où j'étais effectivement j'étais moins référent de lycée et de collège donc 7 que nous avons à peu près 7 comme tous les EVs et comme tous les disciplinaires peu importe les disciplines nous avons entre 6 ou 7 référents on était référent sur l'ensemble des questions et pas disciplinaire après on était référence disciplinaire ça c'est autre chose et effectivement ça s'apparente au même c'est à dire qu'on prend toutes les questions qui sont d'ordre généralement de grh, de climat scolaire etc. ; quand c'est trop compliqué, on fait la passation à l'IPR concerné ; il y a souvent clairement il faut le dire des problématiques qui reviennent ce sont des climats de climat scolaire notamment pour des collèges un peu moins pour le lycée ; le lycée c'est un climat scolaire mais peut être entendu par des équipes pédagogiques et donc là ça peut se régler aussi différemment et là on fait la passation à l'EVS souvent en lui expliquant ce qu'il en est. Ca c'était à Montpellier ; quand je suis arrivé dans l'académie d'orléans-tours, aucun IPR référent et puis c'est arrivé en janvier nouveau recteur qui est arrivé donc là il veut effectivement que chaque établissement et donc je suis référent de lycées : on en a 2 chacun et 2 gros lycées et donc on est sur des questions très transversales bah le pacte par exemple le climat scolaire la DGH à ce genre de choses et aussi sur des questions de formation ce qu'on appelle les formations d'initiatives locales vous voyez mais bon voilà on est les relais auprès de nos...enfin c'est le premier interlocuteur du principal ou du proviseur du collège principal et proviseur et ensuite si on a la réponse et si on peut faire l'intervention ou bien sinon on fait le relais généralement avec nos collègues IPR EVS aussi mais j'ai moins de contacts cette année avec les IPR EVS que je ne l'avais à l'époque...

BR et comme référent justement votre relation... Est-ce que les chefs de d'établissement vous sollicitent ou est-ce que c'est vous qui êtes force de proposition ou d'action

FZ alors 2 fonctionnements : l'académie où effectivement on fait ça part on va dire d'un travail du collège on répartit, on essaie de changer tous les 2 3 ans et donc on répartit et on décide de prendre contact directement dès que la liste est validée par leur Recteur, avec les établissements généralement ils en prennent acte alors je parle pas des référents Rep c'est encore une chose je suis aussi en rep mais ça c'est encore un autre REP et REP+ mais du coup les principaux et les proviseurs sont plutôt intéressés d'avoir au moins un interlocuteur ; alors parfois on reçoit des communications même si on peut pas être grand différemment pour les problèmes de remplacement par exemple vous voyez là ce genre de choses mais c'est bien d'être en copie parce qu'on connaît les problématiques et on peut aussi relayer dans les services et puis dans celle où je suis arrivé : il fallait que ça passe par la communication dircab et là c'est le dircab carrément qui a envoyé le nom du référent de l'ipr référent aux établissements là ça avait un côté un peu plus solennel

BR et il y avait une lettre de mission quelque chose ou non ?

FZ non, le collège a proposé aux recteurs une lettre de mission puisqu'en fait nous sommes force de proposition et nous proposons au recteur le cadre dans lequel nous estimons être compétents en tant que référent e on a un cadre très très simple hein qui rappelle on va dire de

ne pas être sur les plateformes du personnel direction, c'est d'être toujours en expertise pédagogique et en accompagnement technique toujours sur des sollicitations on va dire du perdre et on reste à disposition ; on n'est pas intrusif on est disponible, là je sais par exemple qu'à la rentrée je vais faire une rentrée dans un lycée : un des proviseurs m'a appelé en disant j'aimerais bien que vous soyez avec moi notamment pour le pacte ; ça c'est polyvalent donc bon voilà... et je pense que les personnels direction en tous cas les collègues qui s'emparent du référent les considèrent comme un appui institutionnel qui va légitimer davantage me semble-il un discours qui est porté par le recteur alors comme nous sommes en direct vraiment avec le Recteur comme vous mais vous êtes en établissement ça porte une autre dimension au discours voilà

BR oui après ça peut permettre aussi voilà d'autres échanges qui voilà peut-être que le corps enseignant a l'impression de voilà de parler à un autre interlocuteur et du coup euh après le danger c'est tout dépend des communautés éducatives moi je sais que chez moi si je fais ça je vous mets en difficulté direct ! parce que ils profiteront de cette occasion pour à la fois aborder la question par exemple du pacte mais aussi toutes leurs questions qui nous reviennent pas nécessairement sur le tapis quand on est ensemble mais où ils vont profiter de cette tribune pour y aller et ça c'est embêtant...

FZ A ce titre je pense que la posture claire d'un personnel de direction sur ce genre de réunion est nécessaire je me souviens d'un guet-apens à l'époque où il fallait faire les projets d'évaluation au lycée donc la rectrice de Montpellier avait dépêché l'ensemble des IPR en disant c'est pas négociable vous allez dans tous les lycées vous êtes référents et vous faites toutes les réunions de rentrée en plénière à dire avec les 100 120 parfois 180 profs : il y a des proviseurs qui ont joué le jeu, ont resserré les rangs et puis d'autres nous laisser se mettre sur le côté et nous laisser la parole et là c'est pas bon la posture c'est à dire qu'en fait il y avait des collègues qui étaient mal à l'aise avec ça et donc qui signifiaient pas verbalement mais par un placement, une position dans une salle ou par tout simplement des silences ou laissaient simplement l'IPR ou l'inspecteur référent parler oui là j'ai vécu effectivement un amphithéâtre où j'étais 120 et mes collègues perdre sur le côté étaient silencieux et jamais oui j'étais dans cette situation où en fait ça dépassait la philosophie ; Ben vous voyez c'était la réforme du baccalauréat et donc ça oui et donc c'est pour ça que la combinaison perdre IPR, elle doit être totalement, je pense qu'il faut prendre un moment avant pour définir une stratégie de communication et de ne pas empiéter sur les plates-bandes du chef : moi je rappelle que c'est lui le chef moi je suis là en expert, en expertise en appui mais à aucun moment je n'ai de prétention de parler....

BR oui, vous n'avez pas le dernier mot euh et puis celui qui décide c'est le chef : l'inspecteur ne décide pas et c'est l'une des grandes différences justement en termes de posture aussi parce que quand on décide on doit aussi j'allais dire supporter les conséquences de de la décision sur le court le moyen et le long terme et tandis que l'image que l'on peut avoir de l'inspecteur c'est que il permet de prendre du recul justement sur dossiers peu importe ou une réforme mais je tout dépend j'allais dire à la fois de l'attitude des envies de de la posture aussi du chef d'établissement et aussi tout dépend aussi de l'injonction qui vient du recteur selon moi ou du DASEN mais plutôt du recteur c'est pour ça que je parlais de missions parce que dans certains dans certaines académies l'IPR référent ça ne fonctionne pas tout simplement parce que il n'y a pas d'impulsion aussi, c'est à dire que parfois il y a une lettre de missions ou quelque chose de ce genre là mais après il n'y a pas de, j'allais dire, de retour donc forcément certains notamment certaines disciplines je pense à l'éducation musicale parce que la collègue que j'ai interrogée

était éducation musicale elle me disait qu'elle luttait pour exister auprès à la fois des chefs d'établissement mais aussi auprès des DASEN et donc elle y arrive parce que l'usage de stratégies etc mais ce qui n'est pas normal parce qu'elle ne devrait pas se débattre comme ça mais voilà après l'éducation musicale a moins de poids je veux dire en termes de nombre aussi puisque il y a pas beaucoup d'inspecteurs tandis que dans un collège tandis que les IPR de lettres ou même de langues vous êtes beaucoup plus nombreux donc du coup on pèse pas la même chose forcément ça c'est certain donc bon alors ça ok pour les référents ; ensuite je trouve qu'il y a peut-être alors les mauvaises langues me disent qu'il y a encore cette vieille rancœur entre les ipr disciplinaires et les evs sur le fait que les IPR disciplinaires sont des agrégés et du coup je je cherche pas à vous faire fusionner tout de suite mais bon voilà ils sont agrégés ce qui n'est pas forcément le cas d'un IPR EVS sauf quand il a été parfois, il y en a, qui ont été disciplinaires et puis ils deviennent EVS ça existe...

FZ alors sur le postulat que vous avez que ce soit à Montpellier ou en alentour je n'ai jamais entendu dire voilà ils ne sont pas agrégés etc. clairement je pense que ça c'était l'époque on va dire de ...à une certaine époque ! Elle est révolue ! On est maintenant beaucoup plus enclin en formation initiale à être en Inter catégoriel entre personnel de direction et inspecteur IEN à IPR premier et 2nd degrés je pense que voilà la culture commune en tous cas de personnels d'encadrement commence à porter ses fruits ; il est vrai tout de même qu'il faut quand même reconnaître la spécificité de l'EVS qui s'appelle disciplinaire et qu'il ne l'est pas : vous voyez donc euh rappelez-vous du cadre à l'époque où il y avait quand même les AVS et les evs qui ensuite ont été fusionnés puisqu'en fait ça c'est je pense que ça peut s'expliquer aussi hein certainement entre l'administration vie scolaire et l'établissement vie scolaire mais en tout cas ça a existé donc si ça existait c'est qu'à un moment il y avait bien cette dichotomie entre l'administration et l'établissement

BR ...qu'on a voulu effacer d'ailleurs et qu'on a effacé dans l'inspection générale puisque l'inspection générale a fusionné et maintenant même s'ils ont encore cette Valence quelque part implicite mais maintenant on demande clairement à un IG de russe on va lui demander la même chose qu'un IG EVS

FZ donc moi je dirais non hein sur clairement le fait d'être agrégé ou pas on a encore quelques collègues qui sont sur cette fierté de l'avoir été moi je ne crie pas sur tous les toits

BR alors je vous le dis parce que c'est quelque chose que j'ai entendu dans les entretiens que j'ai pu mener sachant que j'ai mené très peu d'entretiens avec des IA IPR disciplinaires parce qu'ils ne répondent pas forcément ; bon mais ce qui m'a plus interrogé c'est ce que vous disiez tout à l'heure c'était par rapport aux IEN parce que là j'ai quand même rencontré des IEN en l'occurrence qui qui me m'ont dit clairement que la relation avec les IPR disciplinaire ou pas d'ailleurs hein voilà elle n'existait que très peu et ce qui m'a quand même inquiété parce qu'en tant que chef d'établissement on essaie de travailler alors comme on peut à la fameuse liaison cm2- 6e et je me dis que si les uns et les autres on ne sait pas sur quoi on travaille et qu'on on reste en parallèle ça ne va pas le faire !

FZ il ne faut pas oublier qu'il existe une petite guerre de pouvoir là-dedans : il faut penser que les IEN du premier degré sont sous la tutelle d'un DASEN et un DASEN n'aime pas trop qu'on qu'on vienne si vous voulez peut-être sur les plates-bandes ! La différence fondamentale entre IEN et un IPR c'est qu'un IPR peut surtout saisir de dossiers que ne peut pas faire un IEN puisque s'il n'a pas de lettre de mission ou de dossier départemental qui lui a été donné par un

DASEN ça pose un souci mais ça pose ça remonte aussi d'autres problèmes donc du coup la chaîne n'est pas fluide entre la communication même si on travaille notamment sur les écoles collège sur les collèges les IPR sont peu présents : dans les commissions école collège il y en a peu euh moi j'y suis en tant qu'IPR référent REP mais parce qu'il y a une nécessité mais sinon clairement j'ai pas le temps d'être sur des... voilà donc y a ça et puis y a aussi le fait que les DASEN ne participent presque pas non plus au collège d'IA IPR même s'ils sont nos collègues au titre d'IA certains d'ailleurs ça les gêne hein ils sont-ils veulent faire valoir le fait décret 2012 : ils sont adjoints aux recteurs et à ce titre ils essaient d'avoir cette distance et ça ne marche pas c'est à dire qu'on fait un IA IPR et un DASEN voilà ils se parlent franchement

BR et ce qui est alors ce qui est aussi particulier c'est que les IPR EVS sont plus proches des DASEN que les IPR disciplinaires

FZ oui totalement et les IPR EVS ont été très longtemps le vivier principal des emplois fonctionnels en 2012 ou en 2010 il y a eu un tournant quand même assez important où en fait on a recruté davantage de femmes et tant mieux et surtout sur les autres disciplines il y a eu un rapport quand même aussi récent pour peut-être pas récent il y a 4 5 ans de la direction générale sur notamment la place de l'inspecteur du 2nd degré où on avait peu d'IEN et ils disent y a peu d'IEN 2nd degré qui osent demander ces postes fonctionnels et on se demande pourquoi alors qu'ils pourraient y répondre ; tout ça pour dire que oui il y a effectivement des relations assez compliquées mais parce que au plus haut il y a aussi un mode de fonctionnement qui est différent mais ils ne s'empêchent pas de travailler ensemble mais les occasions je pense ne sont pas réunies et la manière dont ça s'organise et la manière dont les dossiers sont donnés les rencontres sont plutôt sur quelque chose de précis, de l'information éventuellement sur un point ou éventuellement une collaboration mais il n'y a pas une grosse collaboration premier et 2nd degré

BR il y a aussi un alors un discours actuel je ne parle pas des chefs d'établissement là mais sur les IPR notamment disciplinaires mais pas que, sur le moral des troupes : on dit que c'est aussi un corps qui est plutôt déprimé à cause de l'éparpillement des missions et donc là je ne sais pas vous votre position enfin votre point de vue ?

FZ elle est sera forcément atypique : moi j'ai été polyvalent donc je sais ça et donc je m'y suis intéressé à ces questions ; j'étais polyvalent tout en étant disciplinaire enfin je venais d'un disciplinaire je suis allé dans la polyvalence ce qui est rare et ensuite je suis allé sur l'école inclusive mais ce qui est encore plus rare et donc oui moi ces questions-là de dossier de transversal bah il est important le contrôle de l'instruction à domicile, les dossiers académiques qui sont transversaux, les établissements les agressions l'établissement même si c'est chronophage ça c'est aussi intéressant ; après on pourrait parler de une fois que c'est fait quid voilà qu'est-ce qu'on en fait après quoi voilà ça aussi. Je rappelle quand même que nous étions avec la Grèce les 2 seuls pays d'Europe à ne pas avoir d'évaluation d'établissement : c'est la raison pour laquelle nous en avons une cette année donc on a des reculs sur par exemple l'Irlande l'Angleterre de plus de 20 ans c'est-à-dire il y en a une sur certains pays ils ont un recul de plus de 20 ans et ils en sont à une phase où maintenant c'est l'auto-évaluation qui va permettre au groupe d'experts d'évaluation de dire est-ce qu'on y va on n'y va pas est-ce que c'est suffisamment sérieux et avec des préconisations et des lignes de force intéressantes pour nous pour nous déplacer ou pas ils en sont là maintenant et nous on aurait très loin voilà on est seulement à réfléchir à finalement comment réaliser un rapport d'évaluation c'est pas c'est pas

donné hein dans toutes les académies donc voilà je m'éparpille mais donc oui ... le côté transversal personnellement il m'est intéressant et mais c'est vrai c'est vrai il faut pas oublier que la plupart des collègues disciplinaires sont agrégés donc ça veut dire qu'ils ont un titre universitaire sur lesquels en fait ils veulent quand même faire en sorte que leur discipline soit vive en termes de didactique et en termes de recherche universitaire, et proposer une formation aux enseignants c'est vrai et donc ça on est en train de le voir diminuer au fur et à mesure ; le seul point de contact que nous ayons avec une disciplinaire reste le rendez-vous de carrière clairement les réunions d'équipes et l'organisation des examens, mais le reste c'est vraiment dilué sur d'autres sujets mais qui m'intéressent donc voilà peut-être que mes collègues disciplinaires estiment que ce n'est pas le cas : je suis pas forcément le bon candidat pour vous !

BR bah si dans le sens enfin c'est l'un des aspects l'intérêt c'est pas d'interroger les mêmes personnes qui disent les mêmes choses sinon euh sinon ça c'est un peu triste et dans ce cas-là c'est ça devient une recherche qui qui n'est qui n'a pas beaucoup de sens

FZ en tous cas on voit chez les professeurs agrégés qui acceptent des missions peut-être qu'ils vont les mener aux personnels d'encadrement plus tard mais qui acceptent des missions on va dire telles que du numérique, de l'école inclusive, de l'adaptation scolaire on voit c'est chez ces personnes-là un intérêt peut-être à aller au-delà de leur discipline mais on en rencontre peu ;

BR et du coup alors moi je dis que l'IA-IPR EVS est davantage au cœur des ressources humaines en termes au niveau de la GRH d'un établissement hein ce que c'est quelque chose ce que vous dites oui c'est vrai à 90% ou est-ce que aussi les IPR disciplinaires jouent un rôle dans la GRH et le prolongement de la question c'est par rapport à la RH de proximité

FZ alors, oui les IA IPR EVS sont aussi au cœur de la grh mais d'une DRH globale au sein d'établissement alors que les IPR de disciplines sont au contact premier des recrutements de la GRH notamment manquante ! c'est-à-dire tous les contractuels des IPR EVS ne peuvent pas le faire ça c'est à dire qu'en fait nous on est obligés de s'asseoir d'établir des rencontres avec les contractuels pour voir si leur niveau de connaissances est suffisant pour être placé pour un élève donc ça c'est très chronophage : depuis on va dire 5 6 ans c'est devenu on va dire un dossier qui est prenant c'est-à-dire que sur Montpellier ça peut ça pouvait monter entre 200 et 300 entretiens pour avoir des contractuels en termes de GRH là je parle de la GRH ressources humaines premières et un peu moins sur Orléans mais bon c'est un autre une autre problématique mais ça c'est prenant après il y a toute la GRH promotion sur laquelle vous participez aussi on a un double regard avec double avis ça c'est énorme pour nous aussi ça prend car on met des avis sur des dossiers ou sur des enseignants qu'on ne connaît pas forcément pour la classe ex pour la hors classe pour les listes d'aptitudes agrégées vous voyez donc peut-être que pour le personnel de direction c'est la partie moins visible mais oui c'est tout le travail qu'on fait en arrière-plan notamment pour essayer de faire vivre la discipline sur les besoins humains et sur les promotions des enseignants donc je pourrais pas dire avec certitude que seul l'IPR EVS est au cœur de la grh dans un établissement voilà

BR et donc quand je pars de mon expérience : quand on a un problème relationnel avec un enseignant d'anglais par exemple moi mon réflexe a été de interpeller la collègue IPR d'anglais et qui est intervenue d'ailleurs qui enfin qui a proposé d'intervenir qui finalement enfin voilà la prof s'est mise en arrêt donc on a reconduit un entretien finalement ça n'a pas eu lieu et du coup on s'est tous retrouvés à la DRH à Lille au rectorat mais comment vous voyez les choses mais aussi par rapport encore une fois à cette à cette relation avec la RH aussi

FZ alors RH de proximité on a peu de contact, soit par un contact du médiateur éventuellement en amont pour nous demander des informations parce que le site médiateur a été saisi voilà éventuellement on donne des éléments la RH de proximité que ce soit sur Montpellier ou sur Orléans je n'ai aucun contact avec la rh de proximité il ne donne pas puisque ça reste anonyme voilà ce genre de choses par contre on a ce qu'on appelle une cellule RH où on a on va dire une cellule RH il y a des inspecteurs : on a un collègue d'anglais d'ailleurs qui participe au nom de tous les IPR pour tous les cas et on discute ; personnellement moi je demande toujours au chef qui me sollicite si c'est un problème d'ordre pédagogique/didactique de classe ou si c'est un peu un problème d'ordre relationnel sur lesquels en fait lui il a la main ; alors ça plaît pas toujours je le sais mais moi je ne veux pas entrer dans un système où je viens fliquer entre guillemets à une de mes ouailles entre guillemets pour des problématiques qui ne sont pas de mon ressort alors qu'un IEN 1^{er} degré va le faire ! puisqu'il est chef comme vous en fait il va le faire avec les PE mais là moi je fais très attention à ce que systématiquement quand on m'interpelle pour des questions que ce soit bien clair sur des questions d'accompagnement disciplinaire pédagogique de classe voilà ce qui n'est pas toujours compris par l'ensemble des Perdir

BR après ça peut se comprendre dans le sens où alors sans vouloir défendre les Perdir mais je comprends hein c'est que parfois par exemple enfin je pense c'est un problème relationnel avec l'enseignante mais il y avait parce que moi de mon côté j'avais des remontées de famille et d'élèves sur la manière de noter d'évaluer etc et donc là en l'occurrence pour moi en effet c'était bien que l'IA IPR disciplinaire puisse m'accompagner parce que moi j'étais tout à fait incompetent pour dire s'il y avait un nombre suffisant d'évaluations si c'était une évaluation par compétences linguistiques, voilà qui était bien menée donc mais du coup l'un comme l'autre enfin du coup ce problème par exemple d'évaluation a mené à un problème aussi relationnel et conflictuel entre la famille et la prof entre la famille, entre les élèves et la prof et cetera et du coup ça mettait tout le monde donc il y a plusieurs problématiques qui se mettaient en place en fait

FZ alors là du coup ça il faut s'organiser en termes sur un protocole on va dire d'entretien c'est à dire que l'IA IPR va voir l'enseignant sur des questions effectivement d'évaluation et de pratiques pédagogiques ensuite on fait le point moi je fais le point avec le chef notamment pour lui donner mon avis et ensuite on se revoit pour faire une réunion de travail à 3 éventuellement sur une feuille de route éventuellement un accompagnement et on essaie de trouver des stratégies mais parfois ça ne fonctionne pas je suis d'accord il y a des gens qui se mettent en arrêt on est d'accord oui mais très pédagogique scolaire vis-à-vis des élèves là on peut y aller voyez quand c'est une entrée refus d'obtempérer problématique là je dirais bien que j'appuierai c'est à dire qu'en fait je m'associe avec vous à éventuellement un rappel à l'ordre mais je m'associerais mais c'est vous qui éventuellement êtes

BR oui oui mais sur ce qui sur ce point-là en effet c'est un problème RH et du coup ça doit se jouer au niveau de la RH pas au niveau de l'inspecteur disciplinaire je pense en effet ; ok alors du coup alors euh on va revenir sur notre IA IPR EVS ; comment vous le percevez par rapport à ce qu'on appelait le proviseur vie scolaire qu'on appelle maintenant le CT-EVS est-ce que vous distinguez un petit peu ou est-ce que c'est la même chose

FZ alors je distingue et pour avoir échangé avec un collègue de promo EVS en tant que PVS il était apprécié enfin on connaissait puis il y avait le mot qui était identifiable pour les Perdir le PVS était vraiment identifiable pour les personnes de direction et là le CT EVS devient

finalement identifiable que pour le Recteur et c'est la grosse différence et donc je pense que les PVS ne sont pas des CT EVS pour moi finalement personnellement c'est pas ça puisqu'en fait ils sont avant sur des questions, sur des dossiers sur lesquels le recteur enfin sur lesquels le recteur donne on va dire des missions mais pour avoir échangé avec certains Perdir qui préféreraient éventuellement la simplicité finalement du PVS qui faisait le lien aussi avec les chefs d'établissement donc y a peut-être une perdition peut-être là-dedans puisque en fait il devient un conseiller technique du recteur

BR oui mais bon là où il y avait aussi une différence selon les académies c'était sur la gestion des situations de crise notamment ou pour certains EVS c'est d'abord le CTEVS qui est acteur dans ce genre de situation et pas nécessairement l'inspecteur EVS et parfois il y a certaines académies où parfois le CT EVS n'existe pas pour prendre l'exemple de la Normandie il me semble enfin ou le poste n'est pas pourvu du moins pour x raisons et du coup les EVS se trouvent sur la ligne de front à chaque fois dès qu'une situation compliquée arrive, ou le feu dans un établissement c'est eux qu'on envoie d'abord et ça ne peut pas trop fonctionner parce qu' en même temps les EVS sont très particuliers dans le sens aussi où ce que je disais tout à l'heure ils sont sur plusieurs fronts : quand il est à la fois évaluateur d'un personnel de direction et puis après il repasse collaborateur, et du coup ça brouille encore une fois les pistes et je pense que le CT EVS est là aussi pour clarifier un peu les choses mais bon ça c'est en effet une alors j'ai je parle pas de la gestion du temps la gestion des urgences parce que je sais vous l'avez dit à travers votre propos ça découle que vous surfez entre les différentes missions qui dépassent très largement on est bien d'accord le cadre de votre discipline ça c'est évident et par contre la dernière question c'est un peu celle-là c'est vis-à-vis des IPR EVS comment vous voyez leur devenir ; enfin voilà comment vous imaginez ce que le partenariat qui existe enfin le partenariat la collaboration qui existe entre vous actuellement est quelque chose qui vous convient ou est-ce que transformations des évolutions possibles

FZ ...est-ce que je vois des évolutions possibles : si je devais voir des évolutions possibles ce serait à la marge c'est à dire c'est sur un fonctionnement d'académie et sur l'impulsion d'un recteur éventuellement sur une façon , une stratégie utilisée les EVS en synergie avec les autres disciplines ; mais si on veut revoir en profondeur le métier d'EVS c'est au national c'est à dire la direction d'encadrement et le ministre de réécrire éventuellement et d'ailleurs elle n'existe pas y a pas de circulaire enfin à ma connaissance qui tient compte des spécificités de l'IPR EVS alors que peut-être il en aurait besoin

BR mais quand on regarde si vous voulez quand j'ai lancé mon travail c'était aussi dans le sens où quand vous cherchez des informations sur l'IA IPR EVS vous avez très peu de choses sur le disciplinaire vous en trouvez par l'entrée discipline justement vous en trouvez je veux dire quelqu'un comme vous qui qui passe le concours d'IPR va trouver plus facilement des choses en termes disciplinaire 1 EVS il y a finalement peu de choses

FZ oui parce qu'on va dire que c'est un EVS qui va préparer le concours il va mettre à disposition son expertise de personnel d'encadrement parce qu'il faut être personnel d'encadrement pour être à la base et EVS on ne vient pas comme ça, mais il faut une expertise dans le fonctionnement de l'établissement ou éventuellement en tant que IEN tout ça fonctionne aussi et on vient préparer si vous voulez on vient à l'oral de la préparation du RAEP à mettre en avant des compétences qui vont servir pour pouvoir aider les personnels de direction les CPE et les profs doc à organiser leur travail ou à réfléchir leur organisation et c'est pour ça que c'est

atypique c'est à dire qu'en fait 1 CPE c'est pas en même temps un professeur de documentaliste et pourtant ils doivent faire, l'IPR EVS doit certainement faire quand il réunit ses équipes peut-être faire un point sur le dénominateur commun c'est-à-dire finalement le climat scolaire et l'établissement voilà mais c'est vrai vous avez raison on trouve peu, c'est un peu hybride pour le guide de l'IA IPR EVS parfait donc je pense que si vous avez des entretiens avec d'autres IPR vous verrez qu'il y a autant d'IPR EVS peut-être que de fonctionnements d'académies et de la manière dont le recteur les utilise oui ; et puis il faudrait interroger pour réinterroger un DASEN n'a pas la même visibilité est-ce qu'il le considère enfin parce que c'est son égal mais en même temps ils sont en capacité d'échanger sur les mêmes questions

BR alors j'en ai interrogé des DASEN et DAASEN et ils ne sont pas à égalité pas du tout non mais ils ont des fonctionnements différents et des approches différentes selon leur personnalité leur approche aussi tout simplement sur la manière d'utiliser entre guillemets les EVS ça c'est clair

FZ mais sur les questions du devenir je ne pourrais pas je peux je pourrais rester que vague en fait je pense qu'il y aura un statu quo il y aura pas si vous voulez si on décide que les IPR EVS prenaient une nouvelle forme il y aurait encore une nouvelle forme de discrimination et ils se sentiraient exclus du collège des IA IPR parce que nous on est disciplines et pas eux ; si on en fait une vous voyez quelque chose enfin un métier à part entière ou alors faudrait pas l'appeler IA-IPR oui vous voyez là ça poserait d'autres problèmes parce qu'il y a une volonté de reconnaissance aussi des Perdir ou des IEN qui passent le concours d'IA IPR EVS en l'occurrence parce que le titre ça reste un titre aussi qui reste qui a toujours qui a toujours ce prestige il ne faut pas le sous-estimer

BR bien sûr bien sûr bon mais en tout cas vous m'avez éclairé sur certains points c'est vrai que vous avez à la fois par votre parcours qui est qui n'est pas classique et qui en même temps amène des choses voilà sur déjà le par le fait d'être passé par IEN ça c'est déjà un premier élément et là j'ai hâte d'interroger je vais interroger une ancienne rectrice en revenant de mes congés là alors ça m'intéresse après ce qui me rassure oui c'est que en effet vous avez un parcours qui montre de l'optimisme de l'enthousiasme et de la persévérance donc c'est je le dis souvent en rigolant mais la thèse elle permet ça aussi elle permet de rencontrer aussi par le biais des réseaux et on a cette chance de pouvoir aujourd'hui avoir ces réseaux et ses visio et qui montrent aussi ce qui qui ce qui peut fonctionner ce qui peut ce qui est en train de naître ou de renaître et voilà ça c'est encourageant aussi au-delà de voilà parce que faire une thèse tout simplement pour dire je fais un travail intellectuel qui me servira ou pas un jour dans ma carrière je veux dire ça intellectuellement c'est très bien ! Bref, je vous remercie encore pour votre propos qui va me permettre d'étayer certaines hypothèses et d'approfondir mes analyses.

FZ Merci à vous et n'hésitez pas à revenir vers moi et tenez moi au courant avec grand plaisir !

Annexe G : Retranscription entretien de madame B B, IA IPR Anglais (Académie Lille)

BR bonjour madame l'inspectrice d'anglais et merci de m'accorder ce temps d'échange issu de ma réflexion lors du m@dos à laquelle vous aviez déjà participé : à ce moment-là je travaillais sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants et donc quelque part je sollicitais déjà enfin je questionnais déjà l'importance du rôle des IPR et donc c'est dans ce prolongement là qu'à partir de 2021 donc j'ai entamé une thèse sous la direction de Sylvie Condette donc autour d'un personnage un peu particulier dans notre paysage éducatif qui est lié à l'IA IPR EVS ; donc j'ai profité de ce temps estival pour vraiment mettre le paquet sur les entretiens ; c'est dans ce cadre-là que je vous interviewe à travers cette question du positionnement, de votre identité professionnelle, de leur identité professionnelle enfin c'est le cœur de ma problématique ,dans une sorte d'état des lieux et puis de se demander vers où ça peut aller parce qu'on sait très bien que les choses évoluent vous le direz peut-être et donc voilà c'est en ce sens-là que j'interroge ce personnage

BB oui c'est un sujet très intéressant, moi j'entame ma 20^{ème} année comme IA IPR d'anglais dans l'académie, et bientôt en retraite dans un mois : je suis aussi la vice-doyenne des IA IPR de l'académie et j'ai ainsi 2 casquettes.

BR comment voyez-vous votre positionnement par rapport à vos collègues EVS sur l'académie mais enfin peu importe et je rappelle que tout ça reste anonyme bien

BB Avec les collègues EVS pour moi attention j'ai 2 casquettes et franchement j'ai toujours travaillé beaucoup avec les IPR EVS voilà parce que c'est indispensable, c'est indispensable parce que souvent on collabore alors malheureusement c'est souvent quand on constate des dysfonctionnements quand on se tourne vers les collègues ça peut aussi être euh notamment depuis qu'on fait des évaluations d'établissement ; quand on constate notamment un dysfonctionnement ou une tension entre l'enseignant et la direction ça peut arriver là on se tourne vers le collègue pour s'assurer qu'il y a pas de problème que la que la direction n'est pas reconnue comme étant source de tensions potentielles avec ces personnes donc ça c'est peut-être le côté moins agréable mais c'est indispensable pour nous pour savoir si on est sur une tension ; ça peut être voilà une responsabilité partagée ou bien si c'est un problème de pilotage peut-être qui ne correspond pas à la personnalité du professeur ça ça arrive à des professeurs qui ne supportent pas un pilotage trop strict trop rigoureux trop autoritaire ou au contraire trop souple ou trop laxiste donc ça c'est quand même assez fréquent qu'avant de rédiger par exemple un rapport de rendez-vous de carrière je prenne contact avec le collègue EVS pour lui dire bon est-ce qu'on peut parler de cet établissement parce que voilà est-ce que tu partages mon analyse ou est-ce que c'est voilà est ce que c'est une vision globale de l'établissement que j'ai eue ou bien est-ce que je me trompe est ce que c'est juste un problème d'individu donc ça c'est vraiment dans le cadre de mes missions d'angliciste on va dire de d'IPR d'anglais. Donc souvent en fait ils ont un rôle de conseil des conseils et aussi pour m'assurer que mon analyse est pertinente on a peut-être aussi un lien avec ou une sorte de limite ou un prolongement de la RH.

BR Oui ici on voit la cohabitation entre le rôle des IPR et la RH de proximité n'est-ce pas ?

BB c'est vraiment quand on sent qu'il va y avoir besoin d'accompagner le professeur qu'on ne veut pas le faire tout seul qu'il faut peut-être l'accompagner vers une reconversion moi je suis plus dans cette vision accompagnement que dans voilà il faut falloir punir falloir sévir voilà bon

souvent oui on en a parfois on en arrivera là parce que on va tomber sur le cas du professeur qui n'a pas sa place dans un établissement tout simplement et la plupart du temps on est sur des professeurs en mal-être quand on est sur une situation RH donc comment on se positionne ce n'est pas là peut-être qu'on a les relations les plus fréquentes avec les collègues EVS ; là moi pour le coup j'en ai traité plusieurs l'an dernier des situations RH je suis pas allée voir les collègues EVS parce qu'on était plus sur du disciplinaire plus sur de la compétence parfois de la compétence disciplinaire parfois juste de la posture mais ça me semblait pouvoir être réglé entre chefs d'établissement RH service RH et moi je vais davantage vers les collègues EVS quand, en revanche, quand on est sur une posture dans le respect des valeurs de l'institution ou bien quand cette posture peut venir d'un problème de pilotage de l'établissement ; alors ça m'est arrivé ça veut pas dire que l'établissement est mal piloté ou trop sévèrement piloté ou trop rigoureusement ça veut dire souvent que le chef d'établissement a atteint les limites de son des possibilités de dialogue avec collègue en question et dans ce cas-là on agit un peu comme médiateur je suis-je peux être je l'ai été encore cette année plusieurs fois : je peux être médiatrice encore je vais dialoguer avec le collègue EVS avant pour avoir un petit peu son point de vue général sur ce pilotage du chef d'établissement donc c'est absolument essentiel de travailler avec le collègue alors y compris sur les problèmes RH

BR c'est intéressant parce que ma courte expérience pour l'instant de Principal je n'avais pas du tout en tête le rôle voire la présence invisible je dirais de l'EVS autant alors c'est vrai que les inspecteurs disciplinaires on les rencontre ; du coup ce que m'a révélé mon travail pour l'instant c'est aussi et c'est ce que vous dites on voit qu'ils sont présents mais on n'a peut-être pas la formation suffisante et là je parle en tant que chef d'établissement pour se dire bah oui on peut s'appuyer dessus parce que en réalité ils ont une analyse aussi de notre établissement...

BB j'aime bien l'expression « présence invisible » parce que c'est vrai que quelque part je ne vais pas dire forcément au chef d'établissement que j'ai consulté le collègue EVS avant d'aller voir ou après l'avoir vu je vais réfléchir à mon analyse sans forcément mentionner le collègue EVS pas parce que je vais cacher mais parce que ça fait partie de la façon naturelle de travailler : si on s'interroge sur l'établissement le collègue EVS est quand même celui qui a une bonne vision d'établissement puisqu'il connaît l'équipe de direction quand même puis en plus il travaille aussi sur ce qui est pour moi aussi l'un des enfin presque le cœur d'un établissement c'est-à-dire le CDI qui est un lieu de rencontre où tout le monde doit se voir donc il a ces 2 éléments là il a généralement une connaissance des incidents ou des réussites passées et donc voilà nous on ne sait pas non plus si on ne va pas le voir on ne sait pas...

BR oui oui alors je parle de l'IA IPR EVS comme un personnage complexe parce que mon interrogation est arrivée enfin de de par mon expérience quand j'étais enseignant de lettres je ne connaissais pas du tout les IA IPR EVS je ne savais même pas que ça existait un inspecteur EVS alors ensuite quand je suis devenu personnel de direction stagiaire eh bien là je découvre donc un EVS qui vient m'évaluer finalement pour la titularisation et puis ce qui m'avait un peu étonné à l'époque c'est que tout à coup il perd la main puisqu'une fois titularisé, l'évaluation passe par le DASEN ou le recteur et il redevient une sorte de collègue et donc il s'occupe à la fois des personnels de direction stagiaires qu'il accompagne, il évalue aussi la sphère du professeur documentaliste et il fait la même chose sur les CPE et même si alors on peut trouver des points communs dans tout cela (et le l'un des points communs c'est le côté hors classe justement enfin hors de la classe c'est à dire tout ce qui est périscolaire voire extrascolaire parfois mais voilà surtout tout ce qui est autour de la classe) et du coup je me disais que pour

un IPR EVS et certains l'ont dit c'est vrai que parfois ça peut amener une position un peu schizophrène parce que ce sont quand même des domaines d'action différents et donc dans certains certaines organisations académiques et il y en a même qui se disent peu compétents pour évaluer des professeurs documentaliste ou ils notent un manque de légitimité pour évaluer une séquence de travail etc. Certains reviennent aussi sur l'aspect non agrégé contrairement aux IPR disciplinaires, alors que les EVS auraient une plus grande proximité avec les DASEN voire les recteurs, qu'en pensez-vous ?

BB moi c'est un peu biaisé parce qu'en tant que vice doyenne j'ai des contacts réguliers avec le DASEN et avec le recteur mais effectivement contrairement à un IA IPR disciplinaire, les EVS sont plus souvent amenés à travailler avec le DASEN ou le recteur Sur leur identité comme agrégé ou pas franchement je sais pas si on souffre mais ils ont été validés par un concours ils ont été reconnus compétents moi je ne fais pas le parcours professionnel de chacun : peu importe dans la mesure où la compétence est là c'est bon et après les EVS doivent oser entrer dans le pédagogique notamment par le CDI mais aussi quelque part par la vie scolaire parce que quand ils travaillent sur enfin quand il vérifient un projet vie scolaire ou un service vie scolaire derrière la pédagogie est souvent là aussi il peut y avoir en tout cas, c'est extrêmement important, un impact sur la pédagogie au sein de la classe je pense par exemple à l'échelle des sanctions ou des récompenses ; cela peut avoir des conséquences sur la gestion de la classe par le professeur et par les professeurs et par leurs relations aux élèves et parce qu'ils vont pouvoir accepter ou supporter ou ne pas supporter donc leur rôle pédagogique pour moi il est tout aussi important que le nôtre : ils ne sont pas disciplinaires certes mais aller voir une séquence au CDI, eh bien j'espère qu'ils osent y aller parce que alors nous on a peu l'occasion de voir ces aspects hors la classe, sauf à travers les évaluations externes qui nous amènent à pouvoir observer des choses au CDI et quand on observe le CDI on va pouvoir en déduire des choses sur le fonctionnement des équipes : est-ce qu'on est sur un travail individuel de chacun ou alors est-ce qu'on a un projet pluridisciplinaire parce qu'on a une vraie vivacité et un vrai dynamisme et ça voilà l'IPR EVS va trouver toute sa place : on ne lui demande pas forcément de d'analyser chaque discipline mais de voir cette relation qui se crée entre eux :le lieu qui est sous leur responsabilité et le documentaliste elles ont tous leur responsabilité et le fonctionnement des disciplinaires et pas seulement disciplinaires d'ailleurs des équipes tout simplement avec l'impact que ça va avoir et sur les résultats des élèves et sur le bien-être dans l'établissement enfin sur le fonctionnement de l'établissement d'ailleurs c'est la plus grande sérénité dans l'établissement ; s'il fonctionne bien ils sont vraiment clé sur la vie scolaire et le CDI pour moi plus que sur l'évaluation et c'est leur rôle

BR oui tout à fait, et sur leur positionnement parfois dans le cadre du mouvement des personnels de direction (pas pour tous d'ailleurs) ne vient-il pas brouiller les pistes et les relations au détriment de l'établissement selon vous ? C'est une grande différence ici avec les IA IPR disciplinaire aussi ? de même n'y a-t-il pas une crainte d'une évolution des missions des IA IPR à l'image du fusionnement des corps de l'Inspection Générale amenant l'effacement des étiquettes disciplinaires ?

BB je ne sais pas on arrive... évidemment il y a quelques inquiétudes enfin quelques interrogations chez les collègues franchement je n'ai pas beaucoup d'opinions là-dessus je ne sais pas ; pour nous si vous voulez je pense que notre atout c'est d'être installé dans un territoire, de connaître ce territoire d'installer des relations avec les pilotes quels qu'ils soient avec les cadres mais aussi avec la base c'est-à-dire nos enseignants dont on a absolument ; je ne crois

pas qu'il soit question actuellement de fusionner les corps d'inspection ; ça oui on en a beaucoup parlé je ne pense pas qu'on en soit à envisager un même fonctionnement que l'inspection générale ; je pense que ces interrogations sur le positionnement des IA IPR dans la grille hiérarchique notamment par rapport au DASEN est-ce que ça va aller au-delà de ça est-ce que on s'en va vers quelque chose comme l'inspection générale là je ne sais pas du tout certain d'ailleurs ; alors autant on remarque parfois des IA IPR très obéissants au DASEN alors que ce ne sont pas leurs supérieurs hiérarchiques : j'obéis au Recteur. Concernant par exemple les CT EVS, la grande différence c'est que là pour le coup c'est un emploi fonctionnel contrairement aux IPR EVS voilà c'est la grosse différence on va dire après dans le niveau hiérarchique je pense que là pour le coup on a un rôle unificateur au niveau de l'académie et on évite ainsi des différences qui pourraient être marquantes dans le pilotage entre nos 2 départements mais parfois on a des points de vue très différents sur la prise en compte d'un nouveau dispositif par tel DASEN ou tel autre DASEN et donc là nous notre rôle c'est de dire attention c'est pas vous qui décidez la politique et les politiques académiques avant tout et nous on est là pour veiller la mise en œuvre de la politique académique et le DASEN lui va veiller à l'application départementale à sa politique départementale

BR oui vous êtes là aussi pour amener de la cohérence : la cohérence peut être une espèce ouais d'harmonisation d'unification : faire en sorte qu'on soit une académie enfin un département parce que sinon dans ce cas-là supprimons les recteurs et puis gardons simplement les DASEN !

BB certains donc expliquaient également que c'est vrai que les IA IPR disciplinaires étaient très centrés sur leur discipline et que l'idée c'était aussi de les amener vers une interrogation plus profonde autour de la sphère établissement ce que font les EVS ; je suis absolument d'accord j'allais dire que le l'IP R disciplinaire est de moins en moins disciplinaire alors moi je l'ai vu sur 20 ans de carrière je suis passée...je pense qu'il y a 20 ans je faisais 70% de discipline et 30% plutôt IA c'est complètement inversé aujourd'hui on est beaucoup moins dans le pilotage de la discipline on est plus sur une vision globale de l'établissement on s'en va vers (ça l'évaluation externe) nous on est concernés à 2 niveaux d'abord généralement on est là pour accompagner le chef d'établissement dans l'auto évaluation en tant que référent et après on est évaluateur externe aux côtés des chefs d'établissement ou de gens des services du coup ça nous ouvre des portes qu'on n'a pas le droit normalement d'ouvrir c'est ça aussi c'est que le l'i PR disciplinaire Ben n'a pas normalement de légitimité à aller à interroger la vie scolaire : l'évaluation externe permet à chacun de mieux connaître le métier de l'autre de mieux partager vraiment une vision du fonctionnement d'un établissement moi j'ai beaucoup appris depuis la mise en œuvre des évaluations externes bon j'ai pu en faire 7 ou 8 maintenant j'ai fait aussi un peu de formation donc à peu près maîtriser maintenant même si maîtrise-t-on vraiment l'évaluation mais au moins j'ai les pistes d'entrée et on se rend compte que on voit alors des visites mais là on a le temps de comprendre que chaque établissement a son identité et son identité ; on en avait nous si vous voulez qu'une toute petite vision lors de nos visites alors évidemment ça dépend de la relation que vous avez avec le chef d'établissement en général vous passez ce temps à dialoguer avec le chef d'établissement pour élargir mais on élargit pas en 01h00 comme on élargit sur 2 jours de visite et je pense que c'est ça marche dans les 2 sens et les collègues EVS peut-être se rendent compte aussi que les disciplinaires que nous sommes peuvent aussi apporter ou affiner le regard qu'ils portent sur de l'établissement ou le pilotage donc je pense que tout le monde peut y gagner moi je suis à 300% pour les évaluations d'établissement je pense qu'il faut passer à autre chose que des évaluations individuelles... on n'est plus au 19e siècle et on voudrait que l'évaluation ...on voit très vite les limites de cette évaluation individuelle dont le rythme si on veut vraiment

une évaluation personnelle et individuelle pertinente il faudrait qu'il y ait un rythme beaucoup plus soutenu mais c'est impossible à tenir non et puis là pour le coup les rendez-vous de carrière ne nous ont pas facilité la tâche donc heureusement qu'on a les évaluations externes maintenant parce que mais malheureusement avec les le rendez-vous de carrière maintenant on n'a plus la même connaissance des équipes disciplinaires enfin on butine on va d'établissement en établissement sur la journée on peut faire 3 établissements pour voir 3 professeurs mais on aura vu aucune équipe si on fait la réunion d'équipe qui a un professeur qui va être très mal à l'aise pendant la réunion d'équipe qui va se dire Oh là c'est parce que j'ai fait telle ou telle bêtise alors que pas du tout si on dit si on propose de la différer bah les uns ou les autres on oublie ou on est pris par l'année et donc ça ne se fait pas donc franchement au niveau disciplinaire les rendez-vous de carrière nous ont mis pas mal de bâtons dans les roues mais on ne pilote plus vraiment le disciplinaire maintenant c'est peut-être voulu hein c'est peut-être voulu par l'institution pour que l'on passe justement à autre chose avec cette évaluation externe notamment

BR et on ne l'a pas évoqué du tout mais qu'est-ce que vous pensez aussi de l'étiquette IA IPR référent parce que ça a été aussi une différence selon les académies, il y a de grandes variables avec en fonction de l'impulsion qui est donnée par le recteur ou la rectrice et qui pour certains voilà ils ont une feuille de route pour d'autres ils ont simplement un rendu annuel mais très formel et voilà qui s'arrête tout simplement à une sorte de compte-rendu comment vous est-ce que vous pensez que ça justement c'était un levier intéressant dans le rapprochement encore une fois de de l'IA IPR disciplinaire vers quelque chose de plus systémique, de plus proche de l'établissement

BB alors oui moi j'en suis convaincue, alors avec moi je vais vous donner mon exemple moi je dois être référent de 10 établissements ; bien sûr, je ne suis pas sollicitée par 9 ou 10 établissements ; certes il y a l'impulsion de la rectrice et aussi ce que le chef d'établissement souhaite... en tant qu'IA IPR référent on envoie un petit rappel en début d'année en disant je vous rappelle que je suis votre IPR référent et que je suis à votre disposition ; certains nous sollicitent ? Moi en gros sur 10 établissements j'en ai un ou 2 où je suis extrêmement présente et ça peut aller parfois jusqu'à une visite par semaine si une situation ou voire plus j'ai un établissement qui m'a énormément sollicitée cette année parce qu'il y avait des tensions et alors sollicitée à la fois par téléphone et puis en physique : je suis allée à peu près une fois par semaine et à côté de ça j'ai 5 établissements dans lesquels je suis pas allée parce que le chef d'établissement ne vous ouvre pas la porte...

BR est-ce que vous pensez que c'est peut-être lié aussi à votre discipline

BB ouais parce qu'ils ne nous voient que comme disciplinaire et là pour le coup on a un travail peut-être de formation encore à poursuivre auprès des cadres à la fois des IA IPR disciplinaires et des chefs d'établissement. Chaque IA IPR référent agit tant sur le fonctionnement de votre établissement que sur les choix pédagogiques que vous allez pouvoir faire, qui peut être présent ou il est présent en Conseil école collège, en Conseil d'enseignement si vous le souhaitez il est là à vos côtés pour vous aider à piloter et apporte le regard extérieur qu'on n'a pas quand on a le nez dans le guidon tout simplement mais ça les établissements qui ne me sollicitent pas, ils se disent « j'ai pas de problème en anglais », c'est un peu dommage donc là il y a encore un travail...

BR alors en plus vous représentez une discipline qui a un grand vivier d'enseignants donc là je pense que donc il y a une impulsion en effet du recteur des DASEN et puis après aussi les chefs

d'établissement je suis le premier concerné moi je suis arrivé dans un établissement j'ai eu 2 échanges par mail très rapide avec mon IPR référent

BB oui faut-il passer au-delà il faut regarder le référent sans à la limite son étiquette disciplinaire : il faudrait qu'on ait 1 CV anonymé quoi que vous ne sachiez pas qu'elle discipline on représente parce que c'est pas ça l'important moi il m'est arrivé de faire pulser des formations en maths ou en français dans les établissements où je suis passée les organiser et après solliciter les collègues concernés pour qu'ils peaufinent mais leur dire voilà il y a un besoin, lancer un Conseil d'enseignement avec des professeurs qui sont absolument pas de ma discipline, oui pardon mais voilà le rôle de l'IPR référent est à redéfinir certainement et enfin on n'arrête pas de dire qu'il faudrait une lettre de mission plus précise pour que les chefs d'établissement aussi sachent et aient conscience de ce qu'ils peuvent demander à IPR référent

BR je pense qu'il y a une évolution aussi de la culture des chefs d'établissement : moi quand je suis arrivé en 2012 je faisais partie de cette promotion où on commençait à mettre en parallèle les formations d'inspecteurs et les formations de chefs d'établissement ; on nous parlait toujours depuis de pilotage partagé et certains inspecteurs m'ont bien expliqué que pour eux c'était pas un pilotage partagé parce que et je l'ai rejoint un peu pour être vraiment dans la caricature pour moi l'inspecteur est vraiment là en tant que conseil comme vous l'avez dit tout à l'heure parfois dans certaines situations et seule chef d'établissement lui il décide et le problème c'est que la décision même si elle est travaillée en amont, collectivement, elle est prise seule et on en assume les conséquences bien souvent seules aussi et ça c'est la responsabilité du chef d'établissement d'ailleurs et je crois que c'est l'une des grandes différences entre l'action d'un chef d'établissement et l'action d'un inspecteur quel qu'il soit c'est comme ça que je le perçois

BB c'est vrai que les relations ne sont pas forcément évidentes et donc le pilotage n'est pas partagé il est peut-être en termes de de préparation d'analyse de stratégie etc ça oui peut-être que c'est partagé mais au niveau de la décision là y en a qu'une ; moi j'ai été formée en 2003 2004, 2 années de formation à l'Esen à l'époque et dès cette époque on nous parlait de pilotage partagé mais effectivement vous avez tout à fait raison : c'est vous qui êtes aux commandes alors notre rôle peut-être dans l'aide au pilotage accru aujourd'hui justement dans ces missions de référent ou bien dans ces missions d'évaluation externe on est l'un des évaluateurs externes mais pendant 10 ou 15 pourquoi je me suis demandée ce qu'on voulait dire avec le pilotage partagé on ne nous demandait que de noter une discipline qu'on était vu et c'est cette transition qui est en cours elle est compliquée mais vous avez raison l'IA IPR peut être un copilote à vos côtés on peut vous aider effectivement dans l'analyse on peut se poser lorsque des décisions autour du TRM ou autre doivent être prises réfléchir ensemble se dire bah oui là ce serait peut-être plus judicieux mais c'est tout ce qu'on peut faire on peut être à vos côtés copilote quand l'analyse vous le disiez dans peut-être la rédaction de plusieurs scénarios possibles mais après c'est vous qui allez choisir le scénario c'est pas nous et c'est vous qui mettrez en scène et en œuvre ce scénario

BR une petite question complètement différente en tant qu'inspectrice et en tant que vice doyenne aussi comment vous distinguez l'IPR EVS et le CT EVS, ex proviseur vie scolaire

BB Ah d'accord alors le CT EVS comme vous dites : moi je ne le vois que gravissime sur une situation gravissime, les cas de harcèlement, après mais on va d'abord enfin les 2 moi je vois les 2 comment je dis comment je les distingue je dirais que le le proviseur vie scolaire c'est plus celui qui va gérer les situations de crise en gros vous voyez on était dans l'urgence on a beaucoup

travaillé avec eux pendant le COVID et le confinement quand il a fallu élaborer des plans pédagogiques pour que les élèves aient accès aux cours donc là pour le coup enfin pour moi, je l'identifie à la situation de crise alors que le collègue IPR EVS je le mets comme moi dans le fonctionnement ordinaire d'un établissement et quotidien d'un établissement donc en effet quand il y a le feu dans un établissement alors pas le feu disciplinaire mais le feu tout court ce serait plutôt le CTEVS parce que ça c'est pas mal oui c'est clair

BR oui parce que ça c'est pas tout à fait clair aussi pour en avoir échangé avec certains que ce soit au niveau du DASEN ou au niveau d'un EVS d'ailleurs certains rappellent bien ce que vous dites à savoir que ce sont ceux qui interviennent dans les situations de crise intenses voilà alors que parfois certains ont tendance à envoyer les IPR EVS jouer ce rôle un peu de pompier alors que ça dépasse un peu le leur cadre

BB pour moi l'IPR EVS peut intervenir si c'est un problème du quotidien mais si c'est un gros problème j'ai toujours vu le PVS intervenir alors parfois elle va après vers les collègues IPR EVS mais c'est le CT EVS qui va prendre les affaires si une vraie crise à gérer c'est vrai je ne me suis jamais trop posé la question

BR la fin de mon questionnaire pose les perspectives que vous imaginez pour les IA IPR EVS ?

BB Ah je suppose que ça va dépendre des académies et je pense qu'à Lille on a la chance de travailler ensemble donc faire évoluer leurs missions ce n'est pas nécessaire, actuellement ça fonctionne bien après ça fonctionne si vous avez la volonté de la faire fonctionner c'est pas chaque discipline qui va vers les EVS mais je pense qu'ils ne sont pas assez nombreux c'est certainement ce corps là qu'il faudrait développer plus que les disciplinaires et là je vais me faire des ennemis si vous écrivez ça mais je le pense quand même puisque le disciplinaire maintenant on a tendance à enfin ça reste indispensable mais à tendance à être un peu dissous dans d'autres missions c'est peut-être non je vois pas c'est peut-être pour ça justement qu'on aurait tendance à vouloir rapprocher les disciplinaires des missions des EVS.

BR bon en tous cas que vous soyez EVS ou disciplinaire vous êtes au cœur de la mutation de notre système éducatif quoi qu'il en soit, que vous le vouliez ou non ! Je vous souhaite une belle retraite en vous rappelant tout ce que vous m'avez appris : j'espère que la lecture de mon travail final sera source d'inspiration pour vous,

BB Sans aucun doute, merci à vous, j'ai beaucoup apprécié notre collaboration.

Annexe H : Retranscription entretien de monsieur D D (IA IPR EVS Lyon)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

DD D'accord, j'ai 64 ans, je suis un ancien surveillant, ancien CPE, ancien personnel de direction, ancien directeur adjoint d'IUFM (Grenoble), ancien IA-IPR EVS et doyen dans l'académie d'Aix-Marseille, ancien DASEN adjoint, ancien chef du service pédagogique de l'AEFE (Paris), ancien directeur national de la pédagogie de la Fondation santé des étudiants de France (Paris) (fondation qui a une clinique à Villeneuve d'Ascq), j'achève (d'ici quelques années) ma carrière en tant qu'IA-IPR EVS à Lyon.

BR ce qui est atypique, c'est votre parcours car pour l'instant la plupart des IA IPR EVS interrogés se projettent ensuite sur d'autres emplois, une sorte de tremplin pour devenir Daasen par exemple... votre processus est inverse...

DD Je pense effectivement qu'il y a deux types d'EVS, il y a ceux qui s'intéressent réellement à ce qui est le fond du métier, c'est-à-dire les établissements, moi au fond j'ai fait toute ma carrière antérieure en établissement, comme surveillant, CPE, personnel de direction et ceux qui sont là on va dire de passage soit avec d'autres visées, ce qui n'était pas du tout mon cas, c'est assez paradoxal, parce que malgré tout j'ai effectivement bifurqué à mon corps défendant ; ma visée quand j'ai passé le concours c'était de faire EVS et je comptais le faire jusqu'à la fin de ma carrière. Quand je suis arrivé à Aix Marseille, j'ai découvert l'EVS avec deux collègues expérimentés, et très rapidement le Recteur m'a demandé d'être doyen du collège ; ce n'était pas prévu du tout et en plus je n'en avais pas l'envie ! j'ai compris qu'on ne pouvait pas dire non au Recteur, donc j'ai accepté, et finalement j'ai beaucoup appris mais ça m'a valu un burnout car je faisais beaucoup de choses donc j'ai eu 2 années un peu compliquées ; et puis mon épouse ne supportant pas le sud, nous sommes remontés en région parisienne. Là quand je suis arrivé à Versailles, je n'ai pas eu le temps de poser le pied dans l'académie, que les premiers jours le recteur m'appelle à 7h pour me dire « vous êtes attendu à la DGRH, ils veulent vous proposer un poste de DASEN adjoint. Ça moi je n'en voulais pas ; donc j'ai eu quelques minutes pour discuter avec mon épouse qui m'a dit « vas-y » car elle n'avait pas aimé le passage à Aix Marseille, étant elle-même IA IPR, elle était aussi dans le collège ; et elle entendait les critiques de mes collègues... elle ne voulait pas que ça recommence à Versailles. Du coup, j'ai finalement accepté et je suis arrivé sur Arras. On m'a proposé ensuite d'être DASEN dans le Gers et là j'ai dit non, mais ce n'était pas possible de me retrouver avec ma famille dans une petite ville charmante au milieu de nulle part ! Donc j'ai cherché la sortie directe ! mais c'est une sortie de circonstance, on me l'a proposé alors que je n'y aurais pas pensé moi-même. Je me suis retrouvé à la tête d'un service de 20 personnes, dans une mission bizarre, l'AEFE c'est un endroit

étrange, très étrange ! maintenant j'appelle cela le bureau des légendes ! et puis au bout du mandat de 3 ans, je suis retourné EVS à Versailles, mais ça ressemblait au cimetière des éléphants, ce n'était pas souhaité non plus, et j'ai cherché une autre porte sortie que j'ai trouvée à la fondation santé des étudiants de France où je me suis retrouvé dans un rôle de pilotage pédagogique dans une situation un peu inconfortable, pas simple et puis quand je suis arrivé au bout de 3 ans, j'ai fait un vrai choix : je veux refaire de l'EVS vraiment c'est ça le cœur de mon métier qui m'intéresse et j'ai regardé les postes vacants et j'ai choisi Lyon. Comme vous voyez, c'est une affaire de circonstances, ce n'est pas du tout de vrais choix par rapport à l'EVS en tant que tel, des choix contraints

BR ce qui est intéressant aussi, à travers les différents entretiens, on nous parle de mobilité, d'attache familiale à éviter, ce qui est rassurant dans votre discours c'est qu'on essaie de revenir sur plus de confiance...

DD oui sur la mobilité on apprend beaucoup, on croise beaucoup de gens intéressants, avoir un peu du réseau et voir des réalités très différentes. En quittant Arras, je suis passé par le Liban, j'ai circulé, on retrouve d'autres réalités... il y a des périodes où on est facilement mobile, mais il ne fallait pas que je perde mon épouse dans l'affaire ! C'est le discours de la réalité, on ne peut pas être bien dans son travail si on n'est pas bien dans sa vie privée. Il faut de la mobilité car ça ouvre les horizons, et je vois bien revenant EVS à Lyon j'ai trouvé la maison changée, j'ai dû m'adapter à de nouveaux collègues qui m'ont vu arriver avec beaucoup d'inquiétudes, et donc ça oblige à se remettre en question. J'ai 64 ans et en même temps j'ai l'impression d'être un jeune homme en m'ouvrant aux problématiques locales. Donc il faut un bon équilibre ce qui n'est pas le cas dans la tête de ceux qui sont au ministère. Il faut aussi dans un établissement il faut de la stabilité et des gens de passage qui vont modifier les choses : il faut les deux, et c'est pareil dans le métier d'EVS où il faut être très sensible au terrain, aux réalités, aux problématiques locales... et donc se remettre en question.

BR En tous cas c'est un métier dans lequel les missions ont évolué, vous avez pu le mesurer ; ce qui m'a surpris, les interactions avec les IA IPR disciplinaires et le point de départ de la thèse c'était une interrogation plus personnelle sur les champs d'intervention différents entre le personnel de direction stagiaire, le professeur documentaliste et le CPE. Cela doit être assez varié et compliqué à mener de front ? comment les IA IPR partagent leurs missions etc. en mettant en évidence que l'EVS était un personnel qui faisait un peu « bande à part » ?

DD oui, oui c'est juste. Je pense que sa caractéristique première c'est le fait d'être porteur de transversalité : c'est ce qui nous met en tension avec les inspecteurs disciplinaires alors certains en sont porteurs aussi, et c'est vraiment un problème de posture, on entre dans quelque chose de l'habitus et de l'individuel, de la vision du métier de chacun. Très clairement l'EVS est porteur de transversalité, et c'est ça qui m'intéresse, il doit chercher à attirer les autres dans cette transversalité, donc il doit être l'échantillon de donner aux autres l'envie de venir vers ça, de sortir du tout disciplinaire. C'est comme les CPE, en fait ; c'est pour cela que j'ai été très à l'aise tout de suite dans le métier j'ai retrouvé la même posture que le CPE, quand je rencontre des CPE stagiaires je leur donne cette comparaison footballistique qui vaut ce qu'elle vaut : le CPE c'est le libéro qui joue derrière sa défense et qui va boucher les trous. C'est la réalité, comme il est libre de missions précises, il peut aller là où il le faut boucher les trous... comme l'EVS dans cette posture individualiste... certains y viennent assez spontanément, et d'autres sont totalement rétifs ; ça c'est le problème de l'identité professionnelle et c'est le problème de

notre système qui est construit sur les disciplines, c'est-à-dire que c'est difficile de violenter un collègue disciplinaire en lui disant qu'on se moque de ta discipline mais qu'il faut travailler davantage sur l'évaluation des établissements, projets académiques et le reste c'est de la littérature... il ne va pas aimer ! on est obligés de travailler ensemble, de construire une politique commune : c'est toute la difficulté dans mon collège d'inspecteurs à Lyon où nous n'avons pas de programme de travail académique, donc chacun travaille dans son coin : ça ne veut pas dire qu'ils ne travaillent mais ils ne travaillent pas ensemble et ils n'ont aucun point de référence commun, il n'y a pas de projet d'académie non plus. Et donc très rapidement j'ai fait ce constat au recteur : quand je vais dans un établissement, je parle projet d'établissement, de projet éducatif ou de service avec un CPE, et parfois on me répond qu'on en est loin, qu'il est perdu, dans le fond d'un tiroir, et j'ai dit au recteur qu'il était difficile de parler quand il n'y a pas de projet académique. C'est aussi ma mission de conseil de pointer ce manque.

BR Ce qui est particulier, parce que le projet académique est quand même la boussole, et de créer du collectif entre les différents acteurs.

DD ce n'est pas tombé dans l'oreille d'un sourd quand même car là j'ai passé l'année à éviter les réunions de collège, on ne doit pas attendre les propositions du recteur, c'est comme les lettres de missions, c'est l'intéressé qui l'écrit et c'est l'autorité qui valide. C'est donc à nous de faire des propositions et le Recteur réagira ou pas. En tous cas dans la feuille de route du recteur il a indiqué « programme de travail des corps d'inspection : lettres de missions, projet d'académie » ; là au moins c'est clair, on va travailler sur les boussoles ; chacun individuellement et collectivement, cela donne de nouvelles perspectives. Ça peut nous aider à mieux nous connaître, à travailler ensemble. On le fait au moins au travers de l'évaluation des établissements, c'est sa vertu-delà de son apport pour les établissements, c'est vraiment intéressant.

BR c'est quelque chose qui m'a intéressé cette évaluation des établissements dans ma propre expérience... le projet est en effet essentiel pour avoir une boussole. Ce que permet justement l'évaluation des EPLE. Le projet est indispensable pour donner du sens. Sur vos missions, comment le travail est réparti entre vos collègues, combien êtes-vous en EVS ?

DD cette année nous étions 4, je suis arrivé sur un poste créé. Parmi les 4 il y en a un des qui est détaché puisque directeur de l'EAFc, et la doyenne est issue de l'EVS, donc nous avons eu une autre collègue doyenne des IEN second degrés qui a réussi le concours. Pour l'an prochain, nous serons 3 car le recteur a refusé les 2 candidatures proposées. On ne souhaitait pas avoir un autre EVS issu du corps des personnels de direction (nous n'avions rien contre) c'est lié à la situation particulière, et de la montée en charge de la problématique RH ; on a énormément de chefs d'établissement qui ne vont pas bien, c'est un peu la queue de comète de la crise sanitaire, on a eu beaucoup de chefs et d'adjoints qui n'ont pas fait la rentrée car épuisés. Donc la répartition du travail se fait d'une façon assez classique ; nous avons des secteurs, des bassins, il y a trois départements et nous essayons que nous soyons tous sur les trois départements, sans être concentrés sur un seul pour avoir une vision globale des problématiques diverses. Et thématiquement on a fait une répartition où certains s'occupent plus particulièrement des CPE ou des professeurs documentalistes en lien avec la formation, sinon on gère tout en bassins, compétences totales. L'inconvénient, c'est la dispersion des tâches comme nous ne sommes pas très nombreux. Nous avons en plus chacun des dossiers transversaux très lourds : ma collègue a « le pôle de cohésion républicaine » c'est-à-dire le carré régalien, la coordination du carré,

moi j'ai le harcèlement que je n'ai pas choisi, mon collègue a l'évaluation des établissements (toute l'organisation au niveau académique), et la quatrième collègue avait égalité filles-garçons, LGBT phobie, et climat des établissements, sur un département extrêmement dense en termes de population. C'est difficile. Cette organisation on va la revoir. Une charge mentale et de disponibilité, ce n'est pas bon. En arrivant le recteur m'avait demandé comment je voyais le métier, c'est intéressant, ça veut dire que c'est l'individu qui définit le métier et pas le contraire ; normalement on devrait avoir un référentiel ; je lui ai dit que pour moi c'était très clair c'est l'établissement le centre de tout, c'est notre présence en accompagnement dans l'établissement qui est essentielle. Cela me fait penser à, je ne sais si Georges Fotinos a pensé à vous en parler, dans un de ces livres sur le moral des Perdir, il y a un texte d'IA IPR, jetez y un œil car cela peut vous éclairer (résultats de l'enquête, pages) sur la question de l'accompagnement des établissements et on avait travaillé dessus, on a travaillé autour de son idée en termes de sociologie des organisations, sur l'idée d'ingénieur conseil : on abandonne nos appellations habituelles, et on était parti de l'idée qu'il y avait toute une partie dans la fonction d'IA IPR EVS d'ingénieur conseil, c'est-à-dire quelqu'un qui vient dans l'établissement avec une sorte de référentiel et qui va se mettre à la disposition de l'établissement, de l'équipe de direction pour essayer d'intégrer, c'est le travail que je fais habituellement, les difficultés de l'établissement, ses points faibles, forts, et contribuer à une réflexion de développement de stratégie de réponse etc... cela nous amenait sur un métier typé « ingénieur conseil », avec l'idée que derrière on pouvait, sur la base d'un référentiel de compétences assez simple, considérer que le perdir et l'IPR EVS et à termes peut-être tous les IPR avec une dimension établissement que tout le monde aurait, nous ce serait dimension commune établissement, dimension spécifique vie scolaire. Je n'aime pas bien le terme vie scolaire, il est polysémique et confusant, si on peut dire, l'idée c'est climat d'établissement, fonctionnement de l'établissement, ça pourrait être la spécificité plus particulière des IPR EVS et d'ailleurs actuellement très souvent les chefs d'établissement nous demandent de venir sur des problématiques de fonctionnement du service de la vie scolaire sans regarder et sans mesurer qu'il y a d'autres difficultés dans l'établissement qui interagissent : le rôle de l'EVS c'est de dire attention je vais m'occuper du CPE défaillant mais attention ils ne sont pas seuls dans la difficulté, il y a d'autres choses derrière, dans l'équipe pédagogique, voilà donc l'idée c'était d'avoir un corps unique de l'encadrement avec tous les types d'inspecteurs et les personnels de direction et la possibilité de passer d'une fonction à une autre avec une autre fonction différente qui serait celle de l'évaluation, parce que l'EVS il mélange toutes ces casquettes : comme vous le disiez, il contribue à la titularisation des personnels de direction stagiaires, heureusement il ne donne qu'un avis, il n'est pas seul décisionnaire mais déjà ça crée de la confusion, on a vocation à travailler ensemble, à être des collègues, mais beaucoup de chefs d'établissement nous regardent comme si nous étions un élément de la tutelle, pas l'élément majeur, ce que nous sommes pas, et ça j'essaie de le clarifier de façon à ce que la collaboration soit franche, loyale, et directe et pas avec des arrières pensées de part et d'autre...

BR Cela on la retrouve aussi, un peu cette défiance, pas dans toutes les académies, lorsque l'EVS est associé à l'évolution des carrières et des processus de mutation des chefs ? Cela peut encore brouiller un peu les cartes

DD oui, oui alors moi j'ai souvent dit que je ne verrai que des avantages à ce que nous ne soyons plus « évaluateurs » des stagiaires, mais accompagnateurs, voilà, de façon à clarifier les choses ; c'est-à-dire qu'on apprenne à travailler ensemble et qu'on ne soit pas, in fine, un peu juge et partie, parce que c'est pas forcément très confortable pour l'EVS, après quand on a une idée

claire sur la question ça le devient ; moi je suis très à l'aise par rapport à ça, mais j'ai bien conscience que dans la tête des personnels de direction ça peut être moins clair et dans la tête de certains de mes collègues également, parce que c'est agréable de jouer un peu sur les deux tableaux et ça ce n'est pas très sain, et ça c'est l'institution elle-même qui a du mal à clarifier les choses, et dans le mouvement des Perdir on y intervient plutôt en défense des intérêts des personnels de direction, alors avec des contradictions parfois, car on peut vouloir porter plusieurs collègues pour lesquels on a une bonne image, qu'on trouve vraiment performant, et qu'ils ont le profil de certains postes mais ça demeure ambigu effectivement car comme on ne sait pas qui dit quoi et qui fait quoi, c'est vraiment une foire à l'embrouille. Je n'ai jamais vu un mouvement qui se passe normalement ! Alors à Lille c'était le record !

BR C'est tout un travail de profilage qui est ensuite anéanti et qui peut créer des dysfonctionnements à gérer ensuite !

DD C'est ça, il y a trop d'intervenants pour que ce soit visible, le ministère consulte tout le monde, ça se prépare en local mais entre ce qui se prépare et ce qui sort à la fin il n'y a rien à voir ! C'est la difficulté.

BR tout à l'heure vous avez évoqué quelque part la refonte des IG, ne distinguant plus les EVS, est-ce un signe pour les IA IPR ?

DD ah bah ils ont complètement disparu ! ça aussi c'est un sujet. Ce sont quasiment tous des 5^{ème} tour, donc ils sont arrivés là par la grâce ministérielle ou présidentielle, sans connaître le métier ; ce n'est pas forcément mauvais, c'est l'apport de transversalité. Par contre j'étais contre la systématisation du 5^{ème} tour, notamment en EVS, la question est maintenant définitivement tranchée puisqu'effectivement il y a une mue vers de nouvelles fonctions et missions transversales. Ces missions transversales deviennent le cœur de leur identité professionnelle. C'est un parcours, ça ne vient pas du jour au lendemain... On retrouve cela chez les IA IPR mais avec une difficulté réelle : pour les IA IPR EVS il n'y a plus de pilotage national (s'il y en a c'est une légende urbaine) mais pour moi il n'y a pas de pilotage national visible donc chacun fait comme il pense devoir faire... il n'y a pas de cadrage et un moment donné ça se retourne contre l'individu sur le sens à donner... nous sommes un peu maintenant des couteaux suisses mais moi je ne veux pas de cela ! Je ne veux pas me transformer en tire-bouchon et aiguïser mes lames par ailleurs... enfin ! c'est quoi cette affaire, ce n'est pas raisonnable ! donc les corps d'inspections territoriaux globalement et l'EVS sont livrés à eux-mêmes et là il y a un sujet, alors il est travaillé au niveau du ministère mais dans quelle mesure ?... On est un peu dans le bateau ivre !

BR Justement on a peu parlé avec le rapport au 1^{er} degré et aux IEN ?

DD Alors moi je travaille un peu avec ces collègues ; je ne les vois pas dans les réunions de collège, c'est aussi pour cela que je n'y vais pas ! Par exemple dans mon dossier sur le harcèlement, l'IEN du 1^{er} degré est impacté aussi... je les vois dans les formations, je pilote l'école promotrice de santé au niveau de l'académie, où là je travaille avec du médico-social et des inspecteurs (dont quelques-uns du premier degré) et chefs, et je m'occupe du CEACSCCE (comité académique des CESCE) dans lequel il y a la doyenne des IEN 1^{er} degré et quelques inspecteurs ; il faudrait mettre en place un fonctionnement inter-collèges. On ne les voit jamais sinon en dehors de ces points de rencontres. Y compris nos collègues du 2nd degré, on les croise dans les bureaux du rectorat en les connaissant très peu.

BR cela indique aussi que les IEN sont peut-être encore très empreints de la hiérarchie avec le Dasen comme supérieur alors que les IA IPR EVS ont cette caractéristique de plus de proximité avec les Dasen voire les Recteurs que les IA IPR disciplinaires...

DD oui, nous travaillons dans le cadre de nos bassins, en proximité forte avec les Dasen adjoints, on est en contact régulier et c'est normal car on a deux entrées (certes pas identiques) mais complémentaires : eux ont l'entrée de la tutelle, tout ce qui est afférent aux moyens, aux délégations, et là on travaille en proximité ; et on a la proximité avec le recteur par exemple sur le recteur (notes rencontres) ; ce que n'ont pas les IA IPR disciplinaires qui ne sont pas dans la même posture.

BR oui une inspectrice d'éducation musicale m'expliquait son combat pour se faire reconnaître auprès du recteur des Dasen adjoints autour de projets forts, fédérateurs, mettant en concurrence ces Dasen adjoints, et cela est une grande différence avec les IA IPR EVS.

DD c'est tout à fait juste, la masse juste contre nous. Un recteur ne peut connaître tous les inspecteurs. On est dans un cercle de proximité relative selon les dossiers académiques. Nous EVS on n'a pas ce problème-là, on en a d'autres.

BR un des points de convergence, c'était la notion d'IA IPR référent selon les académies. Qu'en est-il selon vous, là vous travaillez ? car c'est là que vous avez peut-être une mission commune ?

DD absolument, alors c'est une zone de contact et de turbulence en même temps ; le recteur est en train de monter en charge là-dessus et notamment autour de l'éducation prioritaire. Sur le référent, il y a un véritable enjeu ; moi je suis très frappé comme EVS quand je vais dans les établissements, je ne vois jamais de collègues ! et je ne les connais pas tous. C'est une difficulté. Le reste du temps, ce n'est pas organisé ni synchronisé et je n'ai pas connaissance des référents. Je pense qu'à la rentrée il y aura des lettres de missions des référents et des évaluations, qui va le faire, ça c'est une autre question !

BR et par rapport aux CT-EVS, quel est le positionnement de l'IA IPR EVS ?

DD on est en toute proximité en termes de bureau. On travaille en bonne intelligence sur les questions de violence, de séparatisme, de harcèlement, on est dans le « carré régalien »... on travaille tous ensemble ; ils sont centrés sur faits établissements et on va essayer de les sortir de cela un peu pour porter des dossiers dans les établissements et donner un peu de respiration. J'ai retrouvé le texte dont on parlait, dans « le moral des personnels de direction », couverture noire, de 2017, pages 112 voir le texte « points de vue » : pour une commission ministérielle, pour un statut unique des corps d'encadrement, avec une seule profession pour plusieurs métiers, possibilité de passer d'une posture à l'autre... » où il y a une feuille de route.

BR cela rejoint l'article de Buisson-Fenet sur « une culture commune à défaut de grand corps » et j'en retiens aussi que l'inspecteur ne décide pas contrairement au chef d'établissement qui lui doit décider, et c'est là une grande différence et une difficulté pour tendre vers un corps unifié... la notion de responsabilité de choix, de décision qui incombe au chef d'établissement...

DD l'idée c'est qu'on peut passer d'une posture à l'autre, moi quand je suis devenu inspecteur ça ne m'a pas posé de soucis parce que la décision implique de l'assumer... l'inspecteur est libéré et c'est très confortable mais il est accaparé par d'autres soucis et notamment par le fait

de devoir porter des politiques, de développer l'argumentation, la crédibilité, et de les faire vivre, ce qui est un souci de long terme passant par des contacts et une ingénierie peu visible, du côté de l'opiniâtreté, alors que la décision est immédiate, avec des effets qui s'adressent à tous. On est sur deux choses absolument complémentaires et sur deux métiers différents : là-dessus il n'y a pas de débat, mais on peut passer de l'un à l'autre. Je peux redevenir chef d'établissement avec plaisir, la gestion difficile des RH, les décisions pour les CA etc. et la posture de l'inspecteur qui est une posture de long terme, complètement différente mais complémentaire.

BR pour finir, il le faut, les perspectives, les évolutions, les envies, en ce qui concerne les IA IPR EVS ?

DD moi je pense qu'il y a beaucoup de chantiers, que notre Ecole progresse, je passe mon temps à le dire parce que les gens n'ont pas cette perception et ils se trompent car elle progresse beaucoup et il reste encore beaucoup de sujets... les rythmes scolaires, du statut des enseignants dans les EPLE, la question des professeurs documentalistes (il faut bouger les lignes) comme pour les CPE pour être raccord avec les problématiques du moment ; sur le statut des EVS ma réponse est dans l'article du livre dont je vous parlais : une vision d'une profession avec différents métiers à l'intérieur : c'est-à-dire la réversibilité des parcours, et ça suppose une refonte complète de l'encadrement intermédiaire, en académie, ce n'est pas bon d'avoir 20 ans d'avance car ça ne génère que de la frustration ! l'essentiel c'est que les sujets avancent. Moi je pense moins aux EVS en tant que tel qu'à l'Ecole. C'est ça la posture d'un EVS. Il faut s'attaquer à l'équité, mais je ne vois pas de résultats.

BR encore merci pour ces éclairages qui enrichissent mon travail et mes analyses et je vous tiendrai informé !

DD Volontiers, ça m'intéresse beaucoup ! Merci

Annexe I : Retranscription entretien de madame A I (IA IPR EVS FF Amiens)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE.

AI C'est intéressant justement parce que je trouve qu'en EVS les parcours ne sont pas forcément homogènes,

BR oui ils sont très différents aussi, le traitement que l'on fait des IA IPR EVS est différent aussi selon les académies. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

AI oui juste pour vous dire d'abord que moi j'ai un statut un peu particulier, je fais fonction depuis 2 ans, je suis enseignante à la base d'espagnol, puis j'ai mené des projets Erasmus en établissements, puis la Dsden de l'Oise m'a appelé pour coordonner des projets Erasmus au niveau rectorat et dsden européen : le projet sur la prévention de l'illettrisme international (chargé de mission pendant 3 ans). Et puis on a un reçu un label européen et la Dsden m'a demandé de rester en tant que chargée de mission dans les politiques d'externalisation et j'étais beaucoup aussi auprès de la Dasen adjointe qui travaillait sur les internats ! et donc je me suis emparé du dossier internat d'excellence à fond ! et donc j'ai accompagné les 13 établissements d'Amiens ciblés et en cours d'année la Dasen est partie, donc j'ai porté le dossier au final. Et je suis donc devenu, de fait, référente académique d'internat. Et c'est là que j'ai compris que je ne voulais plus réduire uniquement au champ de l'international, ou des LV... moi j'avais beaucoup travaillé sur des champs transverses et je n'avais plus envie de repartir sur ma discipline. Et donc c'est le Recteur qui m'a invité à passer le concours en EVS.

BR d'ailleurs, vos liens semblent importants avec le recteur, le Dasen, par rapport à vos collègues disciplinaires ?

AI oui et puis il y a un lien très fort surtout avec les Dasen pour les IA IPR EVS pour tout le mouvement des chefs, en cours d'année ; je travaille sur les remplacements au pied levé, souvent dans le vivier CPE, que l'on connaît bien. Quand il y a des difficultés entre les vies scolaires et les directions, les Dasen nous appellent un peu à l'aide, et puis sur NEFLE, j'ai porté le dossier au niveau académique, on élabore des stratégies macro, départementales, en lien avec l'évaluation des établissements, quand je fais des réunions avec le Dasen, il oriente nos propositions. Des visions macro qu'un EVS a qu'un disciplinaire a moins même si je trouve que la différence s'atténue avec le temps puisque les IA IPR disciplinaires ont de plus en plus cette vision établissement, avec les évaluations des EPLE, avec le fait d'être référent établissement, et puis la transversalité des dossiers que l'on porte amène à un autre regard, moins disciplinaire mais notre grande différence c'est la proximité avec les Dasen, après je dirai

que ce qui change aussi c'est la vision un peu plus opérationnelle, sans vouloir critiquer qui que ce soit ! Même si je n'ai pas été chef d'établissement, je suis mariée avec un chef d'établissement et je connais bien, je pense que quand on est EVS on a envie d'opérationnaliser les choses, et que peut être les IPR disciplinaires ont un regard un peu plus théorique moins de structuration de l'action...

BR vous avez évoqué les IA IPR référents, notamment disciplinaires, cela fonctionne ? comment ?

AI oui j'ai cru comprendre que certaines académies ne fonctionnaient pas comme ça. Nous ça fait longtemps et bien entendu c'est une relation double, soit le chef sollicite beaucoup l'IPR et ça se passe bien, soit l'IPR propose ses services en nouant un lien, c'est une question de personne : ça permet sur les évaluations d'établissement d'accompagner le chef de pouvoir faire passer plus facilement les messages de l'académie sur le terrain et d'avoir aussi ce travail entre les évaluateurs externes... c'est une façon de mailler un peu l'action parce que l'on a vite fait quand on est dans le collège des IPR d'être qu'entre IPR et de ne pas (sauf pour les PPCR) voir les chefs : IPR référent on accompagne et on prend plus de temps : par exemple la co-construction d'un projet NEFLE entre l'IPR référent et le chef d'établissement... moi je trouve que c'est intéressant car ça rend le travail des IPR disciplinaires un peu plus opérationnel, et sur des projets de collège par exemple, ça ajoute de la substance pédagogique aux projets. L'inspecteur va venir muscler un peu la partie pédagogique, et c'est bien de partager les expertises.

BR et donc sur cela vous avez évoqué la relation chef d'établissement et IPR référent, et du coup qu'en est-il des attentes du Recteur sur les référents ? une lettre de mission ?

AI euh non, je m'en suis rendu compte dans ce que vous avez dit tout à l'heure, il y a eu un séminaire des IA IPR EVS à Poitiers en février, et je me suis rendue compte que les missions d'EVS différaient selon les académies : pluralité des missions et disparité des champs d'actions des EVS en France et j'ai vu des IPR référents avec des lettres de missions dans certaines académies, avec une feuille de route très explicitée par le Recteur, des entretiens annuels qui faisaient le point, chez nous ce n'est pas le cas car chez nous ça préexistait sans problème et les inspecteurs n'ont pas d'entretiens annuels avec le Recteur alors que c'est le cas dans beaucoup d'académies.

BR oui l'essentiel c'est que ça fonctionne et je pense que l'impulsion du recteur est nécessaire là où justement ça coince ! justement les EVS vis-à-vis des personnels de direction, comment fonctionne cette relation pour vous ?

AI j'aurai tendance à dire que les chefs d'établissement sont plus proches de nous les EVS que les autres IPR disciplinaires, car sur tout ce qui est laïcité, atteinte aux valeurs de la République, ils se tournent plus facilement vers nous et même si dans notre académie les deux collèges IPR d'Histoire Géo sont très investis sur cette question-là. Mais après je pense qu'il y a quand même chez les chefs d'établissement l'idée que l'IA IPR EVS va être plus au fait et en capacité d'aiguiller le chef d'établissement dans sa stratégie de pilotage pédagogique parce qu'il y a cette vision plus globale, plus transversale et macro, et puis on se voit plus en réunion de bassin, les disciplinaires s'y rendent un peu moins, j'aurai tendance à dire que les chefs sont plus proches, même si c'est peut-être intuitif ce que je vous dis là.

BR en interrogeant une IPR d'éducation musicale, elle caractérisait les EVS comme « une bande à part »... ça vous parle ?

AI oui souvent dans leur positionnement, je vais vous dire quelque chose qui m'a surprise aussi, ce n'est pas politiquement correct, mais je crois que les IPR EVS se considèrent un peu comme des supers IPR : en gros, comme le concours est plus difficile, et que les missions nous rapprochent des dasen ou du recteur, ils se considèrent comme des IPR plus importants, ce n'est pas bien de le dire mais c'est ce que perçois...

BR ce qui m'a interpellé chez les EVS c'est cet IA IPR EVS à la fois auprès des chefs, auprès des CPE et auprès des professeurs documentalistes, sur des champs très variés...quelle est votre réflexion là-dessus ?

AI oui, en fait c'est là que c'est hyper intéressant, en termes de stratégie au sein des équipes EVS et au sein du recrutement des EVS ; en fait, certains IG vont vouloir des EVS qui auront tous le même parcours, CPE chef, missions académiques dans un parcours somme toute assez linéaire ; et puis vous avez ceux qui veulent diversifier les parcours car l'EVS ne doit pas être considéré que dans le pilotage d'établissement, d'une démarche de qualité, alors que quand on est sur le terrain, on doit être capé pédagogiquement aussi, quand on arrive dans un CDI, sur de l'EMI ou une séquence sur la lecture, il faut garder une certaine veille pédagogique, et donc on ne peut pas tous être experts en tout, et c'est là que la répartition des dossiers au sein de l'équipe EVS est importante : nous on est 4 : 2 chefs d'établissements, 2 anciennes professeurs agrégées, eh bien effectivement c'est plus nous qui allons driver les profs doc et les autres les CPE et encore... !ça montre qu'à vouloir recruter des gens qui ont tous le même parcours, on se tire un peu une balle dans le pied. Si on est tous différents, on se nourrit intellectuellement. On se bloque des demi-journées de travail en équipe EVS et on bosse ensemble ; et moi je vois qui sont à travailler que d'autres ne voient pas et les autres collègues m'apportent des choses aussi ; donc vouloir homogénéiser les profils EVS je trouve que ça ne répond à ce qu'est la mission à savoir une mission assez polyvalente quoi !

BR je comprends bien et du coup vous êtes un peu à l'articulation entre le projet national et académique, et puis le lien et la mise en application au sein des établissements ?

AI Oui oui le meilleur exemple ce sont les internats, je suis vraiment l'interface entre le ministère et l'académie et lien que l'on a avec la DGESCO nous permet de piloter localement ; en fait un IA-IPR EVS c'est donc quelqu'un d'hyper opérationnel.

BR Et du coup c'est quoi vos marges d'autonomie, votre prise d'initiative ou pas, le cadre ?...

AI Je pense que c'est très lié à la personnalité ! vous parlez à quelqu'un qui prend beaucoup d'initiatives, peut-être qu'avec un autre Recteur ça ne passerait pas, mais je suis assez favorable à expérimenter, à tenter, bien sûr je ne ferai jamais rien de conséquent sans prendre l'accord du Recteur ou du Dasen, franchement j'ai le sentiment de construire pas mal de choses depuis que je fais fonction car je peux proposer des choses ; c'est mon regard critique : une des choses qui devrait être améliorer dans le corps des inspecteurs c'est de ne pas être uniquement là pour mettre en application des politiques éducatives nationales mais c'est aussi pour prendre la température du terrain, faire des propositions dans les deux sens : nous étant en établissements qui sentons les besoins on fait dans l'autre sens aussi...

BR Si je reprends une de vos collègues disciplinaires en éducation musicale, elle expliquait que l'arrivée dans le corps des IA IPR est un corps déprimé...

AI Beinh franchement je ne suis pas loin de le penser mais moi je ne suis pas représentative car moi je suis plutôt tendance optimiste et pleine de convictions et de dynamisme ; mais j'ai l'impression qu'il y a pas mal d'IPR disciplinaires que ça barbe de partir sur du transversal, qui adorent tellement leur discipline, qu'ils n'ont pas envie qu'on leur demande de faire autre chose, alors que moi j'adore ce côté transversal, et puis il y a aussi le fait que ces dernières années en échangeant avec des IPR expérimentés, les missions se sont accumulées et qu'ils perdent un peu le sens de leur métier, métier très solitaire, on est beaucoup sur la route, moi je n'étais pas prête à cela, et il y a quelque chose de l'ordre de la reconnaissance, parce qu'à ne pas avoir d'entretiens professionnels ou un chef clairement identifié autre que le Recteur, on se sent vite isolé en perdant le sens de son action. On n'a pas de feedback quoi ! mais je ne suis pas comme cela parce que j'ai de la chance par les dossiers que je porte de faire des points très réguliers avec le Recteur, dans le cadre de NEFLE, nous les EVS c'est un peu différent de part cette proximité avec le recteur ou les Dasen, on voit bien si ce que l'on fait c'est dans le bon sens ou pas alors que les IPR disciplinaires, s'ils ne portent pas un dossier académique, ils peuvent ne jamais voir le Recteur en fait !

BR oui la collègue expliquait rédiger une note par an au Recteur sans être sûre d'être lue ; par contre quand elle a monté un projet à partir d'une analyse de territoires sur la culture musicale, mettant en concurrence les Dasen, elle a pu sentir une forme de reconnaissance et de visibilité. Elle portait donc un dossier plus transversal et ils sont donc obligés de sortir de leur discipline pour exister !

AI oui, et en EVS on a des dossiers brûlants (valeurs de la République, la performance des EPLE) quand on accompagne les chefs d'établissement pour essayer d'établir des diagnostics par exemple, plus volontiers vers les EVS ... pour un Recteur ou un Dasen il verra chez un EVS plus de compétences analogues aux siennes, ou des enjeux analogues qu'un IPR de langues ou d'EPS

BR J'avance un peu, dans mes hypothèses, j'indique les IA IPR EVS sont aussi au cœur de la GRH, est-ce quelque chose que vous voyez, quel impact en GRH au sein des EPLE ?

AI En fait depuis l'an dernier on a un comité de pilotage RH au niveau académique, et où siège la secrétaire générale, le DRH, le CT-EVS, les 4 IPR EVS et les directeurs de cabinet : l'idée est de passer en revue les situations RH des 3 départements qui sont si dégradées qu'elles nécessitent une action collective au niveau académique. Donc Souvent ce sont des situations où le chef peut se sentir en difficulté, entre la direction et la vie scolaire, ou entre la direction et les équipes enseignantes... donc oui cela aussi c'est quelque chose que je n'avais pas présagé ou pressenti c'est très chronophage ! ce n'est pas ce que je préfère faire même si ç fait grandement partie du quotidien des EVS. Et ça ce n'est pas vraiment laisser à la main des disciplinaires !

BR et là on la RH de proximité qui s'est beaucoup développée, je pense qu'il y a aussi des dossiers qui basculent vers la RH de proximité ?

AI En fait je pense que quand on sollicite la RH de proximité c'est plus quand on doit faire un changement et qu'on a besoin de conseils, d'un coach ou d'un guide pour trouver des solutions mais pour sa trajectoire personnelle, mais quand il faut dans un premier temps rappeler aux obligations professionnelles, demander au chef de trouver des solutions avec son adjoint ou

recadrer un CPE, ça n'est pas la RH de proximité qui devra le faire ; par contre la RH de proximité est plus là en mode projection, consultation, conseils, alors que tout ce qui concerne médiation et recadrage, c'est plus nous !

BR Vous avez parlé de coaching, est-ce une mission possible à venir des IA IPR EVS vis-à-vis des chefs d'établissement ?...

AI moi j'adorerais ! en fait quand je suis arrivé j'ai remplacé un ancien EVS installé depuis longtemps qui se considérait comme le chef des chefs d'établissement... et moi je ne me suis jamais considérée comme cela ; j'ai toujours pensé que nous étions des collègues agissant à des niveaux différents et qu'on arrivait à avoir une pluralité de regards, moi plus comme du conseil, un outillage de la stratégie avec un regard externalisé mais je ne me considère pas légitime ou le supérieur hiérarchique, pas du tout, et je pense que ce n'est pas du tout comme cela que ça doit être ! et les chefs ne l'apprécieraient pas du tout ; et je pense que ma collaboration avec les chefs se passent bien parce que je ne me positionne pas autrement que comme un conseiller ou un coach quoi !

BR justement le côté coach, l'intérêt c'est de ne pas avoir ce lien hiérarchique...

AI oui et cela n'est pas rendu possible dans certaines académies quand ils participent à la mobilité, ce qui n'est pas le cas à Amiens. Quand l'IA IPR EVS est partie prenante dans la mobilité le lien est faussé, nous on n'intervient pas... je ne me sens sous pression de certains chefs...

BR autre point, l'IA IPR EVS et la question de l'évaluation : qu'évaluez-vous au-delà des personnels évoqués, comment vous priorisez vos missions en termes d'évaluations ?

AI vous évoquez l'évaluation des personnels ou celles des EPLE ?

BR il y a les deux, en les distinguant.

AI Moi ce que je préfère ça c'est de participer au diagnostic et à l'évaluation de l'établissement comme système : c'est ce que je préfère parce que les chefs ayant la tête dans le guidon ne voit plus forcément ce système. Par exemple les évaluations des établissements c'est très intéressant à ce titre-là, pour tous les IPR, car on monte en compétences, avec une évaluation à 360 degrés, et ce que j'évalue c'est l'action et le pilotage du chef d'établissement, et pour donner des conseils sur ce qui pourrait être fait. C'est un travail de collaboration. Après sur les adjoints c'est différent, étant partie prenante dans la titularisation, là les visites sont plus dans la formation autour de l'utilisation d'un diagnostic, construire une vraie politique dans l'action et non le fonctionnement, bâtir des choses et non pas seulement résoudre des problèmes au quotidien... moi c'est fondamental. Je vois vite dans les stagiaires qui est dans le pilotage ou pas, et là on est bien dans le coaching ! on voit vite si la personne a pris la mesure de la dimension de chef d'établissement ; il y a aussi dans les nouvelles modalités des chefs on participe aux côtés des DASEN à la formation des chefs qui vont devoir évaluer leurs adjoints, sur les compétences relationnelles, interpersonnelles et managériales, j'adore ça ... les compétences psycho-sociales...le décentrement, la communication, tout ce qui est non-verbal, sur les soft skills comme on dit...

BR dans votre manière de gérer le temps, et les urgences, vous vous y prenez comment ?

AI en fait moi ce qui m'occupe beaucoup c'est NEFLE ayant été davantage identifiée dans l'académie sur ce dossier en plus de mon quotidien. Ma collègue par exemple a été sollicitée sur deux enquêtes administratives, ça prend du temps. On peut vite avoir la tête sous l'eau : c'est super intéressant et passionnant mais il y a des moments où moi je n'arrive plus à ne pas travailler le week-end, c'est certain. Moi je suis jeune dans le métier, c'est une question d'organisation, de régulation de tout cela, je prends du temps à rédiger mes rapports, alors que d'autres vont vite. C'est une mission dense en passant beaucoup de temps sur la route...et la déprime de certains IPR vient de là aussi... ne plus pouvoir aller à fond sur certains dossiers car plusieurs s'ajoutent car un IPR c'est quand même quelqu'un qui a envie de pouvoir porter un travail de façon exhaustive et c'est vrai qu'on n'y arrive plus tellement...

BR donc ma dernière question repose sur le devenir des IA IPR même si vous faites fonction et que vous êtes jeune dans la fonction, comment voyez-vous les choses évoluer ?

AI en fait moi j'aimerais bien effectivement, à l'instar des médecins et des généralistes, qu'on garde tous ce côté transversal, je le trouve intéressant, nous faisant monter en compétences ; après, bien entendu, en fonction de nos expertises dans une équipe qu'on puisse se répartir les dossiers en fonctions des appétences et des connaissances, ça me paraît très bien. Un peu ce qui se passe avec les IG, des IG qui viennent de corps différents et qui finalement s'ouvrent à encore plus de transversalité, je trouve que si les IPR on faisait tous comme ça, ce serait bien ; et après sur le travail en collaboration avec le Dasen, certains EVS y sont réfractaires et moi j'y suis très favorable ! j'aime l'échelon départemental, et infra départemental (bassins secteurs) : cela donne l'impression de porter les projets un peu plus loin et d'être plus efficace... et dernière chose, surtout conserver ce lien avec la DGESCO, je ne suis pas sûre que tous les IPR l'aient, mais comme je porte le dossier internat ou NEFLE, ce lien entre le ministère et l'académie, et moi l'académie et le terrain, c'est intéressant car on voit ce qui est attendu ou impulsé, je le digère et on amène ce changement sur le terrain : national, académique et terrain.

BR pour finir, interroger des IA IPR EVS ce n'est pas forcément évident, cela peut susciter des craintes sur cette problématique...

AI moi au contraire, quand vous m'avez contactée, je trouve cela très intéressant, de faire ce travail. Car il y a peu de littérature sur le sujet. Moi je trouve que parfois chez les IPR il y a parfois un peu trop de formalisme. Bizarrement on ne retrouve pas cela avec le Dasen ou le recteur ou la DGESCO, on trouve de trop de formalisme dans l'éducation nationale. Se retrouver à cheminer et à trouver des solutions ensemble c'est super intéressant et ne pas être qu'entre pairs. Ce qui est très important c'est que la mission de l'EVS est colorée par l'Académie.

BR merci beaucoup vraiment pour votre dynamisme et votre éclairage.

AI En tous cas moi je serai ravie de pouvoir lire avec beaucoup de curiosité. Merci à vous, à bientôt !

Annexe J : Retranscription entretien de monsieur C M (DASEN Montpellier)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : d'où ils viennent, quelles sont leurs missions, leurs interférences avec les autres inspecteurs, leurs évolutions possibles ou souhaitables. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnement lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

CM vous avez raison, l'IA IPR EVS est d'autant plus atypique qu'il n'est pas rattaché à une discipline, et que ce sont les seules personnes qui peuvent intégrer le corps des IA IPR sans faire valoir l'agrégation.

BR C'est d'ailleurs une des différences relevées lors des différents échanges que j'ai déjà pu avoir : une sorte de lien différent avec les IA IPR disciplinaires dont le parcours est marqué par l'agrégation et pas pour les IA IPR EVS.

CM je pense qu'ils sont en proie pour certains à quelques problématiques identitaires du point de vue professionnel ; c'est-à-dire qu'on peut trouver chez eux ce qu'on pourrait attendre des autres (les disciplinaires) ; le versant IA du statut soit relativement aisé à explorer, alors que dans les IA IPR disciplinaires, pour certains d'entre eux ils sont très attachés au côté IPR, et vous connaissez historiquement c'est d'abord IPR, puis après IPR-IA puis ensuite IA IPR et ce n'est pas que symbolique cette évolution-là car parallèlement la notion de périmètre d'intervention et d'objet de professionnalisation a évolué dans la bascule IPR IA vers IA IPR et donc les IA IPR EVS ont une « aisance » plus rapide pour faire valoir le côté IA alors qu'on attend une bascule qualitative pour les IA IPR disciplinaires ; mais ils sont dans une forme d'entre deux, pas totalement reconnus IPR « des nôtres », et sur lequel ils pourraient jouer facilement en se rapprochant de la problématique locale des départements avec le lien plus étroit avec les DASEN ; ce n'est pas toujours le cas.

BR avant d'aller plus loin, pourriez-vous me brosser votre parcours et vos fonctions actuelles ?

CM mon profil, je suis professeur agrégé d'EPS, au tout début de ma carrière en Seine Saint Denis, exclusivement puis dans l'académie de Lille à Calais en éducation prioritaire. Je bascule à la fac, à l'université en tant que formateur et responsable des préparations aux concours en staps capes et agrégation jusqu'en 2005 où je bascule chef d'établissement sur Dunkerque puis chef dans l'académie de Grenoble ; je passe le concours d'IA IPR EPS et je le réussis en 2010, et je reviens dans l'académie de Lille pendant 3 ans où je fais fonction de CARDIE jusque 2013 ; mais en 2006 quand je suis entré à la fac j'ai engagé un processus universitaire qui m'a mené au Doctorat soutenu en 2006 ; l'écriture et la soutenance du doctorat se fait lors de la 1^{ère} année de ma prise de fonction comme chef d'établissement adjoint (à l'époque je refuse un poste de proviseur adjoint parce que j'ai négocié l'implantation dans un poste préservant l'équilibre de la thèse). 2013 je pars DASEN des Hauts de Seine pendant 2 ans et là je retourne

dans l'académie de Grenoble de 2015 jusqu'en 2018 pour être Dasen de l'Ardèche, et depuis 2018 jusqu'en 2023 j'étais Dasen de l'Hérault et je serai Dasen du Gard à partir de septembre. Là pareil, entre temps, en 2021, j'ai soutenu une habilitation à diriger des recherches, je continuais la recherche : c'est aussi l'explication du pourquoi je ne poursuis pas dans un gros département comme Dasen. Cela me permet de réintégrer un laboratoire de recherches à partir de septembre à Montpellier.

BR C'est ce qui reste aussi le moteur de votre parcours...

CM la recherche, incontestablement. Mais le doctorat j'ai travaillé sur la construction des identités professionnelles, à partir de l'identification de 3 processus complémentaires et convergents : processus de conversion, d'incarnation et de localisation ; et aujourd'hui je reste dans une même dynamique en me recentrant sur une activité de pilotage plutôt autour du leadership. Voilà pour faire court !

BR je pense que votre propos sera tout à fait éclairant eu égard la richesse de votre profil. C'est vrai qu'il faut être raisonnable et ce n'est pas évident de conjuguer à la fois la recherche et le travail du quotidien. Vous montrez que c'est tout à fait possible, donc c'est aussi rassurant ! Ce n'est pas une démarche si commune que cela pour en parler autour de soi, cela suscite des interrogations.

CM J'ai une réponse à cela, si ça vous intéresse. De manière macro, j'en ai conscience, mon discours est empreint aussi (et un moment donné dans le doctorat il faudra le faire et peut être l'avez-vous déjà fait d'ailleurs) puisque vous entamé la 3^{ème} année ; vous avez donc identifié le périmètre méthodologique de votre positionnement. Mon périmètre de positionnement pour moi, c'est la théorie de l'action et donc avec à la fois une sociologie pure et aussi un peu d'anthropologie qui se conjugue autour d'une approche compréhensive autour de Max Weber ; et donc je fonctionne sur des formats un peu idéaux-types. Cela a l'inconvénient de ne pas retranscrire objectivement la réalité, mais comme la réalité ne s'objective pas toujours complètement les idéaux-types permettent d'accéder à un niveau de compréhension macro méso et puis je me suis recentré après sur de la micro sociologie mais je reste quand même dans une approche compréhensive des choses, tout cela pour que vous puissiez avoir cet arrière fond si vous voulez dans mon discours et dans mes analyses. Alors la réponse à la question est la suivante : je considère que les enseignants sont des cadres, ils ne sont pas qu'exécutants, ils sont formalisateurs de leurs pratiques et ils aident à la formalisation des apprentissages. Le Perdir pour moi il est dans la conception : vous avez là un premier niveau de réponse dans votre engagement de recherche ; les corps de l'inspection ne sont ni dans l'exécution, ni dans la formalisation, ni dans la conceptualisation ; ils sont dans le conseil, et donc étant dans le conseil j'estime que lorsque l'on est inspecteur (et Dasen c'est être d'abord inspecteur) nous devons donc dans la production et le service public ne fonctionnera bien que par la complémentarité des actions et des engagements sans se confondre les uns les autres (il y a quelque chose qui m'horripile c'est quand j'entends un IA IPR parler des enseignants au titre de collègues, ou quand j'entends un chef d'établissement parler des professeurs comme de collègues) Les choses doivent être ancrées, et ça c'est dans le processus identitaire (de mes premiers travaux qui conjuguent deux choses conversion et incarnation) donc quand on est Perdir, quand on est IA je considère que notre identité professionnelle se façonne à partir du regard qu'on projette sur soi (conversion) et à partir aussi du regard qui est projeté par les autres (incarnation) et le service

public sa force viendra de cette articulation et de cette combinatoire entre formalisation, conceptualisation et production.

BR Vous avez tout à fait raison. Cela résonne en moi sur ma réflexion sur les identités professionnelles et sur ce que certains avaient appelés entre les IA IPR et les IEN et personnels de direction, la formation d'un seul grand corps... une sorte d'illusion pour certains.

CM mais moi je pense que dans les faits dans la nature de l'activité que dispense les IA IPR, les IEN et les perdre, les IEN sont beaucoup plus proches des activités de perdre que les IA IPR ;

BR Ce qui est étonnant car il est plus difficile d'interroger des IA IPR disciplinaire dans le cadre de mon travail sur les EVS ! Ils ne sont pas sur la réserve mais certains me disent qu'ils n'ont pas grand-chose à dire sur leurs relations avec les IA IPR EVS notamment...

CM ouais, il n'y en a pas ! C'est ce que je vous dis. C'est que les IA IPR ils se distinguent des IEN dans le fait qu'ils ne sont pas dans la prise de décision ; ils participent au processus décisionnel dans le conseil mais l'IEN lui il est dans la décision, d'ailleurs, comme le chef d'établissement. Ce qui le démarque c'est la distanciation qui le sépare entre le Perdre, l'IEN et l'IA IPR ; les IA IPR ont une résonnance académique ; ils ne sont pas dans les établissements en permanence comme les Perdre mais l'IEN il est dans cet entre-deux : il est dans une circonscription, il n'est pas en permanence dans une école mais il y est très souvent et, en tous les cas, ils décident : l'IEN décide, l'IA IPR ne décide pas.

BR ça c'est la grande différence justement, différence aussi avec un Perdre ; l'IA IPR conseille, accompagne, apporte une expertise, mais il ne décide pas. Il n'a pas cette notion de responsabilité à rendre compte et à analyser et subir parfois aussi les conséquences de ses choix.

CM La nécessité du métier, la nécessité de l'activité pour le Perdre comme de l'IEN, c'est que vous allez devoir à un moment donné rentrer dans une mécanique qu'on appelle de « l'auto-saisine ». L'IA IPR s'il ne veut pas le faire, il peut ne pas le faire. Il sera bien plus performant dans le conseil à la Rectrice ou des DASEN s'il le fait ; mais s'il ne veut pas le faire et qu'il attend simplement la saisine du Recteur ou de la Rectrice, il peut attendre ; L'IEN ne peut pas, le Perdre ne peut pas ! Et le Perdre encore moins d'ailleurs.

BR et puis il y a une forme d'immédiateté dans l'établissement !

CM On pourrait croiser plusieurs axes si vous voulez. La problématique de l'IA IPR peut être dans une réflexion dans une projection de choses etc. Le Perdre sa problématique c'est sortir d'une logique de réactivité au regard du quotidien qui lui fait face quotidiennement. Donc si vous voulez, à un moment donné, ces trois personnes, si on les met autour de la table, c'est l'enjeu de ma HDR d'ailleurs, c'est dans le leadership comment on crée les conditions pour qu'ils se rencontrent, pour qu'ils puissent avoir des choses à se dire. Mais un IEN a beaucoup plus facilement de choses à dire à un Perdre qu'à un IA-IPR. Cela ne veut pas dire qu'ils discutent plus facilement, car là on a des cultures qui s'opposent.

BR je vous dis oui car je le vis dans mon propre quotidien professionnel et je m'interroge sur ces visions parallèles d'un IEN et d'un Perdre alors que l'on doit travailler par exemple sur la liaison CM2-6^{ème} dans le cadre du cycle 3.

CM Oui mais si vous voulez quand je dis qu'ils n'ont rien à se dire c'est que, dans ma fonction j'assiste souvent à ce genre de rendez-vous, je ne parle pas de rencontre, je choisis bien le terme,

c'est un rendez-vous : ce n'est pas parce qu'ils sont autour de la table qu'ils se rencontrent ! Mais bien souvent dans le discours il est dans une forme de noosphère ; même si je suis Dasen, je suis IA IPR avant d'occuper un emploi fonctionnel. On est dans une noosphère parfois on perçoit la difficulté à illustrer pragmatiquement parlant ce qu'ils disent. Le Perdir lui aura tendance à entrer par le pragmatisme, j'ai telle situation, comment on s'y prend ; l'IEN sera dans cet entre-deux là. Parfois il y a une variable qui vient s'ajouter à tout cela c'est la personne, sa personnalité.

BR Justement sur ce personnage que je dis complexe (en parlant bien des IA IPR EVS), comment vous voyez son positionnement avec, on l'a dit, le personnel de direction et les autres IA IPR disciplinaires, mais aussi par rapport aux deux autres sphères que sont les professeurs documentalistes et les CPE ?

CM Vous dites « personnage complexe », j'aurais presque repris la formule de Varela sur la notion d'attracteur étrange car les IA IPR EVS sont presque des attracteurs étranges, attracteurs dans le sens où l'on ne peut pas faire sans eux ou on aimerait bien ne pas faire sans eux ; ils sont là et on le voit bien mais ils sont étranges parce qu'on ne sait pas trop comment on les saisit, et comment ils se donnent à être saisis.

Je pense que l'erreur serait de les envisager comme des indépendants ; mais je pense qu'autant les IA IPR disciplinaires, de mon point de vue, apportent la valence pédagogique au pilotage du chef d'établissement, en tous les cas l'assurent, car eux ils savent analyser ce qui se passe dans les classes ; ça ne veut pas dire que j'enlève le rôle de pilote pédagogique du personnel de direction ; je suis le premier en tant que Dasen à dire aux chefs d'établissement de ne pas aller sur la didactique des disciplines ; donc emparez-vous de leviers qui n'ont pas de connotation disciplinaire ; mais malheureusement une masse des chefs d'établissement délègue à leurs adjoints « devoirs faits », tout ce qui n'a pas de coloration disciplinaire ; or c'est sur ces leviers là qu'on peut confirmer une valence pédagogique. Les IA IPR EVS eux ils viennent donner un regard extérieur de conseil, sur le pilotage et sur l'appréhension de la complexité de l'établissement ; ils viennent à côté du chef d'établissement pour lui faire bénéficier de ce regard extérieur sur la connaissance qu'ils ont parce que l'avantage des inspecteurs quand ils sont une résonance académique, c'est qu'ils connaissent beaucoup mieux tous les établissements de l'académie et ils connaissent vraiment bien moins l'établissement au singulier que le chef qui le pilote. Et donc il y a une complémentarité là-dessus. Sur la relation avec le Documentaliste et les CPE, j'ai envie de vous dire « où le Perdir d'ailleurs ? » ces trois champs, c'est très marrant, regardez comment ils s'organisent : ce sont des champs qui ne sont jamais conjoints, qui ne sont jamais partagés. Il y en a un qui prend les documentalistes, il y en a un qui prend les CPE, il y en a qui prend les Perdir. Comme s'il y avait une forme de « noblesse d'état » dans la répartition des fonctions, la formation des Perdir étant le Graal.

BR Il est vrai que certains relatent leur difficulté voire leur refus d'entrer dans un CDI où ils ne sentent pas légitimes.

CM Oui bien sûr et c'est souvent en regard du parcours antérieur, ou si ce n'est pas le parcours extérieur qui le discrimine, le malheureux dernier venu (on a quand même dans notre institution un sens de l'accueil particulier) et donc on le voit aussi chez les inspecteurs mais il y a une forme de légitimité qu'ils s'auto-attribuent, qui est à peu près sur le même processus que la légitimité que s'attribue l'IEN quand il s'agit d'aller dans le second degré. Pourquoi ? parce qu'il n'y a pas de valence disciplinaire. L'IA IPR d'anglais ou de lettres, comme il est agrégé,

quand il va voir une équipe de professeurs, j'ai envie de dire, les choses sont jouées, il sait de quoi il parle. Là on le regarde (l'IA IPR EVS), en plus si on connaît son parcours, moi par exemple dans mon académie, on un stagiaire IA IPR EVS qui est un ancien IEN : bon voilà...tout est dit. C'est très bien pour la diversité du corps, pour les échanges professionnels, dès lors qu'on pose comme problématique le parcours de l'élève entre le 1^{er} et le 2nd degrés, la convergence de points de vue, tout cela c'est très bien ; mais la légitimité ...

BR il y a aussi, en termes de positionnement, la question dans votre pratique de savoir comment vous situez les IA IPR EVS par rapport aux CT EVS ?

CM Je pense que ça dépend des académies, je pense que c'est lié, pour ces deux personnels là, ces deux agents là, au pilotage du Recteur. C'est lui qui positionne les gens. Alors il ne les positionne pas de manière statutaire ; il les positionne en fonction de l'articulation des activités et de la manière dont il va s'en servir. Ils sont positionnés par leur activité. Après oui un CT EVS, un IA-IPR EVS j'ai envie de vous dire : ils vont devoir nécessairement travailler ensemble dès lors qu'il va falloir éteindre des feux.

BR C'est quelque chose que j'ai retrouvé dans mes différents entretiens car pour certains IA IPR EVS, ce sont les CT EVS qui doivent éteindre les feux et non pas eux !

CM Alors ça moi je suis un peu réservé là-dessus. C'est pour cela que je vous ai dit que ce serait une erreur de les considérer comme des indépendants, car dans les faits ils apparaissent comme indépendants, ils apparaissent comme à côté. Ils s'autorisent parfois le choix : « non ce n'est pas de notre ressort que d'aller éteindre le feu » ; eh bien pétard que oui c'est de leur ressort ! Et c'est bien le choix, la question qui doit se poser au niveau académique et qui doit se discuter, c'est toujours de savoir qui on envoie. Moi je vous dis dans les situations, c'est où on en est dans le processus de crise ? Mais s'il y a une crise pour débloquer des choses, on peut envoyer des CT EVS mais si la crise est bien implantée avec un risque de résonnances importantes où il va falloir potentiellement mettre en place un système d'accompagnement des chefs d'établissement, ou ce genre de choses, ce n'est pas le CT EVS qui y va, c'est l'IA IPR EVS.

BR Oui, alors autre personnage dont on n'a pas encore parlé, ce sont les Inspecteurs Généraux. Puisque l'Inspection Générale a connu elle cette fusion du corps en effaçant les disciplines et le domaine EVS, est-ce une tendance chez les IA IPR ? Les IG ont-ils un rôle à jouer auprès des IA IPR EVS selon vous ?

CM il y a deux questions dans votre question. Est-ce que l'on ne pourrait pas aller vers une unification des inspections etc. Moi je pense que si on unifie les deux, il y en aura un qui va mourir. Voilà pour faire quoi en fait ? Qu'est-ce qui les distingue si ce n'est le rayonnement d'action, et l'attache globalement : vous avez une proximité avec le Recteur que les IG n'ont pas avec le ministre. Et puis si l'unification des corps se fait au principe d'une capitalisation, d'un renforcement de la décentralisation et de la déconcentration, oui d'accord mais ça veut dire qu'il faut accrocher les IG à des secteurs, pour les faire sortir d'un état de contemplation.

BR Oui mais nous avons aussi des IG qui sont des correspondants académiques (COAC) qui sont déjà attachés à un territoire...

CM Oui mais globalement que font-ils sinon de saisir des informations permettant de rédiger des rapports au niveau national ? Quel pilotage les IG font ? ils se défendent de faire un quelconque pilotage. Moi j'appartiens à une discipline EPS ; je n'ai jamais à des réunions

disciplinaires par les IG...posez la question aux IA disciplinaires de savoir comment les IG pilotent les disciplines...la réponse sera courte ! On passe notre temps à répondre à leurs interrogations.

BR autre point, sur ce qui pourrait tendre à un rapprochement entre les IA disciplinaires et les EVS, c'est cette fonction de référent, c'est quelque chose de récent, point d'accroche possible même si pour certains cela dépend de la discipline que vous incarnez, ce n'est pas évident, ce n'est pas une fonction forcément reconnue...

CM Toujours pareil ça dépend comment on pilote. Quelle est la feuille de route qu'elle donne aux IA IPR référent ? Qu'est-ce qu'on veut en faire et qu'est-ce qu'on attend d'eux ? Moi le référent si j'étais recteur je dirai qu'ils sont mes relais, mon bras armé, pour garantir qu'au sein de chaque établissement les réformes nationales mais aussi les orientations académiques se mettent en œuvre et s'illustrent et pas de manière uniforme, mais au regard des spécificités locales pour être à la fois dans un équilibre pour garantir et s'assurer que les choses soient mises en place, mais en même temps prélever des indices et aussi des actions, des conduites, des comportements qui peuvent m'intéresser, parce que le local crée, est créatif et j'ai besoin d'avoir un retour du local là-dessus. Ce sont mes préleveurs : ils sont à la fois mes impulseurs, mes accompagnants, mais ce sont mes préleveurs dans le sens organique du terme : ce sont des préleveurs des bonnes idées. Oui je pense que rentrer par les établissements c'est quand même là que tout se joue quand même. Je veux dire, il faut donner d'autres arguments pour me faire changer d'avis. C'est dans l'EPL que tout se joue. C'est là où nous dans nos fonctions Dasen, IA IPR même vous perdre, quand bien même vous êtes à l'intérieur de l'EPL, nous avons la même préoccupation : vous EPL, IEN circonscription, moi département, IA IPR académique, c'est est-ce que les contextes d'immersion dans lesquels on plonge les élèves permettent à chacun d'être en situation de réussite. La problématique elle est la même. Après qu'on agisse sur des leviers différents, mais en gros, pour nous, notre difficulté, c'est d'être complémentaire, ce n'est pas d'être dans une combinaison, mais c'est être dans une combinatoire de compétences, dans quelque chose qui est assez malléable, qui peut évoluer assez rapidement. Donc oui l'entrée établissement est pour moi une entrée assez intéressante. Néanmoins, il faut rompre avec certaines choses. Mon propos va être un peu dur là. Il faut rompre avec la logique de pré carré, avec quelque part une certaine logique disciplinaire qui ne devient plus objet mais qui devient levier. Or, il y a des lobbies disciplinaires, y compris à l'Inspection générale, rappelez-vous de la réforme du collège du socle commun, la maîtrise de la langue toutes les disciplines étaient concernées mais vous avez eu une OPA faite par les IG de Lettres en disant « ça c'est nous ». Et ça c'est très contre-productif finalement ; ils tuent l'esprit de la réforme sur des problématiques de lobby ; et vous l'avez dans vos établissements : et c'est là où mon propos peut paraître excessif, à peine ! la salle des profs des IA IPR c'est la salle des profs pour le Recteur. On a les mêmes problématiques, les mêmes comportements, loyauté, posture etc. C'est pour cela que ce n'est pas obligatoire mais c'est nécessaire (donc c'est encore plus fort qu'une obligation) que les recteurs prennent la main sur les IA IPR et qu'ils les pilotent. Ce qui n'est pas toujours le cas.

BR Ce qui n'est pas toujours le cas, en effet, je pense à l'un des témoignages que j'ai reçus et qui me rappelait que l'IA IPR d'éducation musicale devait mettre en compétition ses DAASEN pour faire reconnaître son travail, faire avancer ses dossiers... beaucoup plus difficilement que pour un IA-IPR de lettres ou de maths ! Pour pouvoir exister. Je poursuis sur l'établissement

dont vous parlez et en quoi l'IA IPR EVS peut participer finalement à la GRH en établissement et puis quels liens avec la RH de proximité ?

CM l'IA IPR EVS comme les autres IA IPR ils ont un devoir de travailler autour du sujet de la RH, sur des logiques de promotions (comme des avis qu'ils vont donner) et aussi c'est intéressant d'avoir leurs points de vue. Parce que pour la Rectrice ou le Recteur ou le Dasen décideur, c'est bien de s'assurer que nous avons à notre connaissance la diversité des points de vue sur la situation ; auquel cas, selon moi , il y a le truc lambda qui s'inscrit dans une forme de continuité, à savoir on suit le parcours professionnel des personnels et globalement si c'est doc et cpe on regarde un peu leurs parcours et notre fonction, notre mission c'est de repérer les talents ; deuxième sujet c'est de donner son point de vue sur l'adéquation entre profils de postes et la personne qui l'occupe et ça c'est pour les Perdir, plus encore pour les Perdir, pourquoi ? parce que c'est difficile de le faire pour les CPE et les Docs parce qu'ils sont soumis à un barème, ce qui n'est pas le cas pour un Perdir, c'est plus logique. C'est important pour les Perdir. Expériences, compétences, parcours, on sait tous que sur les x établissements qu'on gère, il n'y a pas forcément un profil pour chacun. Par contre oui quand vous avez un lycée où il y a 4500 personnes par jours, vous ne mettez pas n'importe qui. Et là, l'IA IPR EVS peut apporter certaines choses : parce qu'il va rencontrer des gens que le Dasen ne rencontrera pas ; parce que les personnes qu'il va rencontrer, y compris les mêmes que le Dasen va rencontrer, la personne ne s'exprimera pas forcément de la manière avec un IA IPR EVS qu'avec Dasen. Vous voyez le statut peut bloquer parfois ou contraindre l'expression verbale. Donc nous on est riches de cela, mais en tant qu'avis. Il est troisième levier, il est dans l'accompagnement. Et là il peut, il peut être dans la limite de la RH de proximité, mais il est dans l'accompagnement de parcours, pour les talents, de parcours, dans le conseil, pour les conseiller sur comment on peut faire évoluer les choses, en aidant à la construction des plans personnels de formation...et puis un moment donné il doit avoir la lucidité de dire : il y a des leviers que je pourrais manipuler mais pour gagner du temps et pour être plus efficace, parce qu'il y a des gens qui sont dédiés à cela, je ne vais pas le faire , ce sont toutes les problématiques liées aux accidents de parcours, liées à la question de l'évolution professionnelle mais qui sort du champ pour lequel l'agent est vu, et là on est plutôt RH de proximité. Donc il y a une complémentarité : je serais IA IPR EVS je dirais...tiens prenons le cas pratique : je viendrais vous voir et vous me diriez « bon bah voilà Perdir ça me plaît bien mais je voudrais voir comment évoluer professionnellement, ou je veux rester Perdir, qu'est-ce que vous me conseillez, qu'est ce qui me manque dans mon pilotage pour... » L'IA IPR EVS que je serais, vous renseignera. Vous me diriez « il reste 15 ans à faire, je ne veux pas « finir » Perdir, mais globalement je ne vois pas quelles ouvertures etc. » Je vous dirais de prendre rendez-vous avec la RH de proximité. C'est pas que je ne veux pas le faire, c'est pas que je ne peux pas le faire, mais dans la conversion et dans l'incarnation de l'identité professionnelle, on ne peut pas se transformer en couteau suisse tout le temps.

BR très bien, dernier aspect, l'IA IPR et la question de l'évaluation ; on le retrouve aux commandes selon les académies de l'évaluation des EPLE. C'est d'ailleurs peut être un point de convergence entre IA IPR. Selon vous, qu'est-ce qu'il évalue, comment il peut prioriser ses missions dans l'évaluation ?

CM : Alors là...vous connaissez la formule de Maurice Reuchlin le psychologue « on adopte le discours du costume qu'on endosse » donc forcément mon propos va être teinté du job que je fais : moi là-dessus je suis radical : l'évaluation des établissements qui est inscrite dans la Loi, on est fonctionnaires d'Etat, ça ne se discute pas ; déjà on a tendance à lever un premier

bug, et là on commence à trier les postures institutionnelles, y compris chez nos cadres. Et notre institution service public, elle tient d'abord avec les cadres, pas avec les professeurs, avec les cadres : si le cadre faiblit, l'institution faiblit ; le plus important ce n'est pas ce qui se passe dans la classe. C'est très important ce qui se passe dans la classe, mais il ne faut pas oublier ce qui se passe autour de la classe, dans l'activité et l'action des cadres. Donc, pour moi, c'est inscrit dans la Loi, c'est non-négociable. Et pour moi, c'est non-négociable, il n'y a pas à choisir. Dans nos missions, si on reprend l'image sportive, en patinage artistique il y a l'exercice libre et l'exercice imposé. Le cadre doit avoir un exercice imposé et il peut avoir un exercice libre. Dans l'exercice imposé, il y a l'évaluation des établissements. Ça c'est non-négociable. Pourquoi ? Parce que c'est dans la Loi, alors effectivement il faut les accompagner, il faut les former etc. mais ils doivent tous être évaluateur externe, ils ne doivent pas nous expliquer qu'ils ont plus de PPCR, plus de missions nationales etc. qu'ils ne peuvent pas faire de l'évaluation des EPLE. Pour moi c'est inentendable. Parce que d'abord les établissements en ont besoin, et ensuite on a une opportunité historique de faire basculer les pratiques, les positionnements et les positions de tous les agents du service public de l'Education nationale, et troisièmement ils vont bénéficier en retour de données de réflexions de points de vue qui vont les enrichir et qui peut être vont participer à faire modifier leur matrice intellectuelle. C'est nécessaire pour l'institution, la Loi, c'est utile pour les personnels dans les établissements et c'est bon pour eux.

BR cela me ramène à mon expérience, en arrivant dans mon établissement, il sortait de la démarche d'évaluation et c'est très confortable pour construire le projet d'établissement...

CM Dans les transformations essentielles dans ce mécanisme là c'est que jusqu'à présent quand on parlait d'évaluation, on était sur des audits ; et donc il y avait des gens qui venaient de l'extérieur (tout de suite on est jugés, le bien le mal...) et ça nos enseignants n'ont pas été éduqués là-dessus. Autant ils passent leur temps à évaluer les élèves à les détruire parfois pour certains d'entre eux, autant ils n'acceptent pas le retour. Cette évaluation-là est fondée sur un principe essentiel : c'est dans le processus motivationnel, c'est celui qu'on appelle de l'auto-détermination. (Festinger 1957) : quand vous vous déterminez par vous-même les objectifs, vous le faites en toute conscience, au regard des de l'estimation du sentiment de compétences que vous avez et des capacités que vous avez ; donc vous augmentez vos chances d'atteindre vos objectifs et donc derrière le sentiment de confiance etc. ça c'est un principe de base. Notre point faible aujourd'hui, que ce soit pour les cadres ou pour les enseignants, c'est que nous manquons de connaissances partagées sur le processus motivationnel. Tout le monde parle de la motivation des élèves, personne n'est capable de dire ce qui ressort du processus motivationnel. Il n'y pas d'éducation, pas de formation là-dessus. Et les Inspecteurs devraient être formés là-dessus. Ces évaluations-là elles sont fondées sur ce principe-là : l'auto-évaluation c'est en gros répondre à 3 questions « est-ce que vous partagez le même regard sur l'établissement dans lequel vous exercez tous, déjà là tout le monde vous dira non et c'est quand même compliqué si tout le monde a un regard différent pour éduquer les mêmes élèves, on part mal ; est-ce qu'on a la même conception des apprentissages partagées entre les équipes, alors là c'est encore pire, chacun y va de son individu et de sa profession libérale, est-ce qu'on peut se mettre d'accord, ensemble, de manière auto-déterminée sans attendre que l'institution nous le dise ce que l'on doit faire, les objectifs que nous voulons poursuivre pour les élèves. Quatrième question : est-ce qu'on a plutôt tendance à dire ce qu'on attend des élèves et des parents, à quoi on s'engage collectivement et individuellement, nous, personnellement pour faire réussir les élèves : 4 questions fondamentales. Jamais dans l'histoire de l'Education, dès

lors qu'on a abordé la problématique de l'évaluation des organisations, nous l'avons abordé de cette manière-là.

BR oui vous avez raison je l'ai vécu comme première expérience d'évaluateur externe, en présence d'un IA IPR de lettres, et un collègue faisant fonction de Principal adjoint : on a senti une évolution ... nous étions attendus sur des pistes de prolongements de leur auto-évaluation et pas forcément sur des moyens : là c'est assez historique en effet dans notre pilotage.

CM On a je trouve mais mon propos n'est pas généraliste, je trouve que malheureusement les corps d'inspection et les IA IPR EVS en particulier ne sont pas empreints de cela car là, pour le coup, il n'y a pas de connotation didactique...

BR tout dépend des académies, pour Lille par exemple c'est un IA-IPR EVS qui pilote la formation des évaluateurs externes

CM dans l'académie de Montpellier, celui qui pilote cette formation, c'est le Dasen avec le responsable du pôle évaluation académique. Et nous avons demandé à la Rectrice (là on est borderline) d'acter une évaluation externe à tous les cadres stagiaires dans l'académie, donc les Perdir stagiaires, les inspecteurs stagiaires ont le devoir (lors que ce n'est pas du tout dans leur programme de formation) de faire au moins une évaluation externe.

BR pour conclure, sur nos IA IPR EVS, voyez-vous ou espérez-vous des évolutions voire des transformations ?

CM J'ai un espoir, c'est qu'ils sortent de logique de pré carré, d'accroche aux disciplines à leurs missions premières ; j'aurai tendance à recentrer la préoccupation majeure de tous, bien qu'intervenant de manière complémentaire, sur les questions autour des contextes d'immersion des élèves, c'est comment on participe nous à la fois dans la conception, dans la formalisation à ce contexte d'immersion, dans quel bain on met l'élève : c'est une approche très écologique cela (pas dans le sens tri des poubelles, mais dans le sens apprentissages). On se questionne sur l'environnement, on se questionne sur les objets, on se questionne sur les organisations pour que quand l'élève les vit, il y a des modifications qui s'opèrent. Et cela si vous voulez, elle dépendra en fait de 2 choses, si on installe vraiment la mesure sur le PPCR (c'est-à-dire en gros rappelez-vous) il y a 2 facettes sur le PPCR, il y a le rendez-vous individuel et l'accompagnement individuel et collectif, alors là celui-là ça passe complètement à la trappe alors que c'était l'essentiel du texte, le levier essentiel : contextes d'immersion, accompagnement individuel et collectif des organisations, qui pourraient permettre aux corps d'inspection de mieux situer sa place au sein du système et sa complémentarité. Et aujourd'hui, malheureusement, souvent par le jeu des dossiers académiques « je suis le responsable du dossier de l'éducation prioritaire », ça c'est une catastrophe...je suis désolé, ça c'est le département le Dasen ! Ce flou-là perturbe le positionnement des IA IPR, voire parfois les inscrit en opposition des responsabilités vis-à-vis d'autres cadres et en tous les cas ne permet pas de faciliter la complémentarité d'actions. J'espère vous avoir répondu et que dans tous les cas cela vous permettra de progresser dans votre travail.

BR Votre réponse est cohérente avec votre développement très riche et dont je vous remercie. Nous restons en contact pour échanger et vous fournir mes conclusions très prochainement.

Annexe K : Retranscription entretien de monsieur P M (IA IPR EVS Poitiers)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : d'où ils viennent, quelles sont leurs missions, leurs interférences avec les autres inspecteurs, leurs évolutions possibles ou souhaitables. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnement lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

PM c'est très simple j'ai été 8 ans prof d'histoire géo, de la 6ème à la terminale, en outre-mer notamment en REP+, ensuite j'ai passé le concours de perdur : donc 17 ans perdur et ensuite j'ai eu l'opportunité dans l'académie de faire fonction IA IPR EVS, j'ai passé le concours puis stagiaire dans l'académie de Créteil et là je reviens titulaire dans l'académie de Poitiers.

BR Vous avez une trajectoire assez classique...

PM Oui complètement, très classique...

BR Ce qui n'est pas le cas de tous mais de la majorité ; mon premier temps c'est de dire que l'IA IPR EVS repose sur une identité professionnelle complexe, au carrefour entre la vie scolaire, le CDI et le personnel de direction stagiaire, ma première question est donc une question de positionnement vis-à-vis des autres IA IPR disciplinaires.

PM Alors c'est vrai qu'on a un positionnement particulier par rapport aux autres IA IPR, dans la mesure où nous ne sommes pas agrégés et dans la mesure où les autres n'ont pas été chefs d'établissement, sauf exception, à la marge. Du coup on a aussi un positionnement différent car on pilote l'évaluation des établissements, on accompagne les chefs d'établissement, du coup on a un positionnement qui est moins pédagogique que les collègues de discipline, néanmoins avec les profs doc, comme ce sont des enseignants, on arrive aussi à faire de la pédagogie. On est différent aussi parce qu'il n'y a pas d'examen, pas vraiment de rapport avec la DEC, et donc toute cette partie-là nous échappe même si on participe aux concours nationaux... On travaille bien avec nos collègues dans le respect des spécificités de chacun, parce qu'on s'intéresse à des questions de pédagogie, par exemple on s'est intéressé au projet d'évaluation au lycée l'an dernier ; on a évidemment des sujets transversaux comme les rendez-vous de carrière, donc on a travaillé avec les Perdur et les collègues IA IPR sur la question des rendez-vous de carrière : même si la circulaire de missions est la même, on a nos spécificités dans la déclinaison pas contre on bosse bien ensemble.

BR et vis-à-vis des personnels de direction quel est votre positionnement ?

PM alors nous on établit un positionnement très clair : on est 3 IA IPR EVS, on est sectorisés. Ce qu'on veut faire c'est accompagner nos personnels du territoire et dès qu'il y a une enquête administrative, c'est pas l'IA IPR EVS du territoire que la mène, ce sont les autres. Parfois on fait des entretiens avec la DRH, on est à la fois dans l'accompagnement pour le Dasen, et

derrière on est aux côtés du supérieur hiérarchique, et ça c'est schizophrénique, mais on veut rester dans cette logique d'accompagnement !

BR Ce qui m'a poussé à ce questionnement, c'est de voir les sphères qui s'entrecroisent entre la vie scolaire, le CDI et le personnel de direction...comprendre ce grand écart...

PM alors ce n'est pas complètement le grand écart : d'abord nous on donne un avis à la titularisation, on ne décide pas la titularisation d'un personnel de direction stagiaire. Et on est dans l'accompagnement. C'est vrai qu'après on perd la main pour la poursuite de carrière. Pour être complet c'est vrai qu'on perd la main ensuite sur l'évaluation des personnels de direction, c'est le Dasen ou le Recteur ; néanmoins il y a un réel partage des informations, nous on est dans les établissements sur des temps différents de ce que peut faire le Dasen, il y a quand même un croisement des regards, on se parle ! D'abord parce qu'on est tous inspecteurs d'académie, les Dasen ont souvent besoin de nous, c'est dans notre mission, c'est notre fonction conseil, expertise, dans notre circulaire de mission ; donc on a d'autres entrées dans les établissements, les CPE par exemple, on peut voir les Perdir en formation ; bref ça complète le regard que peut avoir le Dasen, et donc il y a des échanges IA IPR/Dasen, qui sont plus ou moins importants selon les académies, et selon les Dasen. On ne perd donc pas la main sur la fonction conseil.

BR Et justement, avec les Dasen, vous semblez plus proches que les autres IA IPR ? selon les affinités...

PM ça dépend de la conception de travail du binôme. On est grands, on est cadres, on passe au-delà des affinités ! parfois je n'ai pas travaillé avec certains Dasen parce qu'ils avaient une méconnaissance des missions d'un IA IPR EVS, soit parce qu'il y avait une réelle volonté d'être maître dans son royaume, piloter son département sans trop le regard de l'Evs, qui conseille aussi la Rectrice, il y a parfois ce petit jeu dégageant parfois une certaine méfiance de Dasen ; en revanche, avec d'autres, il y a un vrai travail, une relation de confiance, en se concertant en permanence avec un vrai travail collectif, cela dépend donc des Dasen.

BR Et là il y a quand même un lien qui est plus privilégié entre le DASEN et l'IA IPR EVS plutôt que les IA IPR disciplinaire, non ?

PM ah c'est clair ! parce que le Dasen ne travaille avec l'IA IPR disciplinaire que lorsqu'il y a vraiment une difficulté, de cette discipline, dans un établissement. Nous on balaye quand même tous les Perdir et on a quand même un certain nombre de conflits CPE/Perdir... là ça grippe pas mal la machine et on est obligés d'intervenir, du coup avec notre double casquette, celle CPE/Perdir nous invite à travailler davantage avec les Dasen.

BR Travaillez-vous aussi sur les évolutions de carrière des personnels de direction ?

PM Oui on est associés mais à notre regret ça se fait en 2 temps c'est-à-dire jusqu'à maintenant on ne réunit pas les EVS et les Dasen, ça se fait en 2 temps : et pour nous ce n'est pas pertinent ; en fait on croise nos regards parce qu'on n'est pas toujours d'accord, mais un moment il faut que la décision soit prise mais les arguments ne sont pas échangés en direct. On part de loin, car il y a un certain temps, les EVS ne participaient plus au mouvement pour des raisons de personnalités d'EVS, maintenant on est associés et on exerce notre fonction conseil tout simplement, on n'est pas dans la décision ; je pense qu'on a encore une petite marge de progression pour travailler encore plus ensemble, dans la même salle, au même moment !

BR Justement votre rôle par rapport aux CT-EVS ?

PM Oui il existe avec des CT-EVS qui se succèdent... c'est une vraie question autour de l'articulation entre CT EVS, Dasen et IA IPR EVS... on la règle avec certains Dasen en clarifiant les missions de chacun. On partage des dossiers : on envoie plutôt le CT EVS en pompier, et ensuite nous on travaille dans un second temps mais c'est un vrai challenge parce qu'on est tous un peu en flux tendu, donc le partage d'informations ça prend du temps, et on ne travaille pas toujours en trinôme, on est davantage en binôme.

BR vous utilisez le distinguo : le CT EVS c'est bien le pompier ! car pour certains Dasen c'est plutôt le rôle de l'EVS...

PM c'est vrai... d'autant plus que nous on a un périmètre académique, le Dasen est sur le département, nous on a des missions académiques, et on n'a pas fait le choix de se territorialiser, mais la tentation peut être grande pour certains Dasen de solliciter l'EVS pour régler un certain nombre de problèmes sur son département. On va le dire ainsi.

BR Et les IG, font-ils partie de vos relations de travail, de vos dossiers ?

PM oui peu, on a des COAC qu'on voit lors du collège des IA IPR, sinon en général notre IG EVS passe nous voir au niveau des vacances de Toussaint, après on ne le revoit plus ! il vient pourquoi ? pour prendre de l'information, principalement, nous ça nous sert pas à grand-chose, lui ça lui sert à remplir ses tableaux pour prendre la température de l'académie, voilà, bon après c'est un contact, c'est toujours intéressant pour les jurys de concours etc, ça se passe très bien, mais je pense qu'on lui est plus utile que l'inverse.

BR D'accord, autre personne évoquée, c'est la ou le DRH, on parle de la RH de proximité, l'IA IPR EVS au cœur de la GRH, comment selon vous, en établissement ? quels liens ?

PM on joue un rôle, on fait des réunions départementales avec la RH, avec les EVS toutes les 6 semaines, où l'on fait un point avec le Dasen, la DRH, la division des personnels d'encadrement et nous, on balaye les Perdir, les CPE, les enseignants et le personnel administratif ; en général nous on assiste à la partie CPE et Perdir ; on fait des points réguliers et plus ponctuellement sur des sujets particuliers, faire des rapports etc.

BR Sur les différentes missions, quelles priorités vous avez, quelle cohérence avec la politique départementale, académique et nationale ? quelles marges de manœuvre ? autonomie ?

PM en fait on a des dossiers académiques qui nous sont confiés, à titre personnel je m'occupe des internats, de Phare et de la prévention des violences en milieu scolaire, dans le cadre du carré régalien... on a des dossiers purement académiques sur lesquels on a une grande marge d'autonomie, on est cadre, on conduit les dossiers comme on veut, en rendant compte (Copil avec la Rectrice) ; on a une forte autonomie sur la mise en œuvre mais on rend compte en fonction des orientations nationales et académiques. Moi mon interlocuteur, c'est la Rectrice, quand je vais dans un établissement, si je fais une trace écrite, je mets en copie le Dasen et en copie le directeur de cabinet ; pour moi c'est une évidence. Je travaille pour la rectrice, je ne travaille pas pour le Dasen. C'est important dans le positionnement pour ne pas être instrumentalisé.

BR je reviens sur les IA IPR référents, est-ce développé dans votre académie ? C'est un aspect différent selon les académies

PM C'est très simple, c'est une particularité, on est les seuls à ne pas être référents d'établissement car on accompagne les établissements de notre secteur. Donc finalement on est référents de tous les établissements de notre secteur, une centaine chacun. Les collègues référents, ça ne fonctionne pas très bien, il faut dire les choses. Ils ne sont pas nécessairement présents dans les établissements, des chefs nous questionnent sur l'identité de leur référent. Ça marche plutôt quand il y a des crises, pendant la crise sanitaire par exemple, là effectivement certains chefs ont fait appel à l'IA IPR référent, on prenait contact etc. mais à Poitiers, on n'est pas référents.

BR et les référents disciplinaires comment sont-ils pilotés dans votre académie ?

PM non il y a très peu d'injonction de la Rectrice, ils sont assez autonomes. Quand il y a des sujets pédagogiques (évaluation en lycée), ils sont présents, mais ça ne me semble pas très vivant comme dispositif

BR sur la question de l'évaluation, comment vous priorisez vos missions par rapport aux urgences, aux situations de crises ?

PM ah c'est un problème la gestion du temps parce que nous il y a des choses qu'on peut caler en amont, une évaluation d'établissement par exemple... mais malheureusement soit les urgences, soit les commandes Rectrice, font que ça bloque parfois et les agendas mouvants. C'est un souci ; on partage notre agenda avec les services, ce n'est pas simple. Les priorités, on gère au mieux en fonction du plus utile.

BR l'évaluation des établissements, il n'y a pas forcément un IA-IPR EVS ?

PM non, non, pas du tout, comme les autres IA IPR, on en fait, il y a un positionnement particulier là-dessus parce qu'on est à la fois formateur (des Perdir et des évaluateurs externes...) mais sinon on en fait !

BR dernier point, au niveau du devenir des EVS, quelles transformations, quelles perspectives ? ou pas ?

PM première chose, je pense que de toutes façons, le travail des corps d'inspection territoriaux (c'est dans les tuyaux) va changer dans la mesure où pour l'instant on est en ligne direct avec la Rectrice. Et c'est un peu comme les professeurs d'université dont le supérieur hiérarchique est le ministre du supérieur. Ce qui est dans les tuyaux c'est que le doyen du corps des IA IPR va avoir un rôle d'évaluation des collègues IA IPR. Ça risque de modifier un peu la grande autonomie qu'ont les corps d'inspection. A partir du moment où on rapproche (c'est comme les Perdir avec les Dasen) les agents d'un management de proximité, ça modifie le degré d'autonomie ou ça rend la reddition de comptes plus régulière et plus proche. Cela fera bouger les lignes (sous réserve de ce que fera la direction de l'encadrement) ; deuxième point, sur l'évolution du métier, moi je suis confiant, loyaliste, je ne sais pas comment, on a une circulaire de missions qui est claire, je sais qu'elle est en réécriture, moi je ferai ce qu'on me dit et quand je ne serai plus en phase j'irai voir ailleurs si je peux ! je n'ai pas d'état d'âmes.

BR c'est vrai que chez les disciplinaires, c'est la question de l'éparpillement des missions et un épuisement moral, de la frustration... c'est une ambiance que vous retrouvez ?

PM Non, c'est vrai qu'il y a un éparpillement des missions, comme pour les Perdir, comme le montre l'évaluation des établissements : mais c'est une mission en plus même si c'est intéressant ! C'est aussi la richesse du métier.

Annexe L : Retranscription entretien de monsieur L P (cabinet de la 1^{ère} ministre)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnement lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

LP D'accord, j'ai un parcours atypique, marqué par des opportunités qui pourront nourrir votre analyse. J'ai débuté ma carrière comme instituteur à l'Ecole Normale en voyant plusieurs types d'établissements du 1^{er} degré. J'ai voulu tenter IEN puis finalement je suis devenu CPE à 30 ans ; ensuite je suis devenu personnel de direction et rapidement Principal en REP pendant 5 ans. J'ai ensuite accédé aux fonctions de Proviseur vie scolaire (PVS) puis j'ai embrassé la carrière de Daasen sur Paris, puis Dasen dans les Landes, dans les Yvelines au moment de la tragédie Samuel Paty, et ensuite au cabinet du ministre de l'Education Nationale et au cabinet de la 1^{ère} Ministre. Vous le voyez, un parcours marqué par des opportunités, des propositions et un caractère assez exceptionnel.

BR revenons donc sur l'IA IPR EVS, personnage complexe, car au carrefour de plusieurs sphères (personnel de direction, professeur documentaliste, CPE), quelle est votre analyse ?

LP ce qui fait crise dans les établissements, c'est certes un fait, mais c'est souvent une gestion quotidienne ordinaire qui amène aussi à une gestion de la crise. Cela dépend beaucoup de l'autorité du chef d'établissement. L'EVS est une sorte de référent pour le Dasen, pour repérer les indices de fragilité d'un établissement et nous avons cherché à créer, en vain, des valeurs relatives à ces indices (taux de redoublement par exemple) mais c'est impossible. Tout dépend des contextes locaux, du poids syndical, des situations parfois enkystées. Le CT EVS diffère en ce sens des IA IPR EVS, car ils sont conseillers techniques des Recteurs et n'agissent donc pas à la même échelle. L'IA IPE EVS est donc dans le repérage des facteurs de crises/de fragilités parfois dans des collectifs parfois compliqués : le dialogue est important. La grande différence entre CT-EVS et IA IPR EVS c'est que ces derniers tendent vers une forme de territorialisation de leur action en fonction des académies.

BR Pouvez-vous revenir sur l'opposition ou la complémentarité IA IPR EVS et IA IPR disciplinaire ?

LP Il y a une réelle tendance à vouloir rassembler les uns et les autres, entre une approche académique, disciplinaire et une approche plus transversale. Une approche par l'Etablissement. C'est une hiérarchie futile entre les uns et les autres qui n'existe pas en termes de statuts. L'espace qui peut exister entre les inspections pose un problème de GRH, et avec la RH de proximité, la différence réside dans une autre méthodologie de l'accompagnement.

L'EVS n'est pas strictement sous la coupe des Dasen, ils croisent leurs regards. Ils sont plus territorialisés qu'avant et plus centrés sur les établissements, apportant un appui pédagogique pour les chefs d'établissement.

BR merci pour ces quelques minutes précieuses pour comprendre, dans votre parcours, l'intérêt et le positionnement des IA IPR EVS.

Annexe M : Retranscription entretien de monsieur B K (IGSR)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : d'où ils viennent, quelles sont leurs missions, leurs interférences avec les autres inspecteurs, leurs évolutions possibles ou souhaitables. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnement lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin l vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

BK Vous travaillez donc spécifiquement sur les IA IPR EVS, je vous écoute parce que je me dis, je ne sais pas si dans votre recherche vous démontrez qu'il y a une empreinte de la politique académique sur le travail mené par les IA IPR EVS.

BR oui vous avez raison, c'est un des aspects qui sera abordé. Je me suis rendu compte qu'il n'est pas évident de mener les entretiens sur sa propre académie d'exercice car il y a une sorte d'entre soi, car en interrogeant des personnes sur d'autres académies on voit des fonctionnements différents aussi...et donc je m'interroge sur le positionnement des IA IPR EVS dans le panorama plus global des personnels d'inspection...

BK oui il y a une réserve possible, d'accord, je vais reprendre mon parcours synthétiquement : j'ai commencé dans cette maison, qui est une belle maison qu'est l'Education nationale, comme conseiller d'orientation dans l'académie d'Amiens vers 1991-1992 contractuel, puis stagiaire en 1993 au CIO de Valenciennes puis j'ai exercé pendant 8 ans comme conseiller d'orientation dans le Pas-de-Calais et en 2001 j'ai été nommé comme maître de conférences à l'IUFM de Lille...donc suite à un travail de thèse qui portait sur le rapport au savoir chez les élèves de LP, et enseignant chercheur donc ; j'ai donc eu l'occasion de former de futurs enseignants, PLC1 et PLC2, et à cette occasion je me suis beaucoup intéressé aux pratiques pédagogiques des enseignants à l'entrée dans le métier des enseignants tout en poursuivant mes travaux sur le lycée professionnel qui est au départ le domaine sur lequel j'ai le plus travaillé ; par la suite, j'ai soutenu une habilitation à diriger des recherches en 2007 avec comme garant le sociologue François DUBAY que vous connaissez certainement avec une approche qui confronte les élèves et les enseignants dans ce que j'ai appelé des contextes en mutation et parallèlement à cette habilitation, cela rejoint vos interrogations, j'ai été très frappé par le fait qu'il y avait des diversités sur les politiques d'établissements sur l'accompagnement des élèves, et les équipes ; et comme en plus j'avais fait une recherche avec Bergson sur le décrochage en lycée professionnel, on s'étaient aperçus que les ruptures scolaires, l'absentéisme étaient très dépendants de la politique des établissements donc très vite je me suis interrogé sur le pilotage des établissements scolaires. Ensuite 2008-2012 j'étais professeur des universités, ex université de Lille avant d'entrer à l'Inspection Générale sur concours. Depuis 2012 à aujourd'hui à l'Inspection générale comme IGSR maintenant et depuis 2018 je suis professeur des universités associé à l'INSEI (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive) qui forment les futurs directeurs de Segpa, des masters d'inclusif, un domaine que je découvrais. J'ai été amené à développer un certain nombre de recherches et de publications sur

le lycée professionnel, sur l'entrée des enseignants dans le métier, sur l'expérience des étudiants et leurs réussites dans le supérieur, sujet qui me passionne beaucoup, sur la réussite et l'adaptation de l'université sur le public d'aujourd'hui et ensuite des travaux aussi sur l'établissement scolaire et un ouvrage sur ce qu'est un établissement scolaire équitable car la sociologie nous enseigne qu'effectivement il y a un effet établissement qui interroge l'égalité des chances car en fonction de là où est scolarisé un élève il a plus ou moins de chances pour réussir donc c'est autour de ces questions-là que j'ai été amené aussi à travailler sur l'éducation prioritaire plus récemment et sur la question de la bienveillance et l'accompagnement des élèves avec une interrogation pour moi qui reste un sujet sur lequel notre institution devra travailler, c'est aussi la bienveillance à l'égard des personnels, c'est l'idée de travailler à la fois sur ce que pourrait être une école plus juste, plus humaine et plus équitable, voilà résumé rapidement. Par ailleurs, comme vous le savez, je suis correspondant académique de l'IG à Lille et je l'étais aussi en Normandie.

BR justement mon guide d'entretien diffère en fonction de votre profil : la relation des IA IPR disciplinaires et des IA IPR EVS est un peu parfois en mode parallèle même si maintenant il y a une tendance à se retrouver sur des sujets plus transversaux ou systémiques, grâce par exemple à l'évaluation des établissements ou à des dossiers conjoints comme le harcèlement ou l'instruction en famille. Quelque part est-ce qu'on ne tend pas dans ce qui s'est passé au niveau de l'Inspection Générale à savoir la refonte en un seul corps en effaçant le côté disciplinaire ?

BK Je pense que la question est complexe qu'il faut hiérarchiser en distinguant les registres. Si je reviens à la relation entre les IA IPR disciplinaires et des IA IPR EVS, cette relation on va d'abord à des conflits ou des enjeux de légitimité ; nous avons une institution scolaire surtout dans le second degré qui historiquement a fait la part belle aux disciplines, et le cœur du métier c'est l'inspecteur disciplinaire car historiquement le ministère de l'Education nationale, c'était le ministère de l'instruction publique ; donc dès lors que vous placez les disciplines au cœur du système, tout ce qui est autre, c'est-à-dire perçu non disciplinaire est perçu comme périphérique : c'est le cas avec la notion de vie scolaire, elle est suffisamment large et indéfinie pour être, non pas quelque chose de considéré en soi comme une réalité légitime mais comme ce qui n'est pas disciplinaire, en contre-exemple ; dès que vous parlez de la vie scolaire, ça paraît comme étant périphérique. Donc on retrouve à ce moment-là au niveau des liens entre les IA IPR disciplinaires et des IA IPR EVS cette difficulté à articuler ce qui est de l'ordre du disciplinaire et ce qui est de l'ordre de la vie scolaire, la vie scolaire étant en gros ce qui se passe en dehors de la classe alors que le disciplinaire est dans la classe ; les IA IPR EVS ont souvent (vous le verrez dans votre travail de thèse en évoquant les trajectoires biographiques, selon leur métier antérieur) un rapport au métier différent ; par exemple, vous vous avez été professeur de lettres, donc vous auriez malgré tout en tant qu'IA IPR EVS vous auriez moins de scrupules ou de réserves pour aller voir ce qui se passe dans une classe contrairement à quelqu'un qui n'a pas eu cette expérience. Donc on retrouve cette difficulté de légitimité qui renvoie aussi à la perception que l'institution donne aux IA IPR ; cela explique aussi par exemple pourquoi vous avez peu de doyens dans les académies qui soient des doyens IA IPR EVS ; souvent vous avez un doyen disciplinaire et quand c'est un EVS on le crie sur tous les toits. Cela veut dire aussi que ce regard continue encore à structurer leur identité. Donc concrètement la question qui se pose c'est de savoir à quoi renvoie à ce caractère périphérique. Par exemple, moi je pense que la vie scolaire ne s'arrête pas à l'entrée de la classe elle est aussi dans la classe ; avec l'évolution du nouveau mode de pilotage de l'Education nationale, la place de l'auto-évaluation et évaluation des établissements, est-ce que ça n'ouvre pas des portes pour

que les IA IPR EVS se saisissent de cette occasion pour aller voir aussi ce qui se passe en classe, pour interroger aussi la question des apprentissages scolaires et vous disiez à juste titre « ils accompagnent des CPE, des professeurs documentalistes et des chefs d'établissement », moi j'échange avec eux régulièrement sur le travail qui est mené : sur les CPE par exemple les interrogent-ils sur la question des apprentissages scolaires des élèves et pas seulement sur la gestion de la discipline ou des temps hors scolaire, et là il y a quelque chose peut-être à creuser dans cette évolution ; et donc pour dire un mot sur l'Inspection générales, je pense que là, c'est vrai, il y a une évolution qui a toujours été un peu modélisante, forcément pour les IPR et les inspecteurs territoriaux : on a conservé à l'Inspection générale quand même la question des expertises disciplinaires ; mais on voit bien qu'au niveau de la gouvernance de l'école, on est en train d'évoluer vers quelque chose qui devient un peu plus transversal, un peu plus inter catégoriel, avec l'idée que si je prends la question de la prévention du harcèlement, cela ne peut pas être déconnecté de la question de l'attention portée aux élèves, dans les apprentissages, qui peuvent aussi montrer une difficulté pour l'élève, cela peut devenir une attention partagée ; si vous prenez l'exemple de devoirs faits qui ne peut pas être appréhendé aussi indépendamment du travail ordinaire de l'élève dans la classe. On est dans une approche qui essaie d'intégrer un peu plus ce qui était périphérique pour en faire quelque chose de central. Mais cela demande du temps, de s'interroger sur la place accordée par l'institution aux différents corps d'inspection car vous avez remarqué, c'est un autre élément : les inspecteurs disciplinaires ne cessent de voir le périmètre de leur action s'élargir. Ils ont parfois l'impression de ne plus faire le métier pour lequel ils ont été recrutés. Du coup, ça questionne aussi les identités. Je crois qu'il faut les mettre en parallèle de l'évolution des corps de l'inspection disciplinaire ; paradoxalement ils s'en plaignent mais ils n'ont pas envie de lâcher ces missions.

BR c'est vrai qu'il y a un paradoxe ici, en les interrogeant, on parle d'épuisement professionnel, d'éparpillement des missions, et en même temps certains disent (même s'il est plus difficile d'interroger des IA IPR disciplinaires dans le cadre de mon travail de thèse) qu'ils ont besoin de se distinguer, en prouvant aux DAASEN que tel projet pour amener une performance, il y a un besoin de légitimité et de reconnaissance et ainsi mieux contribuer au travail global au cœur du système éducatif. On retrouve ce sentiment notamment dans des disciplines moins représentatives telles que les arts plastiques ou l'éducation musicale...des disciplines où les IA IPR sont plus eseués dans des équipes plus restreintes. Cela les distingue beaucoup des IA IPR EV ; et puis il y a aussi la relation qu'ils ont avec les DASEN ; d'ailleurs cela se retrouve avec les IEN et les IA IPR, une sorte de deux mondes parallèles parfois, ne se connaissant pas forcément les uns les autres...Quid de la liaison inter cycles, cycle 3 etc.

BK Vous avez pointé deux éléments importants : d'abord la question des IA IPR disciplinaires, en fonction de leurs disciplines, c'est un peu ce que l'on appelle en sociologie le « lobby » des disciplines, ou la hiérarchie des disciplines qui donnent lieu aussi à une hiérarchie de légitimité ; c'est-à-dire que si vous êtes IA IPR de mathématiques vous n'avez pas la même légitimité que si vous êtes IA IPR d'arts plastiques, on a beau dire ! C'est pas du tout la même place ni même les enjeux ; d'ailleurs il peut parfois y avoir des désaccords, en fonction du poids des disciplines, des IA IPR seront plus ou moins d'accords pour travailler sur des thématiques plus transversales, prendre d'autres missions... cela est la première question sur le lobby discipline, c'est ce qui conduit souvent à ce que les élèves ne soient pas dupes du système : quand on leur dit qu'il faut bien travailler en EPS ou en Arts plastiques, ils savent que cela n'a pas la même valeur dans la hiérarchie des classements scolaires que de travailler en français ou en mathématiques ;

BR C'est ce que l'on peut retrouver dans un conseil de classe quand un élève en « difficultés scolaires » obtient 12/20 grâce à l'EPS vous avez la majorité du conseil qui se focalise sur les disciplines plus importantes selon eux...

BK oui ça veut dire qu'il a la moyenne grâce à des disciplines qui ne seraient pas exigeantes, sérieuses etc., cela dit quelque chose quand même...deuxième point que vous évoquez, c'est la question des IEN (en n'oubliant pas les IEN-ET-EG) : effectivement tout cela veut dire qu'on a un système scolaire qui continue à fonctionner en termes d'ordres séparés et pas en termes de niveaux qui travaillent ensemble : on sait par exemple que le conseil école-collège cela fonctionne moyennement, en fait on a des ordres qui sont un peu étanches et qui peuvent aussi participer de cette division du travail. En sociologie, on peut mobiliser des théories interactionnistes, c'est Becker. Cette approche sur la division du travail peut vous éclairer aussi. Il y a différents établissements où la vie scolaire, la direction et la salle des professeurs sont séparés alors que chacun est sensé travailler en complémentarité. Or tout le monde ne travaille pas forcément en complémentarité parce que chacun se définit par rapport à sa catégorie professionnelle, identité professionnelle : je suis prof je ne suis pas CPE, ils disent « moi je n'ai pas été recruté pour faire de la discipline, ça c'est le CPE » ; les catégories professionnelles se recroquevillent sur leur identité et ne sont pas forcément dans une sorte de division de travail comme on le souhaite, pour que les gens travaillent ensemble. Donc les sociologues américains (youx), ils utilisent la notion de division morale du travail : c'est une division où chaque catégorie professionnelle définit son activité par ce qui est central et délègue aux autres ce qui est périphériques. Par exemple, ce qui est central quand je suis prof c'est de faire cours et éventuellement d'évaluer les élèves mais par contre la discipline, la gestion du désordre ou l'action sociale je vais la déléguer au CPE, à l'assistante sociale car j'estime que ce n'est pas noble. Je pense que chez les IA IPR aussi il y a un peu de cela. La question qui se pose c'est : n'aurait-on pas tendance à dire que les IA IPR EVS eux se chargeraient plutôt de l'accompagnement des stagiaires, ou des CPE, et un peu de la gestion des problèmes relationnels dans les établissements, tandis que les IA IPR disciplinaires eux gèreraient plutôt l'enseignement, l'instruction... La question est de savoir à quel moment les IA IPR travaillent ensemble et est-ce qu'ils dépassent un peu cette division morale du travail ? Car on a aussi des IA IPR EVS qui ne souhaitent absolument pas s'intéresser aux questions des apprentissages des élèves...

BR certains me disent aussi qu'ils ne se sentent pas forcément légitime ou à l'aise pour aller inspecter un professeur documentaliste... Dans certaines académies, c'est même sectorisé. Il existe une répartition des tâches d'inspection.

BK En fait, c'est intéressant car vous pourriez aussi voir si on ne retrouve pas chez les IA IPR EVS plus à l'aise avec les professeurs documentalistes, quelque chose qui ressemble aussi à l'identité même des professeurs documentalistes, qui ne se sentent pas toujours très à l'aise, car ils sont dans une sorte d'entre deux, entre le disciplinaire et la vie scolaire puisque le CDI aussi une vocation de socialisation, d'accès aux médias, donc dimension transversale...

BR Un Ia IPR EVS m'expliquait justement que le point commun ou de réunion entre ces trois sphères vie scolaire, CDI et chef d'établissement, ce serait le temps hors classe, péri scolaire ça ne se passe pas dans la classe...

BK Il serait peut-être intéressant pour vous d'ailleurs pour voir (de mémoire) le rapport de l'IG datant de 2016 ou 2017 rapport « rôle et positionnement des inspecteurs territoriaux », il y a un

passage pages 14-15 où il parle de l'identité un peu curieuse mais en tous cas assez particulière des IA IPR EVS et effectivement quand on dit la vie scolaire c'est tout ce qui n'est pas enseignement, ce n'est pas une définition, on ne sait pas ce que ça veut dire la vie scolaire. Et c'est autour de cela aussi qu'il faut s'interroger, qu'est-ce que la vie scolaire, pouvant ainsi vous aider à voir les imprécisions de la notion.

BR d'ailleurs, certains ne me parlent même pas de vie scolaire, et vous avez dit que l'IA IPR EVS intervenait aussi parfois en établissement sur des problèmes relationnels, et donc j'ai deux questions : y a-t-il des liens entre les IA IPR EVS qui pratiquent une forme de GRH en établissement et la RH de proximité, en académie ; et la seconde question porte sur les IA IPR EVS et les CT EVS car leurs rôles diffèrent, leur raison d'être aussi, tout dépendant des académiques (le rôle de pompier des établissements etc.)...

BK sur la première question, vous parlez de la GRH de proximité, en fait la GRH de proximité qui est une sorte de nouveau concept développé dans l'Education nationale depuis le Grenelle de l'éducation, elle s'inscrit bien dans une évolution de la gouvernance puisque aujourd'hui dans l'Education nationale il y a un enjeu majeur qui est celui de l'attractivité du métier, on le voit bien avec le problème sur le recrutement des enseignants, et pas seulement des enseignants ; c'est aussi essayer de travailler sur l'attractivité et sur l'accompagnement à la carrière, c'est une dimension un peu nouvelle qui se heurte à la question du nombre car il y a beaucoup de personnels et la question de la mobilité est très très limitée ; notamment à l'interne, et donc les IA IPR EVS sont à mon sens non pas bien positionnés mais plutôt en bonne position pour avoir à conduire cette GRH de proximité, que ce soit lors des interventions mais aussi lors de l'accompagnement des équipes. Une des questions ou des entrées qui leur permet de construire une bonne visibilité des établissements, c'est le rôle qu'ils peuvent avoir en tant que référent des établissements, qu'il faut d'ailleurs relier et comparer au rôle de référent disciplinaire. Je pense que les IA IPR EVS, sans avoir fait de recherches là-dessus, ce sont mes impressions, au risque des rencontres, ont un peu plus de volonté de jouer le rôle de référent d'établissement car leur identité se construit autour de l'établissement scolaire qui tient aussi à leur parcours : beaucoup sont d'anciens chefs d'établissement donc ils trouvent dans la fonction IA IPR EVS l'occasion de travailler davantage à l'accompagnement qui permet aussi de repérer des compétences ; par exemple, quand nous IG avions le rôle de repérage des chefs d'établissement pour les nommer sur des établissements de type 4 ou 4ex, on sollicitait beaucoup les IA IPR EVS car ils ont une bonne connaissance des établissements en croisant les regards et donc les IA IPR EVS par rapport à la GRH de proximité, ils ont à mon sens une meilleure connaissance de l'établissement que ne peut l'avoir un DASEN car il est davantage sur le 1^{er} degré et donc même s'ils évaluent les chefs d'établissement, ils n'ont pas forcément été dans l'établissement alors que l'IA IPR EVS construit des liens étroits avec l'établissement, et ça m'est déjà arrivé d'avoir des IA IPR EVS qui recommandent des CPE ou professeurs documentalistes pour avoir un entretien car il souhaiterait devenir chef d'établissement ; il y a donc un travail d'accompagnement et de repérage mais évidemment qui dépend de la nature de la relation qu'ils ont avec l'établissement. Il y a aussi une manière d'incarner le rôle en fonction de leur parcours et du contexte...

BR C'est quelque chose qui se développe notamment grâce à l'évaluation des établissements ; elle permet de ne plus voir l'inspecteur comme un intrus, un observateur qui raconterait auprès du DASEN ou du Recteur ; l'une des difficultés aussi de l'IA IPR EVS c'est qu'il est partie prenante dans les mutations et les évolutions de carrières des personnels de direction, selon les

académies, et donc cela peut brouiller les pistes...en termes de loyauté. Je vous rejoins aussi sur les IA IPR disciplinaires valorisés à travers la fonction de référent d'établissement mais cela est très variable selon les académies et que cela dépend de l'impulsion et du cadrage du recteur...

BK oui oui il y a une question très globale c'est la place de référent, l'identité, les missions de référent ; il en existe un peu partout en France mais c'est un impensé institutionnel, il n'y a pas de réflexion sérieuse sur les missions du référent, il n'y a pas toujours de retour au Recteur et inversement, en fait cela interroge aussi ce que l'institution scolaire attend de ce rôle et dès lors que l'institution scolaire n'envoie pas de signaux sur ce qui est attendu, il n'y a aucune raison que les gens s'investissent sauf si on a des relations personnelles avec le chef d'établissement, ça veut dire que vous passez du registre institutionnel au registre interpersonnel, et cela évidemment c'est tout en variable. C'est un élément sur le lien avec la RH comme vous le disiez, sur comment ils repèrent, comment ils accompagnent etc. Vous aviez une deuxième question sur le CT-EVS : là c'est vrai qu'il y a des variations en fonction des académies :en général le CT EVS joue un rôle à l'interface entre le Recteur et les problèmes, les crises ou les incidents de terrain ; il est conseiller technique du Recteur, à la fois au niveau de la gestion de crise, mais aussi au niveau de la politique académique sur des dossiers comme le harcèlement, la lutte contre le décrochage, la violence, la radicalisation. Donc en fait ils sont souvent sur un double registre à la fois répondre à un problème et conseiller le Recteur pour une politique globale. Le problème qui se pose c'est qu'effectivement les liens entre CT EVS et IA IPR EVS ne sont pas toujours bien structurés ; il y a parfois des échanges continus mais aussi les IA IPR EVS restent très attachés à l'idée d'installer une confiance avec les établissements, et c'est normal. Être dans une posture d'accompagnement et non pas dans une posture d'évaluation voire de contrôle. Et parfois, certains IA IPR EVS sont assez réticents d'être identifiés comme des CT EVS bis, quand il s'agit de traiter d'une situation. Cela pose clairement la question de leur positionnement dans la gouvernance académique. Sont-ils là pour être dans une sorte d'accompagnement au fil de l'eau des établissements et pas seulement de réagir lors d'une crise, ou sont-ils là surtout pour « jouer les pompiers » quand il y a une crise ou un problème, ce qui dénature aussi, et cela je le comprends, leurs missions. Et puis il y a un autre problème aussi, il arrive que les CT EVS gèrent des problèmes sans pour autant associer les IA IPR EVS même quand ils sont le référent de l'établissement. Cela n'encourage pas toujours à ce qu'ils travaillent ensemble, ou en cohérence. C'est à analyser cette question du positionnement. La plupart des CT EVS sont d'anciens chefs d'établissement, c'est logique. Là où ça se complique c'est quand vous avez un CT EVS au niveau académique et un CT EVS au niveau départemental ; par exemple dans l'académie de Normandie, vous aviez un PVS (=CT EVS) qui est nommé auprès du DASEN ; cela pose quelques questions.

BR on l'a dit tout à l'heure les IA IPR EVS ont cette proximité avec le Recteur et le DASEN, davantage que les IA IPR disciplinaires. En ce sens, c'est déjà une certaine différence ; certains rendant compte directement au Recteur, ce qui n'est pas le cas dans toutes les académies. Je pense que tout dépend une fois encore de son positionnement dans le schéma organisationnel d'une académie et donc de l'impulsion du Recteur de confirmer ce rôle de proximité ou pas...

BK oui parce qu'en fait, fondamentalement, c'est un point de vue personne ici, ce qui paraît important c'est qu'il faut un IA-IPR EVS qui agisse dans la proximité ; vous avez le niveau académique et vous avez le niveau infra académique et donc la question du lien avec le DASEN se pose forcément et cela est aussi inégal, parfois des rapports de pouvoir, des conflits quand

l'IA IPR EVS dit mon patron ce n'est pas le Dasen, c'est le Recteur... On est vraiment dans la question du schéma organisationnel de l'académie.

BR on a réussi à balayer l'ensemble de mon questionnaire. Il n'y a pas de réponses fermes et définitives, c'est ce qui nourrit sans cesse la recherche et c'est ce qui est passionnant.

BK Ce que disait le sociologue Max Weber, il avait cette belle phrase « la régression causale est infinie ». C'est-à-dire vous pouvez toujours avoir des réponses mais vous êtes obligé de faire des choix et dans votre méthodologie il faut souligner aussi les limites et le fait que vous faites des choix. Surtout il faut conserver la dynamique de recherche...

BR Encore un grand merci pour votre éclairage et je vous tiendrai informé de l'évolution et de l'aboutissement de mon travail.

Annexe N : Retranscription échange/témoignage de Monsieur H S (CPE-perdir stagiaire Lille) du 24/08/2023

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS : ma problématique repose essentiellement sur leur identité professionnelle et leurs évolutions dans le paysage éducatif. C'est un travail issu aussi du m@dos durant lequel j'avais réfléchi sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. L'aspect « rôle des inspecteurs » était déjà prégnant. Je vous interroge dans votre cadre : vos relations en tant que CPE puis dans le contexte de votre réussite au concours des personnels de direction en 2023.

HS ma présentation rapide : j'ai passé le concours de CPE car je voulais devenir chef ensuite : c'était une trajectoire. Et depuis mes nombreux échanges avec des IA IPR EVS notamment, j'ai dessiné l'envie de convoiter un poste d'IA IPR EVS dans les années futures après quelques temps comme personnel de direction.

BR ce qui m'a interrogé d'emblée ce sont les différentes sphères à travers lesquelles l'EVS travaille : auprès des personnels de direction stagiaires, des professeurs documentalistes, des CPE : 3 sphères certes avec des points communs mais aussi des sphères aux approches différentes mettant à mal l'action d'un IPR EVS ...cela pose clairement la question de leur identité professionnelle.

HS oui on sent cette question, ce n'est pas celle de la posture car ils ont tous plus ou moins la même, mais c'est palpable la différence entre IA IPR EVS et un IA-IPR pédagogique même au niveau de l'abord, de l'aspect, c'est plus facile selon moi de travailler avec un EVS. Les disciplinaires font davantage partie d'une sorte de corporation.

Quelques échanges et mots clés en vrac (problèmes de connexion)

BR Vos rapports avec les IA-IPR EVS :

HS j'étais en master meef en fait j'ai repris mes études pour pouvoir passer l'IA IPR EVS est intervenue dans la promo à plusieurs reprises concours etc. donc en fait ça a été vraiment la première inspectrice que j'ai rencontrée avec qui on a échangé : conseils sur la posture, sur toutes ces questions-là : valeurs de la République etc. en fait à chaque fois que j'ai rencontré cet IA IPR EVS c'était vraiment lumineux : je passais des entretiens avec elle mais les entretiens et cela m'inspirait car nous évoquions de grandes thématiques de l'Education nationale. J'ai mis en place aussi dans notre groupe de travail sur le district la formation des AED ; lors de la crise sanitaire j'ai mis en place beaucoup de ressources pour accompagner les collègues CPE et j'ai été repéré aussi en ce sens.

Je suis devenu également formateur académique après un entretien avec les IA IPR EVS et leur confiance. J'ai remis en place et nettoyé le site académique « vie scolaire » autour notamment de mes compétences numériques.

: à chaque fois c'est de bénéficier d'une grande liberté d'être guidé certes mais alors totale liberté dans la façon de m'organiser de faire alors en fait de la confiance d'accord donc c'est très agréable mais avec toujours ces moments d'échanges c'est passionnant sur le système éducatif sur les problématiques ; le site académique est conçu aussi comme ça c'est pas une déclinaison ministérielle c'est vraiment un retour d'outils de terrain vraiment

Je synthétise un peu vraiment pour moi ils ont eu un rôle d'accompagnement et vraiment d'épanouissement professionnel de ma carrière dans chaque rencontre que j'ai faite avec eux à chaque fois c'est ça a été riche à chaque fois ça a été vecteur de motivation

BR il y a il y a un personnage je ne sais pas toi comment tu le situes euh par rapport aux CTEVS qu'on appelait le proviseur vie scolaire

HS normalement ils sont davantage dans les situations de crise mais vraiment les grosses crises pour moi les EVS sont comme des accompagnateurs des accélérateurs aussi de de parcours

BR en tous cas merci pour ces éléments qui jalonnent ma réflexion sur ma thèse.

Annexe O : Entretien exploratoire A D, CPE et formatrice Académie de Lille,
07/03/2022 11h-12h

B R : En tant que CPE experte et formatrice depuis plusieurs années, je souhaite t'interroger sur 2 choses : les IA IPR EVS et leur rôle au sein d'un EPLE et dans le schéma des formations proposées en académie ; puis savoir ce que tu entends par communauté apprenante et le déploiement du numérique dans le cadre des formations. Nous aborderons d'abord ce point.

A D : pour les communautés apprenantes on utilise une grille de positionnement qui a été construite par clémence Jacques ; j'ai commencé à devenir formatrice en répondant à un appel d'offres pour devenir formatrice académique par l'IA IPR EVS de l'époque, qui a été mise en en publication ; j'ai eu un entretien puis j'ai intégré une équipe de 6 formateurs au démarrage c'est juste la formation décentralisée des CPE qui s'est arrêtée pendant plusieurs années parce que la formation décentralisée des CPE c'est un copié collé en fait de la même formation dans tous les bassins mais elle ne répondait pas aux besoins individuels des apprenants en quelque sorte. Juste avant la crise sanitaire, nous avions un schéma directeur et il avait été modifié avec des formations ont été mises en place par l'académie dans le cadre du PAF sur diverses thématiques : cyber citoyenneté formation de 2 jours, éco-citoyenneté pour ma partie, animation d'équipe vie scolaire ;aussi il y en a d'autres qui ont pas été mises en œuvre en raison du COVID mais dans tous les cas on partait sur une logique de répondre aux besoins individuels des CPE et les thématiques ont été choisies par l'inspectrice en lien avec nous, en lien avec les besoins du terrain et puis les remonter suite au PPCR aussi et puis c'était dans la dynamique du projet académique et puis des récentes circulaires pour l'éco-citoyenneté. En période de COVID elle n'a pas été mise en place ; avec la crise covid on a envisagé du distanciel mais pour plein de raisons ça ne s'est pas mis en place. Je me rappelle que pendant le COVID on était encore sur la formation décentralisée vu que j'ai réussi à faire des formations décentralisées juste avant l'annonce du COVID sur le parcours éducatif de santé. Donc pour préciser mes propos, la construction de ces 2 journées de formation écocitoyenneté ça a été après le COVID néanmoins c'est l'année suivante et on ne faisait pas de réunions en présentiel donc ça devait être fait en distance et puis ça n'a pas eu lieu ce qui veut dire que j'ai eu un an de construction et que c'est l'année d'après seulement où je l'ai mise en œuvre. C'est la première fois je construisais seule une formation car d'habitude on construisait toujours à 6 sous le pilotage de l'inspectrice ; là on m'a laissé la main pour ces 2 jours. Qu'est-ce qui m'a alimenté ? bien sûr l'expérience que j'avais eue pendant 17 journées d'animation en formation décentralisée mais aussi j'ai été nourrie par des nouveaux outils que j'ai découverts pendant le COVID notamment Wooclap en distanciel qui servait à animer, à mettre un peu de dynamisme dans les formations en visio et j'ai découvert que cet outil était utilisable en présentiel pour dynamiser mes formations, pour mettre un peu plus de rythme en sachant que quand j'utilise Wooclap l'apprenant utilise son téléphone et répond à des questions : ça me permet d'avoir une phase de confrontation, à avoir leur ressenti, leur représentation initiale et puis de construire les notions en fonction aussi de leurs réponses : par exemple, j'utilise aussi désormais cet outil même dans le cadre de l'évaluation, soit en toute fin de formation ; ou bien cet outil est aussi utilisable en distanciel asynchrone donc entre une première journée et une 2e journée je peux donner un travail intercession qui peut se faire par ce biais. J'ajoute qu'au niveau numérique les CPE avaient déjà toutes les formations hybridées depuis bien longtemps ; donc on avait déjà la plateforme magistère, avec du travail intersession possible

B R : et est-ce que toi tu avais été formé justement par exemple à ce que tu utilises pour concevoir tes formations ?

A D : oui alors oui oui mais j'ai pas suivi toute la formation ; on a eu une formation qui était mise en place par A D qui est ingénieur de formation à l'EAFIC au rectorat donc, à l'époque, la Dafop et c'est elle qui est chargée de mettre en place le magistère maintenant on a magistère 2 qui arrive l'année prochaine et surtout, en cette période-là, il y a une formation distanciée : une formation de formateurs sur l'hybridation des formations donc il y avait une partie en visio ; elle a commencé par un wooclap et on a été invités à réfléchir sur les différents outils numériques pour monter en niveau de compétences ; il y avait un parcours en distanciel uniquement sur magister je t'avoue que j'ai pas pu aller très loin mais il existe !

B R : est-ce que ce sont les inspecteurs qui vont impulser cela ou c'est vous qui vous êtes un public ciblé ou comment ça fonctionne ?

A D : et le rectorat et les inspecteurs qui le proposaient au formateur académique d'accord mais il fallait être rapide pour s'inscrire et en et avoir le droit quoi oui oui allez tout à l'heure t'as dit pendant le COVID ça s'est pas mis en place pour plein de raisons les formations que vous aviez prévues et c'était quoi un peu ces raisons moi la vraie raison c'est que j'avais peur de me lancer dans l'existentiel ce que je maîtrisais pas aujourd'hui je m'en sens capable mais pas à l'époque donc c'est pour ça que j'ai suivi en tant que observatrice euh les formations de collègues CPE formateurs mais qui étaient expert en numérique donc surtout la formation cyber citoyenneté d'E C parce que ça aurait été le comble qui soit pas expert là-dessus et donc j'ai observé j'ai vu comment il avait travaillé j'ai découvert d'autres dynamiques ce que les collègues ont su me faire euh ils ont mis en évidence pour ceux qui ont animé pendant le COVID c'est quand tu construis une formation tu dois prévoir beaucoup plus de choses en distanciel parce qu'il n'y a pas la communication informelle du présentiel entre les formés ; il n'y a pas cette communication non verbale et du coup tu dois alimenter beaucoup plus et il ne faut pas faire du descendant bien sûr ; mais il y a des possibilités comme me l'a montrée la formation de formateurs en visio où il proposait quand même pour essayer de parer à ça une pause-café au démarrage qui sert à régler les problèmes de connexion mais voilà où tu invites vraiment les collègues une demi-heure avant pour régler les problèmes de communication et ces nouveaux formats j'allais dire de formation sont innovants.

B R : oui justement tu as innové aussi et concrètement est-ce que tu as pu mesurer un peu les impacts ou au moins avoir des retours sur les publics ?

A D : justement déjà ce que je veux te dire c'est que c'est le master 2 expertise de la formation qui me permet d'être plus à l'aise désormais donc j'ai eu un mois : ce qui a découlé c'est un besoin de formation surtout en tant que CPE parce que je n'enseigne pas et parce que je passe le cafa ; ensuite avant de parler de l'impact se dire que c'est une nécessité avec le nouveau plan de formation qui pour les enseignants en tous cas impose que ce ne soit pas sur temps de présence élève, ça doit être hors temps de présence élève : cela veut dire qu'il est quand même moins différent ! on va être amené à proposer des formats courts et construire autrement le distanciel ; on nous parle d'hybridation de formation ; néanmoins l'un des formateurs parle aussi d'hybridation sans utilisation du numérique quand ils parle de virago enfin voilà c'est autre chose c'est euh hybride parce que t'as des temps de formation et le reste t'es dans l'action : l'impact sur les formés bah déjà la petite anecdote : des collègues qui sont connectés mais ne sont pas là et ils font complètement autre chose surtout sur le téléphone

parfois ensuite du positif ...eh bien il y a le développement durable car à distance il n'y a pas d'impact carbone en tous cas en termes de déplacements, avec la voiture. On peut suivre les formations en étant beaucoup plus zen tu peux gérer ta vie de famille sur le temps du 12h00 ou proposer enfin tout simplement profiter d'un repas et que ton conjoint parfois que sais-je ou gérer les enfants etc... si t'as envie quoi donc plus zen premier impact ça peut être plus zen dans l'approche pour des collègues qui devaient suivre la formation en pantoufles quoi et qui n'ont pas besoin de se lever aussi tôt, qui n'arrivent pas stressés avec les bouchons ; donc oui il y a du positif. On a présenté des nouveaux outils : l'impact c'est que les gens avaient envie de se revoir néanmoins ça laisse des traces et en termes d'organisation ça va ça devient quelque chose de très important et qui est toujours utilisé et qui le sera de plus en plus par rapport aux nouveaux plans de formation ; et puis nous on nous propose alors c'est le cas pour le master mais tu vois de proposer des formations par exemple en fin de journée de travail mais une ou 2 h ça peut être plusieurs fois et une ou 2 h c'est d'autres rendez-vous ; bon, l'impact pour les formés, je le répète, ils avaient envie de se retrouver car les travaux de groupe n'ont pas le même sens pour eux qu'en présentiel ; néanmoins en tant que moi utilisateur utilisatrice du distanciel mais en tant que formé dans le cadre des formations de formateurs j'y vois l'intérêt : désormais quand on construit une formation plutôt que de perdre 2 3 jours en présentiel, eh bien parfois vaut mieux se caler une grosse après-midi en distanciel à 3 ou 4 et cela développe effectivement une sorte de communauté apprenante ; alors c'est pas bien mais je suis sur WhatsApp maintenant c'est pas bien il y a d'autres applications mais elles sont moins fonctionnelles mais là eux ils ont leur groupe entre eux entre collègues et amis moi c'est uniquement du pro et pour des événements importants pour des organisations pour éviter des photocopies pour dire voilà je vais avoir un appel telle personne est absente est-ce que quelqu'un veut remplacer demain le dernier point sur les réseaux sociaux à usage professionnel voilà dans le cadre du master on a un groupe donc là avec tous les étudiants Masters sur WhatsApp mais on s'en est fait un plus petit à 6 ouais 6 et là par contre tous les jours tous les jours... c'est un support d'échanges pour notre mémoire et on se renforce et c'est ce qui fait notre force, donc tu vois, les communautés d'apprentissage peuvent se nourrir du numérique et euh là on est en en distance totale on n'est pas dans le même établissement et on se voit seulement 10 jours dans l'année en formation mais on se soutient énormément et on s'en apporte des supports importants d'accord très bien non non c'est très clair euh et du coup alors ma dernière question sur ça c'est euh quel est le regard de contrôle !

BR oui quel mode de gouvernance, quel « contrôle » ou quels sont les usages de l'institution face au développement de ces nouveaux outils, notamment à distance ?

AD j'allais dire justement au niveau de l'institution alors du coup par le biais des inspecteurs je suppose par rapport à ce que vous produisez et les effets attendus du coup alors sur le numérique ce qui me concerne là ce que je t'ai dit sur les réseaux sociaux entre étudiants c'est du projet c'est du personnel c'est une démarche personnelle donc les inspecteurs bien sûr n'ont pas même les formateurs même si les formateurs du master peuvent nous y encourager n'ont pas la main là-dessus pour le WhatsApp ; je vais en rendre compte à mon chef d'établissement voilà en formation on fait remonter qu'il y a un format officiel dont j'ai oublié le nom hein je retrouverai qui est utilisable mais bon de manière générale pour la formation management d'équipe on met en avant que nous sommes nombreux en tant que CPE à utiliser les réseaux sociaux même si bien sûr on utilisera aussi la messagerie académique pour des choses des formats plus officiels hein là c'est vraiment en termes d'organisation ; le WhatsApp pour revenir à la formation et moi principalement à l'utilisation de Wooclap via le site magistere,

c'est supervisé par leur mise en place par le formateur mais supervisé par l'inspecteur qui a un droit de regard dessus donc là c'est clair si j'utilise magistère dans ce sens pour Wooclap c'est anonyme mais je garde une trace et en ce qui me concerne dans la démarche du mémoire, je vais extraire quelques données notamment dans le cadre de l'évaluation pour mon mémoire ; donc l'inspecteur est au courant de l'utilisation ! c'était ça la question ? et puis tout est consultable si besoin d'accord j'ai pas eu besoin de faire remonter de résultats bouclés à mon inspecteur ! de toutes façons c'est anonyme mais voilà il valide par exemple que le démarrage de la formation décentralisée voilà et je peux me permettre de rappeler alors tout l'intérêt quand on utilise un tel outil et on vise à capter l'attention de l'apprenant, on vise à changer le rythme et la dynamique de la formation encore une fois pour éviter l'endormissement mais on va aussi viser l'engagement ! pourquoi ? parce que c'est intéressant au fond comme dans la forme donc ça veut dire que c'est un outil qui est transposable avec leurs élèves donc c'est aussi pour ça que l'inspecteur valide l'utilisation ! et puis moi ce que je vois comme gros avantage quand je fonctionne par exemple en nuage de mots avec Wooclap ou même en format brainstorming ou tout simplement en question de sondage c'est que si j'ai face à moi 60 apprenants en quelques minutes j'ai la réponse des 60 personnes dans un calme relatif hein le temps de maîtriser l'outil mais ça veut dire que tout le monde va s'exprimer et tout le monde va écouter l'autre : il sera obligé d'écouter et personne ne va monopoliser la parole contrairement à un débat sur l'utilisation des outils pour l'équipe des formateurs CPE ; donc ça fait longtemps que c'est intégré vu qu'il y avait l'hybridation de formations bien avant le COVID et le formateur expert auquel je pense, parce que il n'est plus formateur CPE mais il est professeur de physique-chimie il est sur B. c'est É C il nous avait proposé euh quand j'ai débuté en tant que formatrice d'utiliser pickers là aussi pour faire découvrir aux collègues CPE un autre outil mais aussi pour dynamiser la formation donc là c'est sur ton téléphone ou ta tablette et avec des QR codes tu vas pouvoir scanner les QR codes proposés par l'assemblée et tu auras une réponse en termes de pourcentage voilà je peux te dire que nos inspecteurs IPR , c'est un outil numérique qui était mais même qui est moteur car il permet de faire des activités un peu brise-glace quelques sondages donc tout ça pour te dire que oui les inspecteurs valident et les inspecteurs encouragent dans notre équipe en tous cas à les utiliser et puis je maîtrise aussi voilà !

BR : Entrons vers l'inspecteur qui gère et accompagne les CPE en tant que GRH : comment perçois-tu cette mission d'accompagnement des ressources humaines à ton niveau ? Acteur de la GRH en établissement scolaire.

AD : alors il y a l'IPR EVS euh déjà de par son contact avec le chef d'établissement hein le suivi et l'accompagnement qu'il propose de celui qui démarre plus expérimenté donc il a un regard sur l'ensemble des ressources humaines de l'établissement et voilà il accompagne et rencontre le chef quoi déjà il peut être amené à gérer des situations compliquées aussi en établissement ; en plus de ça il va aller rencontrer et évaluer les CPE qui est aussi sous voilà sous délégation de leur chef d'établissement un rôle oui délégation mais de pilotage et de management d'équipe en tous cas elles sont responsables d'une équipe scolaire donc ça il va impulser aussi une dynamique qui peut avoir un impact sur le recrutement et puis l'IA IPR EVS de l'équipe est chargé de la formation des personnels notamment des CPE ; donc il impulse aussi des choses fortes des messages forts dans le cadre de ces formations et peut modifier les pratiques professionnelles des personnels qui vont suivre ces formations ; il assure le plan de formation et il impulse des modifications des pratiques professionnelles des personnels qu'il suit et puis il va aller aussi rencontrer les enseignants de doc là j'avais pas

réalisé moi qu'elles avaient une mission de pilotage en fait si elles ont une mission de management mais au niveau de la question de comment va être déployée au cœur de chaque discipline en lien avec les enseignants la politique documentaire ; donc là aussi il a son rôle à jouer : c'est lui qui va impulser, qui va contrôler, visiter mais évaluer et puis contribuer à la formation de ces personnels ; et là c'est seulement depuis peu que j'ai découvert ce rôle de manager aussi pour l'enseignant documentaliste l'enseignant le professeur documentaliste et du coup voilà les premières idées c'est du coup l'IA IPR EVS justement va sur 2 terrains qui sont assez particuliers par rapport à d'autres IPR disciplinaires puisqu'ils vont-ils vont à la fois sur le terrain de la vie scolaire mais aussi sur le terrain du professeur documentaliste qui sont 2 territoires différents de la classe en fait du lieu de classe hein et du lieu des apprentissages purement enfin voilà du moins des apprentissages purs on va dire et c'est peut-être en ça qu'il est justement un peu un peu particulier et qu'il a un positionnement si systémique parce qu'en fait ce que tu dis c'est que en gros l'IA IPR EVS, il intervient sur enfin si je caricature sur 2 tableaux : le côté formation et puis le côté aussi gestion de situation ou gestion de crise en cas de besoin et mon IPR en fait c'est vrai que on le voit dans le cadre du PPCR donc pour rebondir moi je dirais qu'il a une vision holistique oui de toute façon de la vie scolaire. Pour moi vie scolaire c'est aussi les professeurs documentalistes donc un pôle complémentaire et puis pour les 3 personnels qu'il suit soit l'échelle établissement les CPE les enseignantes de doc les personnels de direction, nous sommes parmi les rares personnels de l'éducation nationale à avoir une vision généraliste et du fait transdisciplinaire aussi de l'élève !

BR : merci pour cet échange transparent, sincère et enthousiaste qui me permettra de mieux dessiner les missions des IA IPR EVS et aussi comprendre leurs évolutions, merci !

ANNEXE P :

Guide pour les entretiens exploratoires

Présentation et contexte d'étude

Sujet de thèse portant sur les IA-IPR EVS : leur place dans le paysage des personnels d'encadrement, leurs profils et leurs évolutions, leurs avenir professionnels dans le système éducatif français. L'accent est mis sur leur rôle au niveau de la GRH en établissement et sur la complexité de leur positionnement (terme problématique). Entretien durant 1h/1h30

Identité et parcours

Âge, identité, parcours universitaire et professionnel, académie d'exercice

L'IA-IPR EVS, un personnage complexe ?

Identification des champs d'expertise de l'IA-IPR EVS, son positionnement vis-à-vis des autres IA-IPR, des personnels de direction, des professeurs documentalistes, des CPE

Comment travaillez-vous avec les autres collègues IA IPR EVS ? et les autres disciplines ?

Quelles missions, quelles priorités, quelle cohérence avec la politique académique, nationale ? Comment vous situez-vous par rapport au projet académique ? Avez-vous des marges de manœuvre ? Quelle autonomie ? Quelle prise d'initiative ?

L'IA-IPR EVS, au cœur de la GRH ?

En quoi l'IA-IPR est-il au cœur des ressources humaines ? A quels niveaux (EPL, académique, national ?) Comment impacte sa fonction dans la GRH d'un EPL ? Quel pilotage (partagé ou non) ? Des liens avec la RH en académie, de proximité ?

L'IA-IPR EVS et la question de l'évaluation

Qu'évalue-t-il ? Pourquoi ? Comment ? Quelle priorisation des missions ? Gestion du temps et des urgences/situations de crise.

IA-IPR EVS et son devenir

Quelles perspectives, quelles évolutions (mobilités), quelles transformations ? Quelles envies ?

Annexe Q : Retranscription entretien de monsieur Y B (Personnel de direction – Amiens)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

YB Je vous en prie, c'est un plaisir de pouvoir échanger sur ce sujet éducatif qui renvoie d'une certaine manière à la répartition et à la gestion du travail éducatif au niveau des EPLE. Je suis donc personnel de direction depuis 10 ans ; auparavant, j'étais professeur d'EPS et j'ai souhaité avoir rapidement une vision plus globale, au-delà du groupe classe, afin d'essayer de mieux encadrer les parcours des élèves ; ma vision politique aussi du métier est importante car j'aime prendre des décisions, susciter l'adhésion, argumenter pour développer les compétences. Voilà donc en gros mon parcours. J'ai toujours exercé dans cette académie et je n'ai pas de problème pour être mobile, c'est important aussi cela !

BR oui vous avez raison, la mobilité impose ou s'impose aux choix de vie et l'équilibre n'est pas toujours aisé. Entrons dans le vif du sujet et sur ce personnage complexe qu'est l'IA-IPR EVS. Acceptez-vous cet adjectif « complexe » ? Quelles relations entretenez-vous avec les IA IPR EVS ? Est-ce un acteur différent des autres IPR par exemple ?

YB Pour moi, dans mes fonctions actuelles, l'EVS est important et je le rencontre plus que les inspecteurs de discipline. Il est une sorte de référent surtout car il a été chef aussi avant et du coup il a des astuces et des stratégies intéressantes pour résoudre certaines situations. Il est aussi très présent, plus que le DASEN et parfois en fait il le remplace quelque part.

BR vous avez évoqué les référents ! Quel est votre avis ?

YB Oh les référents, eh bien on ne sait pas trop leur rôle et qui ils sont surtout dans un établissement calme, rural comme le mien : sincèrement en cas de difficultés, c'est vraiment l'EVS ou le DASEN que je vais solliciter. Finalement les EVS jouent ce rôle de référent et ça me semble largement suffisant. Les autres IA IPR doivent gérer leur discipline. Ils s'occupent beaucoup des examens, des concours et accompagnent dans le recrutement et le suivi des contractuels par exemple. C'est une autre dimension en fait.

BR d'ailleurs, comment percevez-vous ce positionnement des EVS vis-à-vis des autres IA-IPR ?

YB ah je ne sais pas trop... à mon niveau ils me paraissent moins proches que les EVS des DASEN. Enfin je trouve, leurs missions sont différentes, plus en lien direct sur la vie de l'établissement.

BR et vis-à-vis des professeurs documentalistes ou des CPE ?

YB je pense qu'il est leur référent et leur inspecteur finalement ; ce qui les relie c'est l'animation de l'extra-scolaire, de ce qui se passe en dehors de la classe si on considère que le CDI n'est pas une classe ! Ce sont vraiment des IA IPR transverses qui permettent finalement de créer du lien entre les apprentissages et surtout les compétences notamment psycho-sociales, le vivre ensemble etc.

BR D'ailleurs comment les inspecteurs viennent contribuer à ces activités transverses ?

YB c'est autour du projet NEFLE que nous avons travaillé avec l'IA IPR de lettres et l'IA IPR EVS puisque le projet portait sur le développement du quart d'heure lecture en cherchant à améliorer la fluence. Grâce au croisement de leurs expertises et expériences, le dossier a été porté et a pu aboutir en nous aidant dans l'achat notamment d'ouvrages adaptés, par exemple pour les élèves allophones et ceux qui sont des élèves à besoins éducatifs particuliers.

BR Comment percevez-vous les missions plus précises de l'IA-IPR EVS par rapport à vos besoins en tant que chef d'établissement ?

YB Pour moi ils sont essentiels comme des vecteurs entre les services académiques, hiérarchiques que représentent le DASEN et nous en établissement. Ils portent les dossiers académiques comme les internats d'excellence ou la mesure devoirs faits, du moins dans notre académie. Ils jouent un rôle important dans la question de l'éthique et des valeurs de la République en accompagnant les projets et en nous aidant quand on remonte des faits établissements. Ils sont donc essentiels car ils touchent au cœur de nos établissements. Enfin, ils ont un avis sur la titularisation des personnels de direction et parfois sur leurs parcours et leurs mutations, ce n'est pas rien !

BR Oui ce n'est pas rien... cela vous paraît aidant dans vos trajectoires de carrière ?

YB c'est un peu délicat ; quand on s'entend bien avec notre collègue IA IPR EVS cela ne pose pas de problème mais parfois ça peut être compliqué ; après on doit rester chacun professionnels et il n'est pas le seul décideur dans les chaînes à créer pour les mutations. Le bureau de l'encadrement est en pilote sur cette question.

BR Ok, et si on prend de la hauteur, en quoi l'IA IPR EVS est-il davantage au cœur des ressources humaines ? Cela a-t-il un impact sur la GRH au sein d'un établissement scolaire ?

YB vous avez raison, ils sont plus impactants sur tout ce qui tourne autour de la vie scolaire et ils accompagnent les CPE et notamment les chefs aussi sur la question des AED : ce sont des personnels recrutés directement et parfois on a besoin d'aide juridique et en termes de formations afin de pouvoir résoudre des situations où ils ne savent pas faire, ni comment faire pour gérer des élèves, véhiculer certaines valeurs, dispenser des réflexes professionnels...

BR Ont-ils un lien avec la RH de proximité selon vous ?

YB Très peu, à mon sens : la RH de proximité se situe davantage dans la gestion de l'évolution de la carrière ; elle gère aussi les problématiques de suivi des parcours et de l'accompagnement RH santé, bien-être au travail... les EVS sont plus dans le plan de formation et dans l'évaluation des personnels, l'accompagnement des projets sur établissements et aussi leur évaluation.

BR Justement vous évoquez l'évaluation : Qu'évalue-t-il ? Pourquoi ? Comment ? Quelle priorisation des missions ? Gestion du temps et des urgences/situations de crise ?

YB alors concernant les personnels, ils évaluent donc les CPE, les profs doc et les personnels de direction stagiaires : cela réunit bien, comme je l'ai dit tout à l'heure, toute la sphère vie scolaire finalement et cela a du sens globalement : c'est une grande différence avec les IA IPR disciplinaires qui sont centrés essentiellement sur une discipline.

Ils évaluent aussi, dans notre académie, les établissements dans le cadre de cette nouvelle politique introduite depuis 2020 et ils pilotent souvent les formations de formateurs pour déployer des évaluateurs sur l'ensemble des EPLE. Ils agissent donc ici comme des acteurs centraux, au cœur du réacteur pour mieux faire remonter au niveau académique aussi.

Sur la gestion du temps et des crises, c'est difficile à estimer de mon point de vue. Ils sont souvent sur des dossiers lourds, transversaux qui demandent pas mal de réflexion et d'analyse, de croisement des regards et ils sont aussi souvent sur des situations de crise, pas simples. Mais quand les crises sont importantes, ce sont les CT-EVS qui prennent le relai, la hauteur, une réponse institutionnelle plus forte : les IA-IPR EVS sont davantage dans l'opérationnel, les solutions du terrain, rapides à appliquer pour éteindre les incendies. Ils nous aident là aussi.

BR Ok, enfin Quelles perspectives, quelles évolutions (mobilités), quelles transformations ? Quelles envies ? Concernant les IA-IPR EVS ?

YB C'est difficile à dire et pour répondre sincèrement je trouve qu'ils ont souvent des profils de chefs d'établissements car ils sont recrutés en grande partie dans ce corps de manière générale : alors peut-être qu'on pourrait imaginer des allers retours plus simples entre ces deux fonctions ce qui leur permettrait de nourrir leurs expériences en mettant leurs expertises au contact des réalités de terrain.

Leur mobilité, je ne sais pas trop : dans notre académie, ils sont nombreux et ne changent pas vraiment ce qui est une bonne chose en termes de connaissances des dossiers, des bassins ... je ne sais pas s'il faut transformer uniquement les IA-IPR EVS... ou les autres aussi ? Les IEN sont sous représentés finalement et peut-être qu'ils se rapprochent aussi des EVS quelque part ! Je ne sais pas trop. Je n'ai pas d'idées précises sur des évolutions à ce stade.

BR merci pour ces quelques minutes précieuses pour comprendre, dans votre parcours, l'intérêt et le positionnement des IA IPR EVS.

Annexe R : Retranscription entretien de madame O P (Personnel de direction – Reims)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnement lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

OP Je vous remercie d'abord de m'interroger. Car c'est un sujet qui m'interpelle beaucoup aussi ! J'ai été tenté un jour de passer d'ailleurs le concours IA-IPR EVS mais j'avais peur de quitter le terrain des établissements, le contact en fait avec certaines réalités qui ne sont pas toujours simples mais qui peuvent être aussi parfois exaltantes !

BR Je comprends tout à fait ! Pourriez-vous présenter rapidement votre parcours svp ?

OP Alors j'ai 51 ans, mère de 4 enfants et je suis personnel de direction depuis 19 ans. Actuellement proviseure d'une cité scolaire je gère aussi un Greta et je suis experte associée à l'IH2EF. Voilà en gros ma situation. J'adore mon métier, je suis une passionnée ! Et je suis intriguée par votre thèse car c'est vrai que ces IA-IPR EVS occupent une place particulière au sein des inspecteurs et aussi auprès de nous ; je sais aussi que c'est très variable, leur fonctionnement, selon les recteurs et les Dasen... bref c'est un sujet aussi passionnant !

BR Passionnant à n'en pas douter ! Je parle justement des IA-IPR EVS comme étant un personnage complexe ! Comment vous identifiez leurs champs d'expertise de l'IA-IPR EVS, son positionnement vis-à-vis des autres IA-IPR, des personnels de direction, des professeurs documentalistes, des CPE ?...

OP Je pense qu'ils sont polyvalents en fait ! Ce sont des IA-IPR parfois discriminés parce que, par rapport aux autres, ils ne sont pas forcément agrégés et ils ne représentent pas la « noblesse » d'une discipline : ils ont une spécialité qui justement embrasse un large champ d'expertise au niveau d'un établissement scolaire. La vie scolaire est un champ peu investi finalement par l'ensemble des professeurs alors que ce n'est pas que le boulot des CPE ou des chefs ; c'est pour ça que je trouve bien que les profs doc soient aussi réunis dans leur champ d'évaluation des personnels car c'est un autre espace-temps dans lequel il existe des besoins et des attentes différentes, en lien avec le climat scolaire par exemple, le bien-être etc... Ainsi, je trouve que la sphère commune « vie scolaire », tout ce qui se passe finalement autour de la classe, ça les caractérise bien et ça contribue au sens qu'ils donnent à leurs missions envers des personnels finalement aux profils aussi différents !

BR Comment travaillez-vous avec les IA-IPR EVS en particulier ? Et avec les autres, les disciplinaires ?

OP alors avec les EVS, je bosse surtout sur les CPE et les AED quand il faut recruter et/ou former ! Ils sont très sollicités pour le montage de certains dossiers comme celui de notre internat d'excellence car l'un d'entre eux est porteur de ce dossier au niveau du Recteur. Concernant les autres, c'est quand je fais les PPCR et si besoin lorsqu'un professeur est en difficultés ou en conflit avec des collègues ou des familles, cela peut arriver. Ils sont très centrés sur leur discipline, ce qui me paraît normal aussi ! Les EVS sont davantage centré sur la vie scolaire et c'est extrêmement important pour moi dans mon pilotage et dans mes décisions même si mon supérieur reste le Recteur et le Dasen bien sûr !

BR Quelles missions leur sont-ils confiées dans votre académie, quelles priorités, quelle cohérence avec la politique académique, nationale ? Comment les situez-vous par rapport au Dasen ou Recteur ? Quelle position hiérarchique ou fonctionnelle ?

OP Chez nous ils ont des missions qu'on pourrait qualifier de transversales : des dossiers comme les internats, les projets NEFLE, ils sont aussi dans le carré régalien et ils nous aident beaucoup dans la gestion des situations de harcèlement à travers le programme PHARE. C'est de cette manière qu'ils répondent aux orientations académiques et nationales car ils déclinent finalement les instructions officielles, de manière transversale, en portant des projets transversaux, oui et qui viennent apaiser le climat scolaire et apporter de la sérénité pour les apprentissages. Ils jouent un rôle important au niveau des cités éducatives et des réseaux d'éducation prioritaire.

Par rapport au recteur et au Dasen, ils sont un peu la courroie de transmission et ils déchargent je trouve les Dasen qui doivent avoir une vision plus départementale : parfois, ils sont un peu les commis d'office pour diffuser les informations et faire vivre les réformes dans les établissements, enfin, moi, c'est comme cela que je perçois et ce n'est pas mal. Du coup leur positionnement vis-à-vis d'eux est particulier : ici ils sont vraiment en symbiose, et je sais que ce n'est le cas dans toutes les académies surtout par rapport aux autres inspecteurs qui n'apprécient pas toujours cette distinction !

BR Entrons davantage maintenant dans leurs missions sur le terrain, si je puis dire, et donc au niveau des établissements scolaires : En quoi l'IA-IPR est-il au cœur des ressources humaines ? A quels niveaux (EPL, académique, national ?) Comment impacte sa fonction dans la GRH d'un EPL ? Quel pilotage (partagé ou non) ? Des liens avec la RH en académie, de proximité ?

OP Oui vous avez raison ils ont une action directe, avec nous, dans ce qu'on a appelé un pilotage partagé pendant un temps mais je n'aime pas trop cette expression ; Une action directe sur la gestion des AED notamment et des CPE, surtout quand on a un internat comme ici c'est d'autant plus prégnant ! Pour moi ils permettent surtout de mettre en place des formations certes sur des sujets précis mais surtout sur des sujets plus généraux comme par exemple quand il a fallu déployer le livre inclusif pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, enfin ce n'est qu'un exemple. Ils nous ont beaucoup aidés aussi dans le projet

NEFLE sur le bien-être et le bien apprendre à l'internat et quand on a voulu mettre en place une sorte de tutorat/mentorat entre les élèves internes puisqu'ils regroupent des 6^{ème} jusque des étudiants en CPGE ou en BTS. Bref, c'était utile d'avoir leur expertise pour boucler ces projets que j'aime appeler « transcolaires » au service de la réussite de nos jeunes. Sur la RH de proximité, je pense qu'ils n'ont pas la même action : leur GRH est davantage centrée sur le fonctionnement de l'établissement tandis que la RH de proximité agit sur les carrières et les évolutions ou les changements de parcours professionnels ou alors sur le mal être la souffrance au travail des personnels, enfin pas dans la formation au cœur des EPLE.

BR Et concernant la question de l'évaluation, vous l'avez peu évoquée : Qu'évalue-t-il ? Pourquoi ? Comment ? Quelle priorisation des missions ? Quelle Gestion du temps et des urgences/situations de crise que vous pouvez rencontrer ?

OP Ils évaluent les profs doc, les CPE et les personnels de direction stagiaires : ça c'est le premier point mais leur priorité ça reste de décliner les projets académiques à travers les dossiers qu'ils portent, c'est comme cela que je perçois : courroie de transmission en quelque sorte et aussi facilitateurs car ils éclairent souvent nos décisions, enfin pour moi ! Les crises c'est plutôt géré par le CT-EVS, conseiller plus direct du Recteur donc pas vraiment l'IA IPR.

BR et sur leur métier : Quelles perspectives, quelles évolutions (mobilités), quelles transformations peut-être ?

OP Je ne sais pas trop : je pense que c'est bien qu'ils soient installés dans les académies un certain temps pour bien comprendre le maillage et le fonctionnement des EPLE. Je pense que ce sont plutôt les inspecteurs disciplinaires qui devraient s'inspirer du référentiel (s'il existe ?) propre aux EVS car la vie scolaire, c'est me semble-t-il ce qui organise tout et c'est essentiel pour l'ensemble fonctionne !

BR merci pour ces quelques minutes précieuses pour comprendre, dans votre parcours, l'intérêt et le positionnement des IA IPR EVS.

Annexe S : entretien avec P M Recteur d'académie

BR : Bonjour ! Je suis assez rapide parce que j'imagine que votre temps est compté donc ce sera pas un entretien d'une heure ; on va essayer d'être efficace : d'ailleurs je suis ravi vraiment de vous voir d'ailleurs presque en vrai et de vous entendre ; je vous suis régulièrement enfin voilà et je suis régulièrement l'académie d'Amiens alors pas parce que je suis l'académie de Lille mais parce que j'ai effectué une partie de de mes missions quand j'étais professeur de lettres dans l'académie d'Amiens et donc j'ai un très bon souvenir

Bref je suis là en tant que doctorant et donc là je suis dans ma 4e année de travail donc de thèse sous la direction de Sylvie Condette donc à l'université de Lille et je travaille donc sur les inspecteurs pédagogiques régionaux et établissements et vie scolaires et donc pour faire rapide ce que j'essaie de voir de comprendre d'analyser c'est leur positionnement dans le paysage à la fois chez les personnels d'encadrement mais aussi de voir leur profil puis peut-être leurs évolutions dans un système éducatif qui est mouvant et donc voilà quelle place ils ont dans tout ce système et avec un accent qui est mis sur la GRH dans les établissements scolaires.

C'est alors c'est pas c'est pas que la casquette recteur qui m'intéresse pas ; mais c'est surtout la casquette que vous avez eue précédemment en tant que directeur du bureau de l'encadrement et donc j'ai une interrogation par rapport à ça et je vais y revenir donc en fait le point de départ de ma réflexion c'était c'est un point de départ qui est tout à fait professionnel puisque je me suis demandé enfin je me suis posé la question de qui sont ces inspecteurs EVS qui à la fois interrogent enfin accompagnent évaluent des CPE mais aussi des professeurs documentalistes et aussi des personnels de direction stagiaires, qui ensuite perdent la main finalement sur, j'allais dire, l'évaluation enfin la proposition pour titulariser ces personnels pour redevenir une sorte de collègue finalement avec les chefs d'établissement et donc c'est cette identité un peu complexe que j'essaie d'interroger.

Alors je vais peut-être d'abord vous poser une question : en tant que recteur, comment voilà quels dossiers vous leur donnez comment vous les pilotez entre guillemets peut-être avec la vision en se disant par rapport aux IPR disciplinaires ?

PM peut-être effectivement vous avez raison de dire que dans le pilotage que j'ai des IPR, moi c'est un pilotage de manière générale assez, j'essaie de piloter les IPR d'une manière générale c'est-à-dire que je vois les groupes disciplinaires une fois par an par ailleurs je suis très attentif à leur évaluation car pour moi il y a un vrai questionnement : je travaille en lien étroit avec les EVS de manière générale il y a un vrai travail de manière générale qui est bien je pense ça c'est fondamental de suivre une communauté pédagogiquement : les IA IPR EVS, j'ai souhaité après un an mais bon c'est effectivement qu'ils aient un peu une place à part, puisque eux je les vois une fois par mois parce que avec eux si vous voulez pourquoi une fois par mois parce que j'ai besoin qu'on échange sur les situations d'établissement donc ça me permet de croiser la vision et donc croiser nos informations pour éventuellement déterminer les plans d'action des stratégies vis-à-vis de l'établissement qui vont bien ou qui vont moins bien donc ça c'est vraiment le cas moi c'est très précieux ; pour moi ce point mensuel avec les IA IPR EVS voilà donc c'est la première chose donc vous voyez un peu différent des autres disciplines que je ne vois pas toutes les disciplines tous les mois ils ont plus facilement que les autres je crois des dossiers académiques spontanément c'est bienheureux que je suis allé pour leur confier des dossiers académiques alors je l'ai pas fait tout de suite d'abord j'ai besoin

de de voir un peu quelles étaient leurs appétences leurs profils aux uns et aux autres mais de fait tous actuellement ont des dossiers académiques importants puisque j'ai souhaité que l'une d'entre elles soit DAFPE voilà parce que j'ai pensé que c'était pertinent que ce soit un IA IPR EVS ; il y en a une autre qui est chargée du dossier évaluation des établissements et une autre qui est chargée de tout ce qui est déontologique parce que c'est quand même un sujet majeur et tout ce qui est appelle des conseils de visite et pour une 4ème qui vient de partir qui était chargée du dossier internat excellence. Donc autant si vous voulez on veut vraiment que chacun ait une veille : c'est important pour l'académie ; par ailleurs je les sollicite quasi systématiquement lorsqu'il y a une enquête administrative c'est à dire qu'ils sont toujours dans ce cas inter catégoriel : il y a des interdisciplinaires les IEN-EG mais il y a toujours des IA-IPR EVS parce que leur vision un peu vous savez bien un peu panoramique ou à 360° de l'établissement est précieuse et ils ont, je trouve, des méthodes d'investigation peut-être j'ai trouvé du fait de leur parcours et du fait de leur formation voilà il me semble un regard plus particulier en tout cas pour moi qui est précieux pour moi voilà un petit peu : vous pouvez voir la place particulière que dans mon pilotage de recteur j'accorde aux IA IPR EVS

BR : quand vous évoquez justement les établissements, ça me fait penser alors je ne sais pas dans l'académie d'Amiens donc je pose la question est-ce qu'il existe des IA IPR référents alors qu'ils soient disciplinaires ou EVS ; est-ce que c'est quelque chose qui est réservé aux EVS ou pas ?

PM Oui cela existe encore et ça marche très bien : c'est à dire que il y a un vrai alors exception près évidemment comme toujours mais il y a du vrai : ce travail de collaboration entre l'échelle d'établissement et les IPR référents et sur toutes les stratégies qu'on a pu développer que ce soit par exemple les projets d'évaluation lycée, la mise en place des groupes de besoins en collège ou bien la préparation de la mesure sur le collège pour la rentrée prochaine ; c'est largement piloté enfin co piloté par les IPR référents et on a créé également une cohérence dans les EVS référents plus « établissements » on a souhaité revoir cette année la cartographie des opérations pour que l'on ait une cohérence géographique. C'est alors il n'y a pas de problème un peu plus ancien sur ces référents ; oui j'étais un peu dubitatif pour vous dire les choses franchement hein sur les IA IPR référents à travers mes parcours et de mes expériences antérieures : je constate dans la dynamique c'est quelque chose de très efficace très efficient et très pertinent et très apprécié...

BR alors c'est vrai que c'est pas partout la même chose parce qu' on voit que dans certains académies justement il y a certains IPR disciplinaires qui ont du mal à se faire entendre en quelque sorte j'allais dire parfois auprès alors pas forcément du recteur mais aussi auprès de leur DASEN et donc moi j'ai eu dans certains échanges justement c'est voilà ces éléments là et je pense que justement le fait qu'ils soient référents c'est quelque chose d'intéressant parce que pour certains ça leur fait peur parce qu'ils ont l'impression qu'on va se retrouver un peu comme pour l'inspection générale c'est-à-dire avec une forme de fusion finalement et d'effacement de la discipline pour justement aller sur quelque chose de plus systémique voilà dans des dossiers ou académiques ou au cœur des établissements ...

PM : oui et donc ça c'est pas quelque chose que vous avez alors c'est mon IA IPR de référence qui a très largement été sollicité par les chefs d'établissement et quand j'effectue un déplacement je constate qu' il ne vient pas là c'est pas la première fois qu'il vient dans l'établissement : je constate qu'il y a un vrai pilote avec les référents : il y a une feuille de

route c'est ce qu'on attend d'eux ; il y a aussi des IPR référents de bassin et comme je réunis à intervalle régulier tous les coordonnateurs de bassin j'y associe les IPR référents de bassin donc cela participe à une espèce de cohérence qu'on essaie de donner au pilotage académique ! d'accord je reviens sur un point que vous avez mentionné qui est important, je fais référence à mes anciennes fonctions on a on a peu du systématiser si vous voulez l'évaluation plus régulière des chefs d'établissement et de leurs adjoints hein bon là on avait vraiment besoin des EVS dans cette évaluation parce que pour soulager les Dasen de ces campagnes d'évaluation qui sont quand même extrêmement chronophages et là c'est vraiment un refus catégorique des syndicats des personnels de direction qui étaient vent debout considérant qu' il était inenvisageable que les IPR EVS aient cette possibilité d'évaluer les chefs : autant ils acceptaient pour les stagiaires mais au-delà c'était un blocage absolu !

BR oui complètement alors je je vais un peu vite mais vous avez vous avez contribué aussi enfin vous avez eu un regard sur l'évolution des missions des IPR : j'ai bien votre article avec Gilles Bal sur la circulaire de missions des IA IPR à partir de la circulaire de 2015, d'ailleurs une autre circulaire a été depuis publiée et comment cela fait écho dans certaines de vos pratiques j'allais dire avec eux alors là comme étant des acteurs en particulier les EVS au cœur de la GRH en établissement?

PM pour le coup je serais peut-être plus nuancé que vous je dirais que tous les IPR sont au cœur des ressources humaines : simplement les IA IPR sont dans la GRH car ils s'occupent du recrutement des personnels en validant les parcours, les examens...mais par ailleurs puisque je reviens sur le pilotage vous voyez typiquement hein parce que je fais des codir élargi une fois toutes les 6 semaines il y a systématiquement un IA IPR EVS dans les codir élargis : donc c'est pour vous dire de la même manière ils sont membres mais il y a un EVS quand même il est membre qui peut par sa fonction de toutes une série d'instances ce qui n'est pas le cas qui est réservé à côté il y a le doyen et il y a une IPR que je veux voir gérer surtout une série d'instances ...

BR et du coup comment vous le distinguez justement du CT-EVS je ne sais pas s'il y en a un dans l'académie d'Amiens d'ailleurs...

PM ils travaillent très bien ensemble mais le CT-EVS il est plus alors typiquement sur la formation du personnel de direction il est plus dans l'opérationnalisation de la formation là il est plus dans la construction d'une stratégie en fait voilà d'accord et l'IPR EVS sera réactif dans une espèce de crise

BR mais tout ça ce sont des choses qui sont très mouvantes en fait hein oui et qui varient aussi beaucoup selon les territoires j'allais dire en même pas forcément au sein même des académies parfois on a des raisonnements et des interventions différentes bien sûr ; tout à l'heure vous avez parlé de population particulière en parlant des EVS et justement qu'est-ce qui à votre avis qu'est-ce qui justifie ou qu'est-ce qui qu'est-ce qui permet de dire que c'est légitime quelque part qu'ils aient ce périmètre-là de ce qu'on appelle « établissements et vie scolaire » voilà comment vous, vous interprétez un peu ça ?

PM alors ils ont la capacité d'investiguer l'ensemble des problèmes d'établissement ce qui n'est pas le cas d'un IPR disciplinaire qui diffère des EVS un peu mais enfin disons ils ont une vision assez panoramique et par ailleurs je pense quand même qu'ils ont un déroulé de carrière qui est un petit peu différent des disciplinaires. Ah oui à la fois je veux dire en amont comme

en aval dans leur parcours antérieur comme dans leur débouché dans leur déroulé de carrière, il me semble qu'ils ont un rôle ils ont une place particulière ...

BR alors c'est vrai que quand on regarde les profils alors il y a des exceptions mais souvent c'est un peu un tremplin pour aller vers d'autres emplois fonctionnels d'ailleurs et souvent dans la trajectoire plutôt vers des postes de Dasein c'est ce qui se voit assez fréquemment même si j'ai en tête un contre-exemple mais d'ailleurs c'était intéressant aussi de voir que ce n'est pas simplement un tremplin pour aller vers des emplois fonctionnels !

PM il y a 2 choses que vous dites ! Mais enfin je trouve ça plutôt c'est ça d'être en capacité de quitter un emploi fonctionnel pour partir encore parce que ça je pourrais au début ça c'est notre sujet mais moi je considère qu'une carrière de cadre qui commence de plus en plus jeune ne peut pas être ne peut plus être dans la totalité des cas une carrière considérée comme systématiquement ascendante et donc il faut, je pense, qu'il faut être en capacité d'alterner les emplois fonctionnels des fonctions plus opérantes plus en réflexion etc. donc voilà c'est une première chose donc ça c'est moi ça paraît très simple comme chose et 2e point la confusion je pense mais cela tient à l'histoire parce que je pense que si vous avez fait un peu de profondeur historique dans votre étude vous avez pu voir qu'il y a un certain nombre d'années les IA IPR EVS après le recrutement certains évoluent vers des fonctions de Dasein et depuis on a davantage centré sur sa professionnalité en fait propre parce que c'était parce qu'à l'époque c'était vraiment conçu comme étant un tremplin immédiat ou différé vers des fonctions d'EVS ; maintenant je pense que, comme les choses sont moins automatiques, il y a moins d'IPR qui veulent rester IPR tout le temps qui entrent et qui sont construits par rapport à leur professionnalité, leur spécificité et c'est très bien.

BR Ainsi tout à l'heure vous avez évoqué alors si j'ai bien compris leur place aussi les EVS et leur place dans la question de la formation et de l'accompagnement des collègues pour la formation mais comment on arrive à distinguer un peu les choses par rapport je parle en termes d'accompagnement là par rapport à ce qu'on appelle la RH de proximité où ils se situent par rapport à ce processus-là ?

PM Ça me laisse un peu perplexe pour tout dire : ils ne sont pas dans le même champ le RH de proximité je pense qu'il est plus destiné aux agents aux enseignants aux agents en général là où les evs sont plus sur les cadres en fait c'est que les personnels de direction. C'est un sujet en soi parce que voilà c'est un sujet un petit peu que je voudrais encore questionner... d'accord oui parce que faire de la RH c'est vraiment ce qui a de plus compliqué parce que ça suppose d'avoir des connaissances juridiques réglementaires statutaires extrêmement développées et sans avoir ce bagage réglementaire statutaire etc. on peut faire des erreurs

BR Oui c'est un autre métier finalement et alors justement si on parle RH et du bureau de l'encadrement je ne sais pas si on peut faire un lien vous avez été directeur du bureau de l'encadrement et justement alors là vous voyez actuellement parce qu'il y a des évolutions, c'est le côté interministériel

PM d'ailleurs enfin je pense que c'est une chance parce que comme on le disait tout à l'heure pour les cadres de ne pas rester sur des emplois fonctionnels etc. je pense que c'est très riche aussi d'oser d'aller vers d'autres missions parce que bien souvent c'est une question d'oser parce qu'on pense qu'on n'a pas la compétence alors que voilà on peut amener quelque chose avec la casquette précédente hein enfin notamment ici l'Education nationale !

BR justement comment vous vous observez ces évolutions alors aujourd'hui avec un peu de recul et puis avec votre casquette finalement de l'encadrement et la question c'était vraiment pour se demander comment sont traités dans l'encadrement les IA IPR EVS dans le sens où dans certains entretiens j'ai pu avoir des personnels qui me parlaient de la fusion des corps de faire qu'un seul corps d'encadrement ou inspecteurs et chefs d'établissement pourraient voilà avec certaines conditions eh bien sûr mais peut-être changer de rôles : qu'est-ce que vous comment vous percevez les choses ?

PM alors il y a deux choses : la première chose c'est que réglementairement c'est devenu possible car c'était compliqué jusqu'alors c'est excusez-moi d'être un peu techno mais oui j'ai appris à le devenir un peu tant que vous aviez des corps qui n'avait pas le même le même échelon, c'était extrêmement compliqué de pouvoir même envisager une fusion des corps ; on l'a désormais, ça peut s'envisager mais je ne suis pas sûr que ce soit une bonne idée dans l'absolu mais ça pose des tas de questions statutaires... entre l'idée et la mise en œuvre par laquelle il y a beaucoup de préalables ; mais bon après il y a un travail on ne peut pas faire cela en 3 mois je veux dire ! Pour moi ce qui permet cela c'est le détachement enfin on peut facilement et ça je pense qu'on ne fait pas assez on n'ose pas assez me semble-t-il le détachement d'un corps vers l'autre hein et ça c'est un moyen me semble-t-il de pouvoir plus facilement et limiter cette voilà permettre cette mobilité : moi je suis un grand un grand défenseur du détachement !

BR alors avec un petit peu de provocation est ce que vous pensez si on allait voilà dans cette voie du détachement est ce qu'on aurait beaucoup d'IA IPR qui oseraient prendre la tête d'un établissement par exemple ?

PM c'est sûr que certains ont déjà fait précédemment cette proposition mais moi je pense ça serait dans le référentiel je pense dans les modes de pensée mais moi je crois que plutôt que d'envisager un grand mécano administratif visant à une fusion des corps qui est quand même toujours un peu compliquée à faciliter le détachement paraîtrait meilleur car oui, en effet, on pense que certains oui pour certains cela pourrait être intéressant par le détachement pour mettre un peu plus de fluidité finalement et pouvoir faire de la flexibilité un peu dans les parcours

BR Vous avez évoqué l'évolution des perspectives au moment où beaucoup d'inspecteurs pointent une forme d'éparpillement voire d'émiettement de leurs missions au détriment d'un travail de qualité, approfondi et sur le long terme...

PM honnêtement j'entends beaucoup moins parler d'éparpillement j'entends parler de surcharge de travail, ce qui est réel chez tous les IA IPR c'est réel vraiment ce n'est pas en revanche l'éparpillement, la dispersion

BR oui mais du point de vue chef d'établissement, il faut avouer qu'il n'est pas toujours évident de pouvoir mettre en œuvre le pilotage partagé car même pour écrire un PPCR il faut qu'on échange et c'est souvent furtif hélas sans pouvoir mettre en valeur les personnels qui seraient méritants. Un EVS par rapport à un disciplinaire, que pouvez-vous en dire ? Faut-il revoir encore leurs missions et leurs répartitions ? Voyez-vous des évolutions souhaitables ?

PM On ne va quand même pas changer la circulaire et le référentiel tous les 4-5 ans ! il faut déjà appliquer le référentiel actuel ! Pour moi ils devraient être davantage associés au mouvement des chefs car ils peuvent vraiment nous éclairer sur certaines situations et évolutions de parcours. J'ai hâte de lire votre travail notamment sur la profondeur historique car beaucoup pense que c'est facile ce concours alors qu'il est plus difficile que pour les disciplinaires ! Il y a là une vraie réflexion que votre thèse viendra poursuivre car ce sont des acteurs essentiels dans notre schéma éducatif et académique.

BR Très bien, je vous tiendrai au courant et je vous remercie pour ce temps précieux accordé malgré votre agenda de recteur !

PM écoutez bon courage à vous en tout cas merci beaucoup et bonne continuation également à bientôt au revoir !

Annexe T : Entretien avec AZ, personnel de direction faisant fonction, Académie de Paris

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : d'où ils viennent, quelles sont leurs missions, leurs interférences avec les autres inspecteurs, leurs évolutions possibles ou souhaitables. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

AZ Alors moi je suis faisant fonction de chef d'établissement adjoint depuis octobre et j'ai décidé de postuler après avoir échoué une première fois au concours de personnel de direction. Je suis CPE depuis 6 ans. Votre sujet est intéressant parce que j'ai été confronté à l'IA-IPR EVS à l'occasion de ma candidature ce qui me paraît utile pour votre analyse.

BR Oui c'est clairement une approche que je n'ai pas eue à l'occasion des entretiens ! Je cherche justement à faire le point sur cet IA IPR EVS considérant qu'il soit un personnage complexe dans la mesure où il agit auprès des personnels aux statuts différents et que pouvez-vous dire justement sur cette corrélation entre les CPE, les professeurs documentalistes et les personnels de direction ?

AZ Alors oui je vois ce que vous voulez dire... ce n'est pas une évidence, disons que ça les distingue des autres IA IPR car nous n'avons pas vraiment de discipline, enfin quand je dis nous, c'est quand je parle de la vie scolaire : c'est ça qui unit finalement les trois acteurs cités. Après c'est vrai que c'est finalement original...mais ils n'ont pas de discipline et du coup ils agissent plutôt au niveau global de l'établissement. J'ai l'impression que du coup ils sont moins enfermés dans le disciplinaire que les autres IA IPR et qu'ils ont une réflexion plus sur l'établissement scolaire.

Sur leurs missions, moi je vois plusieurs choses. D'abord, c'est lui qui m'évalue et qui me donne les éléments clés pour le métier que je découvre afin de mieux affronter le concours ; ensuite, il est sur les gros dossiers du bassin et je l'ai d'ailleurs revu en réunion de bassin en binôme avec la DAASEN. Enfin, il participe à l'évaluation des EPLE, comme c'est le cas pour mon établissement cette année. Il est accompagné par 2 chefs d'établissements.

BR Justement, parlons de l'évaluation ! Qu'évalue-t-il ? Pourquoi ? Comment ? Quelle priorisation des missions ? Gestion du temps et des urgences/situations de crise ?

AZ Alors oui ils évaluent d'abord des personnels dont les personnels de direction stagiaires : c'est en lien avec le Dasen je suppose qu'ils sont des éclaireurs sur les situations d'établissements et leur pilotage. Après, comme pour les autres IA IPR disciplinaires, ils évaluent et ils suivent les CPE et les profs documentalistes même s'ils n'ont pas de classes à

proprement parler. Disons qu'ils s'intéressent du coup à l'extra-scolaire... mais ils utilisent aussi un référentiel comme support au PPCR. Ils sont aussi évaluateurs dans les jurys de concours (CPE et Personnels de direction) ainsi que formateurs parfois. Sinon oui ils sont donc aussi dans l'évaluation du système quand ils pilotent les évaluations des établissements scolaires et du coup ils ont là une vraie vision stratégique, d'établissement voire parfois d'un territoire et ils peuvent rendre compte au DASEN voire au Recteur... Ah oui et pour moi ils aident les chefs dans les situations de crises, en lien avec le CT-EVS afin de résoudre certains conflits RH ou des problématiques d'élèves tels que du harcèlement....

BR Oui vous avez raison, en somme ils ont aussi des « dossiers » académiques, avez-vous des exemples vécus ?

AZ moi je l'ai vu à l'œuvre à travers le dossier NEFLE que nous avons monté sur le climat scolaire dans l'établissement : il avait cette vision de l'établissement comme système, centré sur la vie scolaire et qui s'ouvre sur les conditions d'apprentissage des élèves. C'est quelque chose que n'ont pas en général des inspecteurs plus disciplinaires ; il a plus de facilité, on parle de la même chose et sans forme d'intellectualisation cachée derrière la discipline : il y a un côté plus opérationnel finalement et cela répond franchement à nos projets dans la vie scolaire.

BR Autre sujet. En quoi l'IA-IPR est-il au cœur des ressources humaines ? A quels niveaux (EPL, académique, national ?) Comment impacte sa fonction dans la GRH d'un EPL ? Quel pilotage (partagé ou non) ? Des liens avec la RH en académie, de proximité ?

AZ Dans mon cas, c'est lui qui m'a repéré, recruté et formé (certes rapidement) pour prendre mes fonctions d'adjoint ! Ils sont donc au cœur de la gestion des ressources humaines et ils jouent pleinement leur rôle de « faire vivre le vivier » pour apporter des solutions dans certains établissements, en termes de pilotage et de management.

Avec l'évaluation, ils agissent aussi sur les ressources humaines en observant et en étant force de propositions par les projets notamment qui sont montés en établissement. Ce sont de réels partenaires sur lesquels les chefs peuvent s'appuyer aussi quand il y a un personnel en difficulté ou problématique. Ils ont cette grille d'analyse que nous n'avons pas toujours, ils ont des réflexes RH que nous apprenons progressivement...

Quant à la RH de proximité, je ne sais pas trop : je n'ai pas le recul suffisant pour pouvoir vous répondre sur ce point, je suis désolé !

BR Aucun problème ! Comment percevez-vous les évolutions possibles des missions voire du métier des IA-IPR EVS ? Des envies ? Des transformations ?

AZ C'est une bonne question ! Je trouve que les EVS devraient être plus nombreux, ça c'est certain pour accompagner les équipes sur les questions vie scolaire : par exemple sur des sujets sensibles comme le harcèlement, les principes de la République et la laïcité : ce serait quand même bien d'avoir ces référents comme des accompagnateurs et parfois des conseillers. Ils pourraient aussi être très utiles sur les conseils de discipline qui s'achèvent trop

souvent en format « exclusion définitive sans sursis » et qui mettent un coup d'arrêt à toute progression dans les apprentissages au sens large du terme.

Le pôle vie scolaire est sous-évalué alors que c'est là que tout se joue, tout se noue, tout se crispe aussi parfois. Pour y parvenir, nous avons besoin de pôle ressources, peut-être en bassin, animé par un IA-IPR EVS, s'ils étaient suffisamment nombreux.

C'est quelque chose qui pourrait me plaire, ce concours, dans mon évolution de carrière mais chaque chose en son temps !

La vie scolaire est un domaine trop réservé et trop méconnu je trouve et les EVS ont leur rôle à jouer dans ces évolutions à mon sens, essentielles...

BR Encore un grand merci pour votre éclairage et je vous tiendrai informé de l'évolution et de l'aboutissement de mon travail. Votre expérience naissante est intéressante dans ma démarche d'investigation, encore merci !

Annexe U : entretien avec B N, personnel de direction stagiaire, Académie de Lille

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : d'où ils viennent, quelles sont leurs missions, leurs interférences avec les autres inspecteurs, leurs évolutions possibles ou souhaitables. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnement lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

BN Ce n'est rien, c'est normal, je débute dans mes fonctions de chef adjoint et je suis ravi de contribuer à votre recherche ! Avant j'ai été pendant 9 ans professeur d'éco gestion en lycée donc et j'ai obtenu le concours des personnels de direction au bout de la seconde tentative ! Je trouve que c'est une autre façon de pouvoir accompagner les élèves, de créer des parcours véritablement construits sur l'ensemble, la globalité et non pas juste à travers ma lunette disciplinaire ou ma casquette à l'époque de professeur principal. J'espère être titularisé en fin d'année pour poursuivre l'aventure : je suis actuellement en collège et j'aimerais beaucoup ensuite partir sur du lycée. Voilà vous savez presque tout !

BR Oui c'est un parcours prometteur dans vos fonctions de chef d'établissement et nous avons besoin de gens passionnés ! Du coup j'entre dans le vif du sujet à propos des IA IPR EVS... Comment pourriez-vous caractériser son rôle, ses missions, vos liens de travail ?

BN Pour moi c'est quelqu'un que je vais voir plusieurs fois cette année avec deux visites d'observation ! Et surtout il va donner un avis sur ma titularisation... ce n'est pas rien ! Je ne vais pas dire de mal, je plaisante ! Sérieusement, il est aussi important que mon chef d'établissement d'accueil puisqu'il m'accompagne dans mes premiers pas en faisant le lien avec la formation en académie et aussi celle menée à l'IH2EF... Il s'occupe donc des personnels de direction stagiaires comme moi en suivant notre formation et en validant notre parcours vers la titularisation. Concernant les autres personnels, il est comme un autre IA-IPR pour les CPE et les professeurs documentalistes avec qui il entretient les mêmes liens finalement de suivi des parcours, des carrières et de valorisation aussi en repérant les viviers pour les remplacements et en recrutant les contractuels aussi.

BR En somme, ils jouent une partie essentielle de leurs missions dans des missions RH ? Dans le cadre de la RH de proximité dans votre académie ?

BN Oui mais pas forcément dans la RH de proximité qui est davantage centrée sur les évolutions de carrières et les changements parfois les reconversions professionnelles. Ils agissent plus sur les problèmes et les conflits, le bien-être, les relations aussi avec les familles, ils jouent un rôle

important je trouve, médiateur avec le chef d'établissement, auprès des familles, enfin je trouve surtout sur les questions de harcèlement !

BR Ok et de ce fait, quels sont les dossiers selon vous qui les occupent ? Qui les pilote ?

BN Je pense que les recteurs distinguent les EVS des autres IA IPR dans la distribution des dossiers en leur confiant des missions plus systémiques du genre la laïcité, les valeurs de la République, d'ailleurs c'est comme ça qu'ils peuvent agir sur l'EMI par les professeurs documentalistes ; ils sont des leviers pour les grands chantiers académiques, les concours, les projets plus globaux organisés sur le harcèlement par exemple, enfin je pense qu'ils ont un regard plus global sur ces sujets et qu'ils sont du coup plus intrusifs et performants en fait...

BR Vous faites clairement une distinction entre les EVS et les disciplinaires ? Pourquoi ?

BN Bah oui en fait ils n'ont pas vraiment de discipline, ils agissent plus sur un domaine, très large d'ailleurs qui est sur la vie scolaire en quelque sorte ; alors je trouve qu'ils n'ont pas le même champ d'actions et qu'ils sont en réalité plus en phase avec nos problématiques d'établissement... Ils sont donc à part dans le tableau des IA IPR et d'ailleurs je trouve cela sain qu'ils existent fin d'aider les chefs d'établissement dans leurs missions au quotidien et ne pas être les seuls en ligne de mire, c'est vraiment une aide, un appui, un relai avec l'institution et le terrain.

BR D'accord et de votre point de vue, récemment dans les fonctions de chef d'établissement, comment percevez-vous leurs évolutions par rapport aux IA IPR disciplinaires, par rapport à leur hiérarchie, les Dasen et les recteurs ?...

BN Ah je ne sais pas trop... ils doivent être plus nombreux, ça c'est certain. Pour les disciplinaires c'est important qu'ils restent experts dans leur discipline ! Mais les EVS devraient être plus sollicités pour soutenir les chefs et les aider à piloter les EPLE. Du coup ils aideraient dans la décision mais ils ont parfois beaucoup de dossiers à gérer, et tout dépend de l'organisation en académie. C'est variable aussi selon leurs relations avec les Dasen ; pour moi ils doivent être davantage au cœur des formations et surtout plus présents et pilotes dans les bassins et les districts. C'est important je trouve pour être opérationnel comme inspecteur de terrain.

BR Encore un grand merci pour votre éclairage et je vous tiendrai informé de l'évolution et de l'aboutissement de mon travail. Votre propos apporte des éléments sérieux qui pourront mieux analyser le positionnement des IA IPR EVS et ainsi étudier leurs évolutions depuis la création d'un corps d'inspection finalement récent, comme point d'appui pour les personnels de direction. Merci !

Annexe V : Retranscription entretien de madame A D (Professeure documentaliste Lille)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnement lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

AD Je vous remercie pour votre confiance et de l'intérêt que vous portez, dans le cadre de votre recherche, aux professeurs documentalistes ! Ce n'est pas toujours le cas dans notre quotidien ! Pour ma part, mon parcours est assez classique. Après des études de lettres, j'ai finalement passé le CAPES documentaliste car j'adorais la lecture et j'avais envie de travailler dans une bibliothèque. Je me souviens de mes années de fac lorsque j'allais à la bibliothèque universitaire. J'adorais l'ambiance de ces grandes salles et des rayons de livres que j'arpentais... désolée je me perds un peu dans des considérations qui sont loin de votre sujet !

BR Absolument pas, votre contexte et votre trajectoire professionnels sont des indices qui me permettent d'analyser et de contextualiser les réponses que vous allez m'apporter.

AD Oh d'accord, c'est vrai que ça peut expliquer certaines positions que je défends... donc à 25 ans je suis devenue une jeune professeure documentaliste, d'abord dans la ville de Bobigny puis j'ai réussi à revenir dans mon académie de cœur dans laquelle ma famille résidait, c'est-à-dire Lille. J'ai fait pas mal d'établissements de tous genres et maintenant cela fait 10 ans que je suis en poste dans un petit collège de centre-ville au cœur du bassin minier.

BR Bien, merci pour ces éléments. Entrons d'ores et déjà dans notre sujet à savoir le questionnement portant sur les IA-IPR EVS !

AD J'avoue que c'est surprenant comme sujet de thèse ! Je trouve que ce sont les inspecteurs les moins nombreux et les moins représentatifs dans notre système scolaire. On les voit peu à notre niveau même si ce sont nos inspecteurs de référence qui nous inspectent.

BR Pourriez-vous, malgré tout, décrire les champs d'expertise de ces inspecteurs ? Et pouvez-vous approfondir votre point de vue qui consiste à dire qu'ils seraient les moins représentatifs pour reprendre votre expression ?

AD ah en fait je veux dire par là qu'ils ne sont pas les plus nombreux, enfin je me trompe peut-être ? En tous cas, ce ne sont pas les plus visibles à mon sens ; on voit plus souvent venir au collège des inspecteurs de lettres, de maths, d'anglais etc. d'ailleurs, je n'ai jamais bien compris pourquoi nous n'étions pas reliés aux IA-IPR de lettres mais cette réflexion vient de mon goût plus important pour la littérature plutôt que ... enfin je veux dire que les inspecteurs de lettres

ne gèrent pas trop la politique documentaire et l'éducation aux médias, c'est peut-être là une différence et c'est pour ça que l'on a créé les EVS... enfin je ne sais pas trop en fait !

BR Alors, rassurez-vous, ce n'est ni un concours ni un examen. L'idée c'est de prendre vos perceptions du métier et vos réalités de terrain que je confronterai à mes analyses. Il n'y a aucun jugement de ma part et cet entretien demeure anonyme !

AD Me voilà rassurée ! je vais quand même faire attention à ne pas dire trop de bêtises !

BR Je n'ai aucun doute sur ce point ! comment percevez-vous donc ces IA-IPR EVS par rapport aux autres inspecteurs ?

AD sincèrement, je ne les vois pas beaucoup ! dans notre académie, il y en a au moins 5 je pense et ils ont mis au point un site internet académique qui permet de les repérer mais je ne connais que le « mien » qui vient rarement au collège sauf pour le rendez-vous de carrière... il y a parfois des formations durant lesquelles on les voit mais c'est assez rare car les formations sont souvent menées par des collègues.

BR et vis-à-vis des personnels de direction, quels sont leurs liens d'après vous ? Comment percevez-vous les choses ?

AD eh bien je sais qu'ils se rencontrent quand mon inspecteur vient m'inspecter et qu'ils cochent ensemble des items pour mon compte rendu professionnel mais je n'ai pas l'impression qu'ils travaillent ensemble. D'ailleurs, je pense qu'il voit davantage notre CPE que nous ou les chefs ! Ils sont davantage axés sur la vie scolaire et il y en a besoin, clairement !

BR Voulez-vous dire que les EVS délaissent la partie CDI au profit de problématiques plus vives au niveau de la vie scolaire ?

AD Pour être claire, oui, ils agissent peu, enfin dans mon académie, dans ma gestion quotidienne de mon travail, ils sont beaucoup plus sollicités par des problèmes de vie scolaire comme le harcèlement et la gestion des familles compliquées... enfin c'est pour ça que je me permets de dire qu'on les voit plus dans le domaine de la vie scolaire... comme leur nom l'indique !

BR ok je comprends ! est-ce que du coup cela ne complique pas sa tâche s'il doit s'occuper aussi de problèmes de vie scolaire qui semblent, à vous entendre, plus nombreux et plus complexes à gérer ?

AD c'est vrai que c'est un peu diffus... enfin je veux dire qu'il ne va pas dans une classe, sauf avec moi, dans les CDI... ils gèrent des problèmes plus liés à la gestion de classe, de groupes, de conflits entre élèves, entre enseignants, entre familles enfin les tensions en fait. C'est pour ça que du coup leur approche est moins didactique que les autres inspecteurs, ils jouent davantage un rôle de conseiller et d'accompagnateur.

BR Trouvez-vous qu'ils soient ainsi plus autonomes ou libres que les autres ? Comment vous les situez dans le schéma des acteurs académiques ?

AD Je crois qu'ils sont à part des autres inspecteurs mais pas pour autant plus libres ou autonomes, au contraire ! Ils doivent rendre compte je pense plus directement auprès du Recteur, enfin c'est comme ça que je le vois ! Les inspecteurs de disciplines classiques sont davantage dans les classes et auprès des collègues professeurs tandis que les EVS sont dans du

pilotage académique, dans les plans de formation, et les processus par exemple quand des familles font appel à des décisions de conseils de disciplines ou pour les jurys de concours, enfin dans une forme de technicité plutôt que dans le quotidien des CDI... et puis certains d'entre eux, de par leur parcours, ne connaissent pas grand-chose aux CDI surtout quand ce sont d'anciens chefs d'établissement devenus EVS... mais bon peut-être que je suis victime d'expériences malheureuses et des directions peu soucieuses de ce qui se passe dans mon CDI !

BR Nous touchons ici à la gestion des ressources humaines (GRH) et justement l'EVS est-il selon vous au cœur de la GRH, c'est-à-dire a-t-il une action sur la GRH dans votre établissement par exemple ?

AD c'est un peu compliqué comme question ! Pour moi la gestion des personnels passe d'abord par le chef d'établissement qui peut se faire aider, en cas de problèmes, par l'inspecteur. Il intervient plutôt au moment de conflits et quand on est inspectés. Ah si il est venu quand on a fait les groupes de travail sur l'évaluation du collège mais je n'en suis pas sûre, ça date un peu !

BR Avez-vous entendu parler de la RH de proximité ?

AD Non pas trop, je pense que c'est au niveau du département, enfin je ne sais pas et je ne pense pas que mon inspecteur soit lié à cette RH de proximité.

BR Y a-t-il un pilotage partagé en termes RH entre votre inspecteur et votre chef d'établissement ?

AD Ah oui sûrement mais ça se passe dans leurs bureaux, pas dans mon CDI ! Enfin je veux dire sans être désagréable que l'inspecteur EVS doit travailler avec mon chef mais plutôt sur des problèmes de stratégies d'établissement, plus que pour des problèmes RH car ici il y en a peu je trouve, on s'entend tous bien et c'est plus les familles qui sont compliquées dans notre secteur.

BR Comment votre inspecteur vous évalue ? Comment imaginez-vous ces missions ?

AD oh il vient dans le cadre des entretiens de carrière et je peux vous dire que c'est rare : quand il n'y a pas de gros problèmes, on ne les voit pas et tant mieux quelque part ! Enfin, pour ma part, le mien je l'ai dit n'est pas très à l'aise je trouve dans un CDI ! mais ce n'est que ma perception... et pas un jugement. C'est quelqu'un avec qui on peut échanger et qui est très cultivé. Mais il ne m'apporte rien en termes de méthodes ni dans ma politique documentaire, ni dans mes interventions en classe. Ce qui l'intéresse, c'est plutôt l'éducation aux médias et les projets fédérateurs autour des valeurs de la République, il est très entraînant pour ce genre de projet mais ça réunit d'autres professeurs !

BR C'est-à-dire, pouvez-vous préciser ce point ?

AD en fait, il nous demande de travailler avec les collègues d'histoire géo sur des projets de mémoire notamment à l'occasion des hommages aux professeurs assassinés (Samuel Paty et Dominique Bernard) ; et je suis parfois un peu mal à l'aise de solliciter mes collègues sur ces sujets qui les mettent dans l'embarras. Ce n'est pas évident de faire vivre les valeurs de la République surtout de faire sans cesse des hommages. Moi je préfère ouvrir les élèves à la culture et de faire des concours littéraires, critique de littérature mais cela c'est sûrement mes origines de lettres qui me poussent vers les médiathèques et les prix littéraires, chacun son truc ! Et puis je travaille plus facilement avec mes collègues de lettres, mais vous savez pourquoi !

BR Avez-vous songé un jour à devenir IA-IPR EVS dans une autre vie ?

AD euh, pour ça, il faudrait que je sois plus jeune ! non mais sérieusement, pas du tout, à aucun moment. Pour moi, mon métier, mon cœur de métier, c'est le CDI et faire rencontrer les élèves et les livres. Oui je sais c'est un peu archaïque comme conception, et peut-être réducteur mais je suis persuadée que ce sont les livres qui font vivre nos valeurs et développent notre esprit critique et curieux. Donc inspecteur, non ce n'est pas pour moi, le quotidien me manquerait trop et je ne suis pas assez administrative et rigoureuse dans la paperasse !

BR Dernière question provocatrice : pourriez-vous dire que votre métier ne nécessite pas d'inspecteur en particulier ?

AD Ah non, quand même pas ! On doit progresser et être évalués surtout quand on n'est pas sur le bon chemin si je puis dire ! et puis les autres inspecteurs ont déjà beaucoup à faire au niveau pédagogie et suivre les réformes. Quant aux EVS, ils sont indispensables pour aider les chefs et les CPE dans la conduite de la vie scolaire dont on fait partie quelque part, en dehors de la classe. Pour moi, ils ont un rôle à jouer mais il est peu reconnu et peu visible dans mon quotidien.

BR Merci pour la franchise de vos réponses.

Annexe W : Retranscription entretien de monsieur JL (Professeur documentaliste Amiens)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

JL De rien ! Je ne sais pas si je vais vous éclairer beaucoup mais on peut essayer ! C'est une première pour moi. J'ai 42 ans, j'ai été professeur de français et puis je me suis reconverti avec l'aide du rectorat car mes problèmes de santé m'empêchaient de gérer une classe au quotidien. Cela fait maintenant 6 ans que je me plais, au lycée, dans mes nouvelles missions à St Quentin (02).

BR Votre parcours est justement intéressant en miroir avec mon questionnaire sur les IA-IPR EVS que nous allons observer ensemble à travers votre expérience quotidienne.

Avez-vous déjà rencontré votre IA-IPR EVS ? Dans quelles conditions ? Pour quelles raisons ?

JL oui bien sûr, une fois depuis mes débuts comme professeur documentaliste ! Bon ça ne fait que 6 ans que je suis professeur documentaliste mais pour ma titularisation dans le poste, j'ai été amené à le rencontrer puisque je venais de me reconvertir dans une nouvelle discipline.

BR Vous parlez de « nouvelle discipline » ... ce n'est pas anodin, qu'en pensez-vous ? Pouvez-vous explorer le choix de ce terme car, pour être provocateur, vous n'enseignez plus une matière ou une discipline ?

JL Oui je vois ce que vous voulez dire, enfin je sais qu'il y a un débat sur les matières dites fondamentales, français et maths, et les autres ! Pour ma part, je ne considère pas la documentation comme étant purement une discipline car c'est un ensemble composite qui réunit diverses thématiques ou approches que l'on suit avec les élèves : informatiques, numériques, littéraires, linguistiques, historiques etc. Bref, notre discipline si je puis dire réunit plein d'éléments qui ne se regroupent pas sous une étiquette disciplinaire. Et pour revenir sur l'IA-IPR EVS, son titre souligne bien tout ce que sous-entend notre domaine d'activités qui se situe entre l'établissement et la classe, dans une sorte d'entre deux où j'exerce mes missions.

Donc pour revenir à l'inspecteur, il est venu à l'occasion d'une séance de travaux encadrés en co-enseignement avec la collègue de sciences éco avec qui on travaillaient pour sa classe de Première sur les effets du changement climatique dans nos habitudes alimentaires : elle voulait mesurer l'impact économique et poursuivre avec ses élèves un débat sur ce thème.

Il est venu me visiter durant une partie de cette séquence et j'ai pu montrer comment, en tant que professeur documentaliste, je pouvais aider ma collègue et accompagner ses élèves dans une démarche de recherche et d'appropriation de données informatiques et issues de magazines

spécialisés que nous avons dans le CDI car les élèves ne savent plus faire des recherches autonomes sans utiliser directement avec facilité et sans contrôle de leur part l'intelligence artificielle, enfin là c'est un autre débat. Donc l'inspecteur m'a donné ensuite des clés pour améliorer ma pratique et c'était un échange riche qui m'a permis d'ailleurs d'accéder à la titularisation in fine !

BR du coup, comment percevez-vous, à votre niveau, l'IA-IPR EVS par rapport à d'autres inspecteurs ou par rapport au chef d'établissement, ou encore dans le schéma plus général de la hiérarchie académique ?

JL oula, c'est un vaste sujet et je ne suis pas spécialiste. Ce que je peux en dire, c'est que nous voyons peu notre inspecteur, mais comme les autres collègues d'ailleurs. C'est le problème car nous n'avons pas toujours les réponses à nos interrogations surtout lorsque l'on est en difficulté. Moi j'ai eu la chance d'avoir un bon inspecteur de lettres pour entamer ma reconversion et me faire prendre conscience qu'une autre voie était souhaitable et possible. Et je m'épanouis maintenant ! D'ailleurs au moment de bifurquer, je n'ai pas vu d'EVS. Ce n'est qu'au moment de mon inspection que je l'ai rencontré. Celui qui m'a beaucoup accompagné dans ces démarches, c'est le chef d'établissement qui a tout mis en place pour faciliter ce changement... je pense que ça l'arrangeait aussi que je ne sois plus maître devant une classe ! Je peux le comprendre, je ne supportais plus les classes surchargées, bruyantes et stressantes.

Quant au niveau de la hiérarchie, je ne sais pas trop, j'imagine que les EVS sont des conseillers du recteur mais là j'avoue que je n'ai pas trop d'idée de leur statut des uns vis-à-vis des autres ! désolé !

BR Aucun problème, ce que vous dites demeure intéressant car selon vous toujours est-ce un inspecteur comme les autres, autonome ou pas ?

JL Ce que j'ai pu voir, ce sont des inspecteurs assez distants et j'imagine assez autonomes et moins soumis aux réformes des disciplines. Il y a des textes, certes, notamment pour le climat scolaire, qui les occupent et doivent les contraindre sûrement mais je trouve que par rapport à d'autres ils sont plus sollicités sur des problèmes généraux, travaillant avec les chefs d'établissement, plutôt que sur des problèmes de gestion de classe purement, enfin voilà...

BR Et en termes de gestion des ressources humaines et le rôle des inspecteurs, quel est votre point de vue et quelle est votre expérience puisque votre parcours est particulier aussi ?

JL A dire vrai, c'est surtout l'inspecteur de lettres qui m'a ouvert les yeux et mon chef. Mais les EVS agissent un peu en sous-marin je pense et travaille davantage dans l'administratif pour gérer les dossiers et faciliter la tâche des services du rectorat et des chefs d'établissement, enfin c'est comme ça que je les vois aujourd'hui ! Ils agissent de cette manière sûrement dans ce que nous appelez la RH de proximité mais nous on ne les voit pas concrètement.

BR Comment verriez-vous l'évolution de ces IA-IPR EVS dans le système éducatif français ?

JL Je pense qu'il gagnerait à être rattaché aux établissements pour qu'on les voit dans les équipes pluridisciplinaires et pas seulement dans le CDI ou chez la CPE ! Enfin je pense que les professeurs documentalistes, on pourrait être raccroché à d'autres inspecteurs, à voir...

BR Merci pour ces éléments qui démontrent une réelle forme de questionnement sur la pertinence et la cohérence des actions de ces inspecteurs dans le paysage éducatif français.

Annexe X : Retranscription entretien de madame RR (Professeure documentaliste Poitiers)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnement lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

RR Alors moi je suis professeure documentaliste depuis 20 ans. Je suis aussi formatrice académique dans le plan de formation pour accompagner les collègues. J'ai fait quelques établissements et cela fait 12 ans que j'occupe le même collège dans lequel je suis épanouie.

BR Votre profil est ainsi intéressant car vous dépassez le cadre strict de vos missions en tant que professeure documentaliste et nous y reviendrons tout à l'heure.

Comment identifiez-vous les champs d'expertise des IA-IPR EVS ? Que représentent-ils pour vous ? Comment vous les positionnez parmi les autres IA-IPR, les chefs d'établissements, et vos collègues CPE ?

RR Eh bien moi je travaille avec mon IA-IPR EVS de manière régulière car je suis dans la formation et c'est lui qui m'a repérée pour accompagner mes collègues. De fait, je vois un peu son travail et aussi son positionnement comme vous dites entre les autres inspecteurs en particulier. Je trouve qu'ils ont une approche moins didactique que les inspecteurs disciplinaires car ils sont directement au cœur de nos établissements dans les vies scolaires et les tiers lieux. Mon CDI c'est un tiers lieu dans lequel l'espace est différent, le temps aussi puisque les élèves y viennent en dehors des cours en général, le midi ou pour faire des recherches ou lire lorsqu'ils sont en permanence ; j'ai la chance d'avoir un bon fonctionnement avec mes collègues CPE et les assistants d'éducation qui n'abusent pas de mon CDI pour faire une annexe de la perm ! non les élèves viennent vraiment avec du travail ou dans le cadre simplement de la lecture. Je suis aussi très sollicitée pour le quart d'heure lecture quand les élèves ont oublié leur livre ou qu'ils n'ont pas de livres. C'est l'occasion pour moi de leur faire découvrir des univers, des histoires...

BR Vous parlez d'une approche moins didactique, qu'entendez-vous par là ? Quelle serait alors l'approche des IA-IPR EVS, en quoi diffère-t-elle de celle des autres inspecteurs et surtout les liens qu'ils entre eux et les autres acteurs que j'ai cités ?

RR Oui je veux dire par là qu'ils ont une approche de l'élève et du CDI dans sa globalité, inscrite au niveau établissement et non au niveau d'une heure ou d'une classe, enfin la salle de classe je veux dire. Ils voient de plus haut, et ils inspirent d'autres approches comme l'apport des neurosciences ou encore l'utilisation et les usages de l'intelligence artificielle qui bénéficient à tous et non pas seulement aux professeurs de maths, d'anglais ou autres qui

pourraient avoir tendance à s'enfermer dans leur discipline. Je ne pense pas qu'ils travaillent beaucoup avec les autres inspecteurs, c'est plutôt les autres qui viennent les solliciter quand les problèmes quittent le disciplinaire pour aller vers la gestion de l'ado, du jeune, dans une structure éducative et ils apportent des solutions adaptables aux contextes de nos établissements. Ils ont beaucoup d'interférences et de liens aussi avec les CPE, c'est normal, c'est leur inspecteur aussi ! et ainsi ils sont au fait de ce qui se passe en vie scolaire et ils aident ponctuellement mes collègues CPE pour les questions des assistants d'éducation quand il faut gérer les contrats, le passage au CDI pour certains, et bien sûr les grands thèmes du moment comme le harcèlement. Par cela, ils sont proches aussi des chefs et ils peuvent les conseiller et les aiguiller si besoin. Finalement, ils sont étonnants chez les inspecteurs et ils sont différents car proches des chefs et de leurs problèmes... enfin c'est ce que je perçois.

BR En termes de GRH, vous avez l'impression qu'ils jouent un rôle aussi crucial que celui que vous évoquez dans leur positionnement et leur lien hiérarchique ? Ils semblent gérer aussi des emplois, des contrats, faire du management en somme, à la place d'autres acteurs ?

RR Je vois ce que vous voulez dire... Ils sont pour moi des administrateurs qui conseillent au nom du recteur les chefs et leurs équipes notamment quand il s'agit de choses pointues comme les contrats des assistants d'éducation ou les dossiers de conflits avec des professeurs. Nous, on l'a vu dans le cadre de l'évaluation de notre établissement. Il était souvent aux réunions. Mais au niveau de la gestion des ressources humaines, je ne sais pas trop, je pense qu'ils sont dans les réunions avec les services RH pour gérer aussi les équipes de chefs car la plupart du temps, ce sont eux-mêmes des anciens chefs d'établissements, d'après ce que j'en ai vu !

BR Vous évoquez justement l'évaluation des établissements, qu'est-ce que cela vous permet de dire concernant leurs fonctions d'évaluations ?

RR Ah eh bien je sais qu'il secondait beaucoup notre chef, formant quasiment un binôme à l'occasion de l'évaluation de notre établissement. Il faut dire que l'adjoint en arrêt maladie n'était pas remplacé et il est venu aider je pense. C'était pas mal parce que ça donnait un regard plus extérieur et on voyait qu'il était calé sur les questions de climat scolaire et du système aussi de manière générale, il a beaucoup insisté aussi sur les liens avec les familles, car c'est ce qu'on n'a pas ici ! Elles sont très éloignées de l'Ecole et très réfractaires dès qu'un prof punit par exemple... On doit toujours tout justifier ! Sinon Moi j'ai connu notre EVS dans le cadre de ma propre évaluation et de mon entretien de carrière : une séance d'observation au CDI, enfin c'était à l'occasion d'une sortie à la médiathèque avec les 6èmes et ensuite un entretien plutôt sympa et, euh, constructif, enfin voilà ça m'a éclairé un peu sur certaines méthodes à mettre en place et à utiliser pour captiver les élèves et aussi pour accompagner mes collègues autrement...

BR autrement, c'est-à-dire ?

RR Je veux dire, en dehors de leurs cours traditions, à l'occasion d'activités ensemble, des concours qu'on peut mener, par exemple le prix Ste Beuve etc... Ca m'a permis de mieux construire et de me rapprocher des autres collègues, et pas seulement ceux de lettres... Avec le nouveau chef, on a pu mettre en place des projets, et avec la CPE sur le harcèlement par exemple et aussi un projet sympa sur la diversité et les différences, d'autant qu'on avait une classe d'UPE2A, des élèves allophones, c'était très riche humainement et intellectuellement et cela a ouvert l'esprit aussi de certains de nos élèves ... et de nos professeurs !!!

BR Je vous remercie pour cet apport qui viendra contribuer à mon analyse sur les IA-IPR EVS.

Annexe Y : Retranscription entretien de madame PG (Professeure documentaliste Lille)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnement lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

PG Je vous remercie d'avoir pensé à moi ! alors je suis une nouvelle professeure documentaliste, sortante de concours, je suis en poste depuis 4 ans, j'ai 30 ans et après mon année de stage, je suis en poste dans un petit collège du bassin minier de 400 élèves qui regroupe des catégories socio-professionnelles très basses, et des difficultés à travailler avec les familles mais nous avons une équipe de professeurs soudés même si on n'est pas en REP !

BR Merci pour toutes ces informations qui permettent de bien situer votre contexte professionnel et votre lieu d'exercice afin de comprendre vos réponses à la lumière de ce contexte. Entrons dans le vif du sujet : connaissez-vous votre IA-IPR EVS ? D'ailleurs, je dis votre, mais peut-être que vous n'êtes pas d'accord avec cette terminologie ? Comment vous les percevez-vous au milieu de l'ensemble des inspecteurs ?

PG Eh bien je connais mon IA-IPR EVS et je suis d'accord avec votre terme puisque c'est bien le mien, celui qui me gère dans la carrière et mon évolution, celui qui me conseille, et celui que je peux appeler en cas de difficultés. C'est lui aussi qui m'incite à m'inscrire à des formations académiques.

BR Ce portrait ressemble à celui, peut-être, de votre chef d'établissement puisqu'il vous évalue aussi ?

PG Oui, mais le chef c'est plus pour le quotidien, l'organisation alors que mon inspecteur agit davantage d'un point de vue administratif sur ma carrière et mon travail. C'est différent même si, vous avez raison, leurs rôles sont sensiblement identiques et ce n'est pas pour rien que c'est d'ailleurs un ancien chef d'établissement, ancien CPE qui connaît bien du coup les rouages du système, d'un établissement et qui connaît aussi la gestion des élèves !

Pour reprendre votre question, je le trouve différent des autres inspecteurs qu'on voit finalement quasiment pas au collège sauf au moment des inspections... c'est frustrant pour mes collègues, dans ce que j'entends, mais pour ma part, le mien semble plus abordable et accessible pour m'aider et me conforter dans mes actions avec les collègues et les élèves, enfin je trouve que la relation est plus facile et plus opérationnelle, moins technique aussi que les autres inspecteurs qui sont en fait des agrégés... on sent qu'ils ont un peu la grosse tête parfois, enfin je trouve !

BR Bien recentrons-nous sur les EVS : en quoi sont-ils des accompagnateurs particuliers dans vos actions au quotidien, en tant que professeure documentaliste, comme vous l'avez dit ?

PG je vais prendre des exemples précis, ce sera plus facile car notre IA-IPR EVS s'occupe de plusieurs personnes comme moi, mais aussi les CPE et ça c'est quelque chose d'important parce que ça veut dire que mon action n'est pas confinée à un espace-classe mais beaucoup plus large et plus globale pour l'ensemble du collège ; du coup ça implique un travail en équipe, avec mes collègues, mais notamment avec la CPE avec qui on mène différents projets.

Avec mon chef aussi, et son adjointe, on bosse ensemble et je citerai deux cas :

Le premier cas, c'est la mission que l'équipe de direction m'a confiée à savoir référent culture. En fait, je centralise les différentes activités, je fais certaines démarches comme la réservation du théâtre, et je coordonne les projets culturels qu'ils soient liés au français, aux maths, à la techno... enfin bref, je centralise et j'aime beaucoup cette mission, pour laquelle je touche une indemnité pour missions particulières, et d'ailleurs heureusement parce que nous, documentalistes, on n'a pas le droit aux heures supplémentaires ! comme on n'a pas le droit de passer l'agrégation mais à ça c'est un autre sujet ! Donc, là je travaille autour en phase avec le projet d'établissement, et je rends compte au chef d'établissement en fonction aussi de ses envies pour le collège en termes de culture.

Le second cas, c'est ma participation très active au projet NEFLE (notre école faisons-la ensemble) que je coordonnais avec une collègue d'histoire car on avait deux gros projets : celui d'instaurer des classes flexibles, et là on a travaillé beaucoup avec le chef ; et l'autre projet c'était celui de mettre en place une cour active et une cour passive en lien avec mon EVS pour travailler sur le climat scolaire notamment. Ce dernier nous a beaucoup aidés mais malheureusement on voit la limite... un jour notre chef nous a dit que nos projets étaient retenus mais pas les financements et du coup, c'est tombé à l'eau alors qu'on y avait beaucoup travaillé... notre EVS n'a rien pu faire, apparemment, je suis assez amère...

BR Je comprends, cela peut être frustrant même si une dynamique collective a été engagée, il est à souhaiter que de nouvelles sources de financement vous permettent d'aboutir... à suivre !

PG Oui d'ailleurs c'est comme le pass-culture puisqu'il a été gelé et que le financement ne risque finalement de ne pas être assuré alors que pour nous c'est important de pouvoir l'utiliser car nos élèves sont loin socialement de ces structures culturelles qui leur permettent une ouverture essentielle... là encore, j'ai alerté notre EVS mais j'ai l'impression qu'il n'a pas le pouvoir de faire quoique ce soit sur ce sujet, c'est un peu décourageant...

BR Ainsi, comment vous accompagne-t-il en termes de gestion des ressources humaines ? comment pourriez-vous décrire les choses ? Comment gère-t-il vos frustrations, vos desseins ?

PG Alors moi j'ai la chance d'avoir un EVS accessible, et disponible, ce n'est pas le cas pour tous mes collègues je pense enfin je le sais ! mais il essaie de m'aider, même s'il n'a pas de solutions techniques ou financières... il m'encourage beaucoup et me fait des retours réguliers grâce au site internet qu'ils ont mis en place : ils ont créé un espace collaboratif dans lequel les EVS de mon académie sont impliqués, et ça, ça nous aide aussi et au moins on a quelqu'un qui répond. Après, à part gérer administrativement nos carrières, je ne les vois pas trop dans la gestion des ressources humaines, c'est plus mon chef et le rectorat, enfin j'ai l'impression.

BR Vous évoquez justement la gestion des carrières : pouvez-vous expliciter d'avantage ce point svp ?

PG oui en fait l'EVS est un inspecteur comme un autre, enfin je veux dire que même si je n'ai pas de classe à propre parlé, j'ai des séances d'activités, des groupes, de l'accompagnement et des missions qui doivent être inspectés ! Moi je ne l'ai vu qu'une fois au moment de ma titularisation et c'est une forme d'inspection un peu particulière. Mais ils sont importants pour tracer mon évolution de carrière et me donner des conseils. Notamment dans la formation, il m'a beaucoup éclairé sur des thématiques qui me permettraient d'élargir mon éventail et des pistes d'actions intéressantes à mettre en œuvre au collège. C'est un vrai guide et il ne met pas de pression, ça fait du bien dans l'institution de pouvoir évoluer à son rythme sans réelle recherche de performances à tout prix !

BR Oui cela n'est pas le cas à tous les niveaux ! Et le but étant d'accompagner le mieux possible nos élèves et les ouvrir à la culture. Comment voyez-vous les missions des IA-IPR EVS ?

PG Pour moi, ils sont surtout centrés sur des problématiques de vie scolaire, ils y passent beaucoup de temps et moi il en parle à chaque fois, en formation surtout. Après tout, nous les professeurs documentalistes on est liés à la vie scolaire, enfin je veux dire qu'on n'a pas notre classe, on est en dehors des cadres de classe et ça ressemble beaucoup à ce tiers lieu que représente la vie scolaire et qui est fondamentale pour lier tout cet ensemble du collège, enfin je ne sais pas si je suis claire...

BR Si, si, je vois bien ce que vous voulez dire. Comment voyez-vous l'évolution de leurs missions ou quels seraient vos souhaits les concernant ?

PG Oula, c'est vaste cette question et je ne pense pas avoir suffisamment de recul pour prétendre y répondre de manière satisfaisante. Car pour moi les EVS jouent un rôle semblable à celui des chefs sauf qu'ils ne dirigent pas un établissement mais qu'ils sont responsables d'un secteur regroupant plusieurs établissements dont ils doivent rendre compte auprès du recteur, enfin je pense !

Je ne suis pas sûre que ce soit un métier qui me plaise... j'aurais trop peur de perdre le contact direct avec les élèves et je ne suis pas assez administrative et rigoureuse pour ce genre de missions... je suis une créative moi, et j'aime garder cette liberté qu'ils n'ont pas toujours quand ils représentent et qu'ils parlent au nom du ministère... Je suis bien là où je suis, et je m'épanouis car j'ai des personnes, dont mon EVS, autour de moi qui permettent cet épanouissement même si les élèves sont de plus en plus complexes et que les moyens fondent comme neige au soleil... encore une fois, c'est un autre sujet n'est-ce-pas ?!

BR Encore une fois, merci pour votre franchise et votre retour sur mon sujet de thèse. Je vous souhaite de poursuivre avec le même enthousiasme et surtout avec optimisme vos missions très importantes et utiles pour les élèves.

Annexe Z : Retranscription entretien de madame VB (CPE CRETEIL)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

VB Je suis contente que vous m'ayez sollicitée pour cet entretien. J'arrive en fin de carrière et j'ai toujours pensé qu'il fallait se rendre utile à tous les niveaux pour faire progresser notre système au service de nos élèves.

Je suis VB, CPE depuis 35 ans dans 17 bahuts différents. Pendant 8 années, j'ai été dans le privé en tant que secrétaire et accueil dans des petits boulots. Ensuite j'ai été surveillante d'externat, puis le Deug, la Licence pour passer le concours de CPE. Dans mes différents métiers, j'ai toujours eu et développé le sens de l'organisation et c'est ce qui caractérise mon métier de CPE : l'organisation c'est une compétence clé essentielle dans ce boulot !

BR Très bien, merci pour ces éléments biographiques qui témoignent de la richesse d'un long parcours, construit, qui s'épanouit dans les fonctions de CPE à l'aube de votre départ à la retraite.

Qu'évoque pour vous le personnage IA-IPR EVS ? Quelles sont vos représentations de ses missions ? Avec quels inspecteurs avez-vous pu travailler ?

VB Eh bien j'en ai rencontrés quelques-uns dans ma longue carrière, à diverses occasions : notamment lorsqu'ils faisaient le tour des bassins d'éducation ou qu'ils venaient rencontrer mes chefs d'établissements ou leurs adjoints dans le cadre de leur titularisation ; quand il y a eu un suicide d'un élève dans l'établissement, il était là pour nous soutenir. Mais je n'ai jamais eu d'entretien de carrière, ni d'évaluation par l'inspecteur durant mes 35 années de service ! Pourtant j'ai même été tutrice pour accompagner des jeunes CPE en début de carrière... mais ce n'est pas l'EVS qui m'a repérée, c'est une chargée de missions à l'occasion d'une réunion décentralisée qui m'a pressentie pour faire ce job que j'ai accepté et dans lequel je me suis plu.

BR Je comprends et vous pensez être une exception en termes d'absence d'évaluation ?

VB Non, du tout, ils n'ont pas le temps de venir nous voir et ce sont souvent les chefs qui discutent avec nos EVS et qui font notre évaluation... c'est normal, on bosse ensemble et ils nous connaissent bien puisque l'on assiste aux réunions de direction alors que les EVS... pas vraiment !

BR Que pensez-vous du fait que ces mêmes EVS visitent les professeurs documentalistes ?

VB Alors là, avec les professeurs documentalistes, on ne fait pas du tout le même métier ; d'ailleurs, à ce titre, on devrait avoir un inspecteur chacun dans la mesure où on n'a pas les mêmes missions.

BR Et vous n'avez donc rien en commun ?

VB Si bien sûr, notre inspecteur ! Sérieusement, ce qui est commun c'est que nous ne sommes pas vraiment considérés comme des personnels enseignants ! Le CPE a toujours le cul entre deux chaises alors que jamais vous ne verrez un professeur documentaliste en réunion de direction ou en train de gérer un conflit d'élèves dans la cour ! Moi je trouve normal qu'on aille dans les réunions de direction et c'est ce qui nous différencie avec les profs documentalistes.

BR et de fait, comment percevez-vous les liens et les différences peut-être entre les IA-IPR EVS et les IA-IPR disciplinaires ? Quel est leur positionnement dans la chaîne hiérarchique ? Comment travaillent-ils ensemble selon vous ?

VB Bah j'espère qu'ils sont à égalité en termes d'existence et de traitement ! J'espère qu'ils sont au même niveau : ils ont la même valeur entre eux mais dans l'inconscient collectif, il y a une différence, c'est comme pour nous : le professeur transmet un savoir alors que le CPE pas vraiment, il permet à la boutique de tourner, il fait tourner les rouages en quelque sorte... Mais ils occupent le volet éducatif, c'est tout le sens du E de CPE ! On les voit plutôt dans l'organisationnel, c'est moins flatteur, et moins noble quelque part...

BR et au niveau de l'ensemble du système éducatif, vous les positionnez comment ?

VB oh eh bien je trouve qu'on n'en entend pas parler des IA-IPR EVS, ils ne sont pas vraiment pas en ligne de mire notamment dans les réformes phares comme les groupes de besoins... Ce sont les disciplinaires qui s'y collent et les EVS ne sont là qu'en cas de crises, de manière ponctuelle, ils n'ont pas de sur-matière et il ne devrait pas y en avoir d'ailleurs : mais la vie scolaire, et ses acteurs, sont sous-estimés et peu reconnus alors qu'ils font tourner la machine, enfin c'est mon avis de fin de carrière !!!

BR Votre avis est intéressant et on peut s'interroger sur l'absence de visite de votre IA-IPR EVS à l'occasion des entretiens de carrière qui sont pourtant des éléments obligatoires pour l'évolution et l'évaluation de vos parcours. Comment vous expliquez leur rôle en termes de gestion de ressources humaines au niveau des établissements et du système ?

VB alors oui ils font de la gestion des ressources humaines par délégation du recteur : ils doivent surveiller le cheptel des CPE ! Mais concrètement, on peut en douter puisque moi je ne les ai jamais vus en inspection comme certains de mes collègues d'ailleurs ou alors de manière très fictive finalement car ils viennent nous voir et on prépare quelque chose un peu de manière forcée... Ils viennent surtout si ça ne va pas et dans ce cas c'est souvent le chef qui les alerte ! ou des collègues entre eux... il n'y a pas d'accompagnement spontané de leur part : il faut les solliciter et dans ce cas ils vous répondent. Concernant les formations, on les voit très peu. J'espère qu'ils jettent un œil quand même car ce ne sont pas eux qui les dispensent pour nous ... j'espère qu'ils les organisent en corrélation avec nos compétences et ce qu'on a appris comme Phare ou le lutte contre le harcèlement, mais pour ce genre de dossiers ce ne sont pas eux les initiateurs, ça vient d'en haut, c'est une commande plus institutionnelle qu'ils exécutent, venant du rectorat. Je sais mon propos est un peu sévère ; je ne suis pas une personne syndiquée

mais c'est vraiment ma perception de leur invisibilité dans notre système finalement que je retiens.

BR Ok, et du coup, quelles évolutions aimeriez-vous voir engagées pour améliorer cet état des lieux concernant leurs missions et l'exercice de leurs fonctions auprès des CPE en particulier ?

VB Eh bien, il faudrait revoir la qualité de leur relation avec les élèves, le monde concret, l'univers des établissements, et ses complexités ; le problème c'est qu'ils portent des dossiers sur des thèmes plus généraux qui les éloignent de nous, de notre quotidien comme les dossiers internats d'excellence par exemple... Ils n'évaluent pas vraiment nos établissements ni notre système du coup... car ils passent en coup de vent nous voir dans les établissements, sur une heure à peine quand c'est réalisé et ce n'est pas représentatif de notre quotidien. Du coup, ils ne voient pas les spécificités de notre établissement et ils ne mesurent pas vraiment le système ! Chaque établissement a son fonctionnement, chacun a son climat scolaire et ils ne le voient pas ou du moins je ne pense pas qu'ils perçoivent ces différences.

BR aussi, quelles évolutions aimeriez-vous proposer pour que les IA-IPR EVS soient pleinement impliqués dans vos réalités de terrain ?

VB Leur évolution est souhaitable, ça c'est certain. Il faudrait qu'ils soient davantage sur le terrain, là où tout se joue en réalité. Etre CPE, c'est un boulot de terrain, ce n'est pas venir voir une heure un CPE qu'on voit ce que c'est et s'il travaille « bien ». Le lien avec le terrain est primordial pour que tout cela ait du sens ; pour l'instant il n'y a pas vraiment d'évaluation sur les pratiques des CPE mis à part à travers les formations qu'il ne mènent pas puisque ce sont des chargés de missions qui s'en occupent la plupart du temps. Il reste encore beaucoup de chemin pour que ces inspecteurs deviennent finalement aussi visibles et « utiles » que les autres inspecteurs disciplinaires.

BR Merci pour vos réponses dont le traitement demeurera anonyme bien sûr et qui seront très intéressantes afin de discuter mes données et leur interprétation.

Annexe A' : Retranscription entretien de madame ML (CPE Lille)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnement lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

ML Je suis donc ML j'ai 40 ans ; après une licence d'espagnol, j'ai passé mon master MEEF puis j'ai obtenu le concours CPE en 2016, stagiaire dans une grande cité scolaire et depuis 2017 titulaire d'un poste en collège du bassin minier de 450 élèves.

BR Que pouvez-vous me dire sur votre IA-IPR EVS ? Son rôle, ses missions ? Comment vous les percevez dans votre quotidien de travail ?

ML Je l'ai peu vu, ma carrière est assez courte et jeune encore : une fois pour l'inspection de titularisation, une fois en inspection lors d'un entretien de carrière et puis quelques fois en formation de CPE. Pour moi, son rôle premier c'est d'évaluer les missions des CPE de son secteur.

BR Comment pourriez-vous le situer vis-à-vis des autres inspecteurs disciplinaires et des autres chefs d'établissements ?

ML Ils se trouvent à égalité mais concernant leurs missions auprès des professeurs documentalistes et des chefs adjoints, ils sont plus larges dans leurs missions... ça fait un sacré éventail car on n'a pas les mêmes domaines d'activités finalement et on n'agit pas dans les mêmes conditions de travail et les mêmes lieux...

Au-delà du côté professeur documentaliste, il y a une ressemblance avec les CPE : il a un intérêt pour la vie scolaire, car le documentaliste prend en charge des élèves d'une manière différente qu'un professeur : cette différence se retrouve aussi chez les IA-IPR qu'ils soient EVS ou disciplinaires : l'approche est différente car le milieu d'exercice n'est pas le même : c'est plus large pour les EVS. Ils ne font pas de cours magistraux mais plutôt des projets et les professeurs documentalistes agissent dans d'autres domaines comme le numérique avec Pix.

Je suis étonnée quand on est inspectée on nous demande de créer une séance alors que ce n'est pas le cœur de notre métier ; nous c'est plutôt réunir le conseil de vie collégienne, faire des formations des délégués ; plus souvent, on est amenés à gérer des conflits entre élèves : tout ce qui n'est pas dans les cours, mais autour des cours, la mise en place de projets comme la lutte contre le harcèlement.

Avec les chefs, et les EVS, il n'y a pas trop de différences sauf que les chefs gèrent un établissement et les EVS un secteur en quelque sorte. Leurs liens sont plus serrés à travers la

vie scolaire évidemment : c'est important car la vie scolaire c'est ce qui permet à l'établissement de tenir et de faire vivre l'établissement dans de bonnes conditions de travail, du respect etc.

BR Et en termes de gestion des ressources humaines, quel est votre point de vue ? Où et comment agit-il cet IA-IPR EVS ?

ML D'abord, ce n'est pas lui qui fait de la GRH au sein de l'établissement, c'est le chef d'établissement : c'est ce dernier qui gère et qui fait appel aux inspecteurs pour leurs conseils en général.

Concernant les assistants d'éducation, l'EVS n'intervient jamais : c'est le chef qui est impliqué pour gérer les contrats, les recrutements et le suivi quotidien de ses équipes vie scolaire.

Il n'agit pas dans la RH de proximité et il peut intervenir dans des cas rares pour jouer le rôle d'arbitre en cas de conflits si le conflit a lieu entre la personne et le chef par exemple. Ensuite, c'est plus le DASEN ou son adjoint qui viennent y mettre leur nez !

BR Qu'évalue donc l'IA-IPR EVS ? Quelles sont ses actions prioritaires ? Comment sont-elles mises en avant dans votre travail de CPE ?

ML Pour moi, il évalue les compétences des CPE pour gérer au mieux le service vie scolaire. Il évalue aussi le climat scolaire ; c'est tout ce que je vois de mon côté en tous cas.

Il gère aussi les conflits avec les parents quand des plaintes sont déposées mais le soutien est très lointain, c'est le chef qui est plus proche de nous finalement. Parfois, il intervient dans des projets comme notre école faisons la ensemble à la demande du chef, mais bon finalement on a travaillé sur les usages numériques et tout ce qu'on a demandé, eh bien c'est tombé à l'eau car les financements n'ont pas été effectués, bref ! on a passé beaucoup de temps et beaucoup de réunions, des devis, et des discordes parfois pour rien !

BR Pour conclure, quelles évolutions aimeriez-vous connaître pour améliorer et éclairer les missions des EVS auprès des CPE ?

ML Je trouve qu'ils devraient être plus sur le terrain en étant davantage dans les établissements ; pour l'instant ils sont trop dans l'administratifs et pas du tout au cœur des métiers qu'ils inspectent à savoir les collèges ou les lycées. Ils ne travaillent pas les inspecteurs du 1^{er} degré pour nos liaisons, ils n'ont pas de force ou de pouvoir entre eux, ils agissent sur le même plan sans pression ou hiérarchie donc soumis à aucune performance finalement.

Tout ça manque de pragmatisme et de réalités de terrain qu'ils théorisent plutôt qu'ils n'agissent dessus finalement et c'est là le problème ! A l'occasion de l'évaluation de notre collègue, il sera sollicité mais en fait il est très en retrait alors qu'il devrait s'associer avec le chef et accompagner les équipes parce que l'évaluation ce n'est pas simple et l'enjeu c'est quand même les élèves qu'il ne voit plus finalement !

BR Et enfin, vous concernant, en route vers d'autres perspectives professionnelles ?

ML Oui j'ai été admissible l'an passé au concours de chef mais je n'avais pas préparé l'oral ; je m'y remets l'an prochain. Mais surtout pas devenir un jour IA-IPR EVS car l'établissement me manquerait trop !

BR Merci pour vos éléments de réponses et bonne continuation vers ces nouvelles perspectives.

Annexe B' : Retranscription entretien de monsieur AR (CPE LYON)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

AR Je m'appelle AR ce sont mes premières vacances depuis ma titularisation, j'ai 27 ans et j'exerce dans l'académie de Lyon et je suis originaire de Limoges. C'est une académie que je souhaitais expérimenter rapidement donc je suis satisfait de cette mutation.

Mon parcours, eh bien.. j'ai fait ma scolarité dans l'académie de Limoges, élève dans un milieu particulièrement rural ; j'ai basculé rapidement sur le milieu urbain à Toulouse et une licence en STAPS, m'ouvrant des portes vers des associations sportives et l'accès à la pédagogie mais je fais partie de ceux qui sont partis vers de l'encadrement éducatif à Montpellier. J'ai été durant mes études contractuel alternant CPE dans un LP dont j'ai un excellent souvenir et une bonne expérience pour me lancer dans la peau d'un nouveau fonctionnaire ; et donc j'ai obtenu le concours il y a un an, du premier coup ! Je suis dans un collège de milieu rural, retour aux sources finalement !

BR Très bien, peut-être passager ?

AR Je souhaite rencontrer le maximum de contextes possibles dans ma carrière.

BR Oui vous avez raison, cela permet d'amener des solutions nouvelles en fonction des contextes professionnels rencontrés, c'est très riche !

Revenons-en à notre sujet : comment identifiez-vous, dans ce jeune parcours, les champs d'expertise de votre inspecteur, IA-IPR EVS ? Comment pourriez-vous le positionner ou le situer par rapport aux autres inspecteurs tels que maths, anglais, lettres et aussi avec les chefs d'établissements ? Quelle est votre appréciation de leurs rapports si vous les connaissez ?

AR Ah comme vous le dites, je suis jeune dans les fonctions et je n'ai pas beaucoup de recul ; cela fait très récemment que j'ai appris l'existence d'un inspecteur qui nous est dédié, enfin du moins partagé avec les professeurs documentalistes, ce qui ne me choque pas puisqu'on travailler sur le même plan, en dehors d'un cours classique et même au-delà d'un cours d'EPS en dehors de la classe !

Moi je ne l'ai vu qu'une fois, récemment. Mais c'est quelqu'un que j'ai vu dans les formations de CPE, même si j'en n'ai pas faite beaucoup. Ils sont moins représentatifs que certains inspecteurs disciplinaires car il y a moins de CPE que de professeurs, c'est bien ça ! Et puis, d'une certaine façon, les savoirs et les apprentissages sont marqués de manière plus

significative, plus forte dans l'imaginaire collectif par les familles et les élèves, voire certains chefs, que le travail des CPE ou même des professeurs documentalistes ; on est un peu dans le même rayon d'actions inférieur que les psychologues de l'Education nationale ou les assistantes sociales, enfin en quelque sorte. On n'a pas le privilège d'enseigner une matière ! mais on agit autrement et autre part ! à un autre niveau !

Je pense qu'il travaille avec le chef d'établissement pour bâtir le projet ou répondre à des problèmes notamment quand il y a des conflits avec des familles ou des questions sur les sanctions, l'application du règlement etc.

Après entre inspecteurs, je ne pense pas qu'ils se voient beaucoup car ils n'agissent pas sur les mêmes champs, et ils sont plus sur les problématiques établissements...

BR oui d'accord et comment vous définissez leurs actions ? Leurs missions ?

AR Je considère qu'ils sont inscrits dans la vie scolaire et que leurs principaux dossiers sont ceux qui relèvent du climat scolaire et d'ailleurs, le CDI participe aussi du climat scolaire, car les livres apportent également au moment des temps hors scolaires, les récréations etc... la recherche documentaire et l'ouverture culturelle sont des dossiers qu'ils portent à travers les professeurs documentalistes et comme on travaille ensemble c'est finalement logique que nous ayons le même inspecteur de référence en quelque sorte !

BR Si je vous dis que les IA-IPR EVS sont au cœur de la gestion des ressources humaines ? Qu'est-ce que cela vous inspire ?

AR bah forcément ce sont des inspecteurs donc ils nous inspectent, et donc ils sont amenés à nous conseiller, à nous guider et à tracer nos trajectoires professionnelles mais de concert avec notre chef d'établissement. Eux, ils sont plus du côté administratif, du côté du rectorat en gros.

Après ils gèrent les RH en proposant des formations ou en repérant les personnels qui pourraient devenir formateur académique, c'est quelque chose que j'aimerais faire quand j'aurai acquis plus d'expériences dans le métier, c'est passionnant de transmettre à des collègues et surtout de travailler en intelligence collective sur des thématiques qui nous passionnent ou qui alimentent les actualités, je pense par exemple à la gestion des réseaux sociaux ou encore à l'intelligence artificielle même si cette dernière impacte moins la vie scolaire, elle nous interroge quand les collègues doivent punir un élève : on doit savoir justifier et parfois rectifier le tir si la punition ou la demande de sanction n'est pas ajustée...

BR Et de fait, selon vous, qu'évalue les IA-IPR EVS ? A quel(s) niveau(x) ?

AR bah d'abord nous les CPE et les professeurs documentalistes ; mais en analysant notre travail, ils transmettent aussi les attentes de l'institution et du rectorat en faisant appliquer les circulaires, les textes et aussi en les adaptant à nos contextes, c'est là un de leurs rôles ! Pour moi ils représentent le recteur et le ministre : ils mettent en œuvre une politique nationale au niveau des établissements.

Après oui ils nous évaluent et de cette manière ils voient notre impact sur tel ou tel établissement et cela peut inspirer, donner des idées pour d'autres : ils transmettent tout ça là-haut !

Je pense qu'ils permettent aussi de gérer les situations de crise car ils ont une expertise et un recul que nous n'avons pas non plus forcément.

BR et pour finir, comment voyez-vous leurs évolutions professionnelles ou comment aimeriez-vous qu'ils agissent ou êtes-vous satisfait du fonctionnement tel qu'il existe ?

AR Encore une fois, je manque un peu de recul mais pour moi, avec le chef d'établissement, ils sont des phares et des piliers si j'ai besoin dans ma pratique au quotidien et pas seulement si je suis en difficulté.

Sincèrement, ils assurent leurs missions, enfin ceux que j'ai vus, mais ce serait bien s'ils étaient affectés sur des zones et qu'on les voyait dans les établissements, ça permettrait plus de réactivité aussi et une forme de proximité qui peut nous manquer parfois.

BR Merci à vous pour tous ces éléments ; bonne continuation à vous avec le même enthousiasme et la même envie d'offrir à nos élèves de bonnes conditions pour grandir et apprendre !

Annexe C' : Retranscription entretien de monsieur FS (IA-IPR EVS - Dijon)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

FS Merci à vous, alors j'ai d'abord débuté ma vie professionnelle comme ingénieur dans l'industrie chimique et j'ai ensuite intégré rapidement la fonction publique en 2003 en passant le concours de professeur des écoles ; ensuite j'ai passé le concours de chef d'établissement en 2010 puis d'IA-IPR EVS en 2022. Après une année stagiaire dans l'académie de Créteil, je suis maintenant titulaire sur poste dans l'académie de Dijon.

BR d'accord ce parcours linéaire finalement démontre les étapes possibles pour accéder à ce genre de fonction.

Comment identifiez-vous les champs d'expertise des EVS ? leur positionnement par rapport aux autres inspecteurs, les personnels de direction, les professeurs documentalistes et les CPE ?

FS oui c'est un parcours assez construit dans une logique de gagner en compétences et de prendre appui sur mes anciennes fonctions afin de comprendre et répondre aux situations professionnelles que je rencontre. Alors au niveau des champs d'expertise, je vais partir d'exemples concrets qui me viennent :

Nous avons chacun des dossiers spécifiques et moi je suis en charge du suivi et de l'accompagnement des CPE. C'est très lourd à porter seul mais c'est très riche aussi ! Et puis ça me ramène aussi à mes premières amours ! Donc je me charge d'organiser l'accueil des CPE avec les professeurs documentalistes à l'occasion d'une même réunion de rentrée en septembre. Le fait de les réunir ensemble c'est justement ce qui justifie aussi notre domaine d'expertise et d'action. En les rassemblant, on démontre clairement que leur terrain d'action c'est la vie scolaire qui impacte sur les conditions de travail de leurs collègues et donc par ricochet des élèves.

Pour revenir sur votre question de positionnement, il y a une chose qui est claire : nous ne sommes pas des anciens agrégés devenus inspecteurs, et ça peut changer les choses... nous gardons une certaine humilité d'actions et nous avons surtout une expertise de terrain, que l'on retrouve dans nos parcours respectifs, comme dans le mien en particulier.

Après, je travaille davantage avec les personnels de direction car j'en suis issu mais c'est aussi le cas pour mes collègues EVS qui se retrouvent dans l'approche, par l'établissement, de nos missions pour agir sur le système globalement en quelque sorte, et pas par une entrée uniquement didactique et disciplinaire. Je travaille avec mes collègues quand on les forme pour

évaluer les établissements, mais nous sommes assez indépendants d'eux et du doyen des inspecteurs. Notre référence commune, c'est le recteur. Point barre !

BR Il est évoqué des dossiers que vous portez. Quels sont-ils ? En quoi ils contribuent à la gestion des ressources humaines et à quels niveaux ? Quid de la RH de proximité ?

FS Moi je participe par exemple au dossier RH, dans la logique de la RH de proximité, à la demande du recteur, en animant les formations pour les cadres au niveau du plan national d'accompagnement managérial, notamment en lien avec l'IH2EF ! Cela permet de veiller à mettre en place un service RH de qualité, de proximité puisqu'on est en lien direct avec le recteur et ses représentants, les DASEN ; ainsi, on peut tisser directement des liens pour répondre aux problématiques de terrain, problématiques de gestion des personnes, et aussi, des problèmes parfois plus structurels qui impactent l'établissement parce que la RH c'est vraiment apporter des réponses humaines aux problèmes des gens... surtout quand il y a des conflits.

Je suis aussi porteur d'un autre dossier : la laïcité et les valeurs de la République. C'est pour cela que mon action est davantage portée sur les CPE et les chefs d'établissement, plutôt que sur les documentalistes ; on a réparti selon nos affinités professionnelles et là où on se sentait plus à l'aise ! Donc j'anime aussi, avec le vivier des personnels de direction formateurs, la formation académique de préparation au concours et aussi j'accompagne les stagiaires et je mets en place au PAF les formations continues pour les cadres managers notamment comme je l'ai dit.

Pour moi, c'est le métier de chef d'établissements qui est en évolution importante et travailler sur le leadership comme le font des chercheurs comme Romuald Normand, ça m'inspire et je trouve cela indispensable car souvent dans nos métiers de cadre intermédiaire, on ne prend pas le temps de la réflexion poussée, on a la tête dans le guidon, surtout les chefs, et ça nous permet de les aider et de travailler en communauté d'apprentissage et en intelligence collective. C'est très porteur et ça fait partie de mes valeurs mais je m'éloigne un peu de votre questionnement...

BR C'est intéressant cette approche... je suis un témoin potentiel de ce que vous voulez mettre en place. Cela m'interpelle ! et concernant l'évaluation, que pouvez-vous ajouter sur votre rôle, vos missions sur ce versant ?

FS Moi j'estime qu'on n'évalue pas suffisamment les personnels, tous les personnels et que notre administration est trop lourde et contrainte pour créer des échanges fluides, proactifs et efficaces. Il y a une certaine mécanique, qui répond aux statuts et aux syndicats qui enlève tous les espoirs que l'on pourrait mettre dans la manière d'appréhender l'évaluation dans les entretiens de carrière. Alors, sincèrement, j'espère que mes évaluations servent bien sûr les individus, mais surtout qu'elles permettent au système dans sa globalité d'évoluer, de progresser et de corriger certains biais induits par notre domaine d'action très large et général.

J'ose espérer que nous sommes entendus et respectés, et ce n'est pas toujours le cas, par nos collègues, nos pairs ! Mais en réalité, j'espère surtout que l'institution pourra sortir plus grande de nos évaluations afin d'être dans une réelle performance du système car les nombreux problèmes de société affectent notre Ecole et cela joue parfois contre nous.

BR Et quelles seraient vos aspirations pour améliorer vos contextes d'exercice ?

FS Il faudrait que nous existions d'abord comme les autres inspecteurs et pour cela que tous nous ayons finalement les mêmes missions déconnectées de nos disciplines. Le climat scolaire

par exemple, cela concerne tout le monde et aussi en CPGE avec les IG par exemple ! La santé mentale des jeunes aussi... tout cela est relié, et tant qu'on tissera pas plus fermement et visiblement ces liens, nous aurons une action inefficace ... je n'ai pas la solution pour tout, et c'est un sujet complexe mais je trouve que nos parcours sont trop sclérosés, enfermés dans des couloirs sans que l'on puisse expérimenter de nouvelles missions sans se mettre « en danger » dans une forme d'inconfort difficile pour nos proches ; il nous faudrait un système plus flexible et ouvert entre les ministères, ça progresse mais il y a encore du chemin à parcourir !

BR Je vous remercie, et soyons optimistes pour que les choses évoluent et elles évolueront nécessairement car notre modèle éducatif ne peut être statique ! C'est tout le sens aussi de ma démarche de recherche.

FS Vous me tiendrez donc au courant, j'espère, et bonne continuation à vous !

Annexe D' : Retranscription entretien de madame AL (IA-IPR EVS - Nantes)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

AL Bonjour, je suis AL, EVS dans l'académie de Nantes depuis 2 ans. Auparavant, Principale, proviseure dans plusieurs établissements aux profils variés. J'ai eu très vite envie de devenir inspectrice EVS pour mesurer mon action au niveau d'un territoire ... pour moi la dimension systémique est importante et riche !

BR Oui votre parcours de chef d'établissement ouvre la voie de l'EVS de manière assez évidente.

AL oui car en tant que chef on a cette vision du système dans son ensemble mais malgré tout c'est cantonné à son établissement, à un périmètre fermé. Alors qu'EVS ça permet de s'ouvrir avec un paradigme plus large et finalement plus puissant pour agir sur le système.

BR Agir sur le système, cette expression signifie quoi en termes d'évaluation pour un IA-IPR EVS ?

AL Eh bien j'évalue les CPE, les professeurs documentalistes à travers les différents processus d'évaluation que vous connaissez, les entretiens de carrière, de titularisation tout comme les chefs d'établissement adjoints d'ailleurs !

Après, à travers ces inspections, j'analyse le fonctionnement des établissements et donc, de manière plus globale, du système aussi. C'est très riche comme démarche et ça se conjugue avec celle de l'auto évaluation et de l'évaluation des EPLE. Vraiment, on croise les regards et on analyse en profondeur.

BR Comment priorisez-vous vos missions, et vos actions en fonction de quelles priorités ?

AL Je reprends ma lettre de missions du recteur ! D'abord, les établissements, on est tous référents en tant qu'inspecteurs et on nous demande des visites régulières dont on rend compte aux DASEN concernés. Et puis bien sûr on intervient en cas de crise, de difficultés ou pour accompagner les équipes, chefs comme n'importe quel personnel ! Après ce sont les inspections qui nous prennent du temps et enfin les formations que l'on coordonne ou qu'on anime selon notre spécialité. En gros, voilà notre emploi du temps et on passe beaucoup de temps sur la route, d'ailleurs ce n'est pas pour rien qu'on n'a pas de bureau fixe au rectorat !

BR J'imagine que cela donne des amplitudes horaires à géométrie variable !

AL Exactement ! C'est une autre façon et habitude que d'être en classe ou en établissement !

BR Et donc pouvez-vous m'indiquer les dossiers que vous portez particulièrement puisque vous indiquez évoquez la formation ? En termes de GRH par exemple ? de formation ? des dossiers plus complexes ?

AL Alors il y a plusieurs choses :

La formation, bien sûr j'interviens auprès personnels de direction et d'inspection pour les formations sur l'évaluation des établissements : c'est primordial car cela permet de cartographier les établissements dans une lecture croisée des données et des représentations afin de proposer ensuite des pistes d'amélioration ou d'adaptation pour les équipes et les chefs ; je forme notamment les évaluateurs externes qui interviennent dans l'académie et ça marche plutôt bien. Cela me prend beaucoup de temps et d'énergie !

Ensuite, nous gérons les personnels que vous connaissez et qui sont réunis sous la même sphère « vie scolaire » et on se partage les personnels en fonction de nos accointances avec les domaines d'intervention. C'est très chronophage aussi.

En termes de dossiers, quelques exemples me viennent mais ils sont nombreux et pas forcément coordonnés entre eux : la lutte contre le décrochage et le suivi des classes relais du territoire, la réforme du recrutement des enseignants en lien avec l'Inspe et l'EAFc ; j'ai une mission particulière aussi avec le pôle de modernisation d'innovation et de transformation de la vie publique et des politiques ... ce côté interministériel me fait découvrir d'autres approches et pratiques au service de nos publics et de leurs évolutions, c'est passionnant !

Je travaille aussi comme experte associée avec l'IH2EF notamment sur les questions de leadership managérial et pédagogique ... c'est là encore un partage de compétences et un moyen de croiser les regards avec d'autres pratiques ; avec l'institut, on crée aussi des ressources utiles pour les chefs et pour les préparatoires aux différents concours. Cela permet aussi d'éclairer nos propres pratiques dans un cadre d'intelligence collective très développé.

BR ainsi, dans ce foisonnement, vous tenez vos objectifs ?

AL Je suis à fond, et je me donne sans compter car pour moi c'est ma nature même si parfois c'est difficile et qu'on n'arrive pas toujours à faire bouger les choses... mais ça progresse et comme le monde change vite, on doit sans cesse s'adapter pour que le système perdure...

BR Vous êtes donc satisfaite du fonctionnement actuel de l'inspection en particulier ?

AL Bien sûr c'est perfectible ! je ne dis pas que tout est rose loin de là mais quand même on avance surtout entre inspecteurs, j'ai l'impression qu'on se comprend mieux, dans notre académie, on est sur la même longueur d'ondes et plutôt axés sur les établissements qui sont finalement le cœur de notre métier puisqu'on travaille pour faire réussir les élèves, c'est ma conviction.

Par contre je vais devoir écourter car une urgence me contraint de répondre au recteur sur un dossier brûlant !

BR Pas de problème je vous remercie encore et je vous laisse gérer votre problème. Merci !

Annexe E' : Retranscription entretien de monsieur WL (IA-IPR EVS - Nice)

BR Merci d'avoir accepté cet entretien qui porte donc sur les IA IPR EVS et leur positionnement dans le schéma éducatif : sur leurs profils, leurs positionnements et leur devenir sans vouloir les remettre en cause. C'est Sylvie Condette qui est la directrice de ma thèse et ce travail est la suite de ma réflexion intellectuelle issue du mémoire du m@dos qui portait sur la gestion des talents dans la carrière des enseignants. Je profite de ce temps des vacances d'été pour intensifier mes entretiens. Ma problématique est issue d'un questionnaire lorsque je fus personnel de direction stagiaire en 2012 à savoir analyser les différentes sphères investies par les IA IPR EVS qui touchent à la fois aux personnels de direction (stagiaires d'abord puis titulaires dans leur accompagnement), mais aussi les professeurs documentalistes et enfin la vie scolaire à travers les CPE. Je vais donc vous interroger à partir de ce cadre en vous laissant d'abord me retracer votre propre parcours.

WL Je vous remercie pour l'intérêt que vous portez à notre métier et surtout à celui des IA-IPR EVS qui est un peu à part justement dans le paysage des inspecteurs !

Je suis donc un ancien professeur d'allemand, durant 6 années sur Nantes et Lille puis personnel de direction pendant 11 années durant lesquelles j'ai fait pas mal d'établissement, principalement en REP pour le collège et un LP et cela fait 3 ans que je suis IA-IPR EVS dans cette belle académie de Nice notamment référent pour le recrutement et la formation des CPE contractuels.

BR Très bien vous avez un portrait très complet et qui recouvre l'ensemble des publics élèves que l'on peut croiser, du moins pour l'ensemble et cela est riche pour votre posture d'EVS.

WL Oui et d'ailleurs c'est souvent ce qui nous distingue d'ailleurs des autres inspecteurs, 1^{er} degré ou disciplinaires car nous ne sommes pas des agrégés et nous sommes passés par la case établissement, dans toute sa profondeur lorsque l'on a été soumis à des situations plus générales et non enfermées dans des disciplines. C'est sûr !

BR Diriez-vous que vous vous distinguez de ces autres inspecteurs ?

WL De fait, oui car nous n'avons pas la même expérience professionnelle ; la nôtre est plus ancrée dans le terreau des établissements, loin de la didactique des disciplines et en même temps il y a tellement de choses à développer en termes de vie scolaire, de climat scolaire, de bien-être des élèves etc.

BR Oui vous avez un regard différent porté sur ces sujets, c'est une évidence. Et quel est votre rapport aux chefs d'établissements, aux CPE et aux professeurs documentalistes ?

WL les deux derniers, ce sont des personnels que j'inspecte et que j'accompagne dans une dynamique RH de titularisation, d'entretiens de carrières, d'accompagnement RH tout simplement.

Avec les chefs, eh bien j'en viens donc la relation est plus facile qu'avec un autre inspecteur : on se comprend, on adopte souvent les mêmes réflexes professionnels voire les mêmes gestes professionnels. Mon seul problème c'est quand notre DASEN nous associe aux mouvements des mutations car là on peut être partie prenante alors j'essaie de ne pas trop m'y impliquer même si dans notre académie c'est assez inéluctable étant donné le mouvement contraint...

BR Existe-t-il donc une sorte de hiérarchie entre vous ? avec le DASEN ? le recteur ?

WL Il existe surtout des relations de travail ; le recteur c'est notre chef, c'est lui qui cadre nos missions et à qui nous rendons compte. Le DASEN est notre collègue même titre finalement, enfin pour moi, que les chefs. Ma stratégie est l'intelligence collective, chacun dans nos missions, et tous aux mêmes niveaux dans l'intérêt unique de servir l'institution et donc nos élèves.

C'est comme ça que je caractérise mon métier. J'ai créé un fil sur le réseau LinkedIn comme d'autres collègues, notamment DASEN, intitulé « sur mes routes d'inspection » qui retrace justement mes activités et démontre l'importance que nous avons pour le système !

BR Je comprends oui. Auriez-vous des exemples de dossiers que vous portez dans votre académie sur vos routes d'inspection ?

WL oui je peux vous en lister quelques-uns qui font le cœur de mon action :

- J'anime un groupe de travail national sur le thème de la formation de demain, imaginer les parcours hybrides depuis la crise sanitaire avec des webinaires thématiques qui alimentent les réflexions entre académies : je scénarise des concepts de formation sur des sujets qui cristallisent mon action :

L'engagement des élèves et la démocratie scolaire

L'égalité filles garçons

Le tableau de bord du CPE

Le rôle du CPE dans la qualité de vie au travail

J'adore cette dynamique collective au service de travaux partagés dans une réelle communauté d'apprentissages !

- Je travaille sur les vacances apprenantes et je gère ce dossier
- Je formalise la formation des assistants d'éducation, l'organisation du service vie scolaire, les missions d'AED référents qui se développent par les chefs dans les établissements, la CDIisation aussi de ces derniers...
- Je gère également le dossier internat et je dors parfois dans des établissements ! Il faut vivre les choses pour les comprendre !

Je m'attache aussi à travailler sur la santé mentale des jeunes, le recteur a insisté sur ce dossier dans ma lettre de missions d'ailleurs et c'est une priorité nationale et il y a de quoi faire ; d'ailleurs j'agis avec deux autres collègues IPR de SVT et d'EPS : c'est ça aussi la transversalité de nos regards et de nos pratiques pour être forces de propositions !

Bref, vous le voyez, mes missions sont le miroir des valeurs que je porte autour de notre jeunesse, et c'est important de garder ses convictions intactes, fortes et de contaminer les autres collègues avec la même énergie et le même enthousiasme. Parfois c'est dur de porter certaines réformes mais on y arrive !

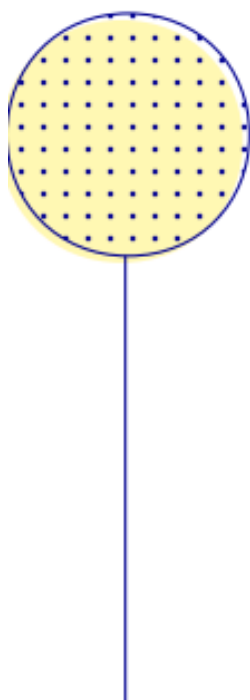
BR Je sais que votre temps est compté, merci pour ces quelques éléments qui complètent mon analyse de votre métier et de votre travail dans un quotidien bien rempli ! Merci à vous !

LE Regard DU CEE

JANVIER 2025 | N° 01

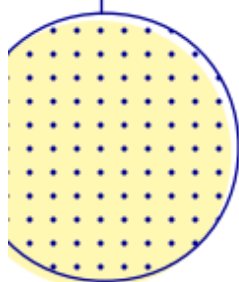
Les écarts filles-garçons en mathématiques à l'école élémentaire, un enjeu pour les équipes pédagogiques

Étude menée à partir des résultats aux évaluations nationales
à l'échelle de chaque école



Révélee en France depuis 2018 par les évaluations nationales exhaustives des acquis des élèves, l'apparition d'écarts de résultats en mathématiques des filles et des garçons entre le CP et le CE1 constitue un enjeu pour les écoles élémentaires. D'après les évaluations nationales et internationales, ces écarts en faveur des garçons augmentent depuis 2015 à la fin de l'enseignement primaire. En 2023, ils sont plus importants en France que dans les autres pays de l'Union européenne et de l'OCDE. Le Conseil d'évaluation de l'École (CEE) a réuni un groupe de travail inter-catégoriel pour identifier les déterminants de ces écarts, conformément à la délibération 2022-03 du 9 juin 2022. Il s'est agi de croiser les regards, avec des approches à la fois quantitative et qualitative, et de s'appuyer sur les résultats de la recherche. Le travail mené met en évidence l'intérêt d'une réflexion au niveau de chaque école pour lutter contre les inégalités de résultats en mathématiques entre les filles et les garçons.

Synthèse



Les résultats de la recherche sur les jeux différenciés des jeunes enfants dans les familles, sur les stéréotypes ou sur l'anxiété plus souvent exprimée par des filles face aux mathématiques sont autant d'éléments susceptibles d'expliquer, au niveau national, les moindres performances des filles en mathématiques. Mais qu'en est-il des déterminants au niveau local ? Le groupe de travail mis en place par le CEE à la suite de sa délibération du 9 juin 2022 a étudié les résultats des évaluations nationales de CE1 en résolution de problèmes à l'échelle de chaque école. L'objectif a consisté à illustrer l'hétérogénéité des situations pour les équipes pédagogiques et à rechercher l'impact éventuel du profil des écoles sur les écarts filles-garçons.

Cette étude montre que, pour une année donnée, les écarts des taux de maîtrise en résolution de problèmes au CE1 sont en faveur des garçons dans 53 % des écoles de France, en faveur des filles dans 30,5 % et sont nuls ou pratiquement nuls dans 16,5 %. Cependant, d'une année sur l'autre, les écarts entre filles et garçons sont fluctuants pour une grande majorité d'écoles : en 2021, 2022 et 2023 (les trois millésimes sur lesquels porte l'étude), dans plus de 8 écoles sur 10, ce sont tantôt les garçons qui réussissent le mieux, tantôt les filles, tantôt ni les uns ni les autres.

Dans 19 % des écoles, les écarts sont persistants et vont dans le même sens chaque année, le plus souvent en faveur des garçons. Pour ces écoles, l'ampleur des écarts est nettement plus forte qu'en moyenne. La présente note étudie la corrélation des écarts avec plusieurs caractéristiques des écoles concernées. Les écoles les plus défavorisées et celles situées dans les départements et régions d'outre-mer se démarquent, avec des écarts stables qui sont moins fréquemment en faveur des garçons. Des études complémentaires sont nécessaires pour approfondir l'analyse.

La grande variabilité des situations dans le temps a d'abord pour conséquence une difficulté potentiellement accrue pour une majorité d'enseignants lorsqu'il s'agit d'appréhender cette problématique. Car même si les résultats des filles et des garçons dépendent aussi de ce qui se passe en dehors de l'école, cette dernière a évidemment un rôle à jouer en faveur de l'égalité. L'analyse spécifique effectuée par le groupe de travail dans trois circonscriptions de l'académie de Versailles a montré que, dès lors que les équipes des écoles ont été averties des résultats de leurs élèves et ont disposé d'éléments de comparaison, elles se sont saisies de cette problématique. Certaines ont initié une démarche, en premier lieu d'observation, tandis que d'autres ont été confortées dans leur action par le constat d'écarts devenus quasiment nuls. Les formations des professeurs, tout comme les évaluations d'écoles – dans le cadre de la démarche d'évaluation portée par le CEE depuis 2020 – pourraient être l'occasion d'interroger l'efficacité de telles actions au service de la performance globale des élèves en mathématiques.

Pour les mathématiques comme pour le français, où les résultats des garçons aux évaluations nationales sont nettement en dessous de ceux des filles sur l'ensemble de leur scolarité, un accès facilité et annuel aux écarts de résultats filles-garçons aux évaluations nationales dans chaque école devrait permettre aux équipes éducatives de s'emparer de ce sujet. Elles seraient ainsi en mesure d'étudier la situation spécifique de leurs élèves, en particulier lors de l'évaluation de l'école, ou de suivre l'impact des actions menées. Pour les aider à comprendre ce qui se joue dans les classes, le groupe de travail a élaboré des grilles d'observation de l'activité des élèves et des enseignements de mathématiques et de français. Ainsi outillées, les équipes de terrain pourraient travailler en faveur de l'égalité en s'appuyant sur les résultats de la recherche afin de mobiliser des leviers adaptés.

Le développement des évaluations nationales en France, en CP et CE1 depuis 2018, a permis de mettre en lumière l'évolution des écarts de résultats des filles et des garçons en mathématiques pendant leurs premières années à l'école élémentaire. Si en moyenne au niveau national ces écarts sont très légèrement en faveur des filles en début de CP, ils évoluent progressivement en faveur des garçons dès la mi-CP, puis en CE1. En 2024, 45,8 % des filles et 51,3 % des garçons ont une maîtrise satisfaisante en résolution de problèmes en début de CE1, soit un écart de 5,5 points à l'avantage des garçons (DEPP, 2024b). L'écart n'est que de 1,4 point en faveur des filles en début de CP en 2024 (DEPP, 2024a), et était de 1,6 point en 2023 (DEPP, 2023).

Le CEE a recommandé, dans sa délibération du 9 juin 2022, d'étudier les raisons de ces écarts et un groupe de travail constitué de représentants de l'IGÉSR, de la DGESCO, de la DEPP et du CSEN, des Inspé, d'EAFC et d'IEA a été mis en place.

Une nécessité à agir

L'évolution des écarts par niveau montre un infléchissement récent qui interroge. On observe à partir des résultats aux évaluations nationales de sixième que les écarts filles-garçons en mathématiques augmentent progressivement depuis 2017 à la sortie de l'école élémentaire : les résultats des garçons progressent alors que ceux des filles restent stables, ce qui augure une aggravation de la situation à l'issue du collège, du lycée, voire dans l'enseignement supérieur. Les écarts sont par ailleurs plus grands, mais plutôt stables en français en faveur des filles, bien que très légèrement réduits entre 2023 et 2024.

Les principaux résultats de l'enquête internationale Timss 2023 en CM1 confirment cette évolution en mathématiques et montrent qu'en France l'écart de performance entre les filles et les garçons s'accroît depuis 2015 (Cioldi et Raffy, 2024). La France devient le pays de l'Union européenne et de l'OCDE participant à l'évaluation dans lequel les écarts filles-garçons sont les plus élevés à l'école élémentaire. Alors que les résultats des garçons ont progressé depuis 2015, ceux des filles ont baissé, ce qui conduit à une légère baisse des résultats nationaux et contribue à renforcer globalement le mauvais rang persistant de la France dans le classement international. Ce constat mérite cependant d'être nuancé dans la mesure où les principaux déterminants du faible niveau des élèves français en mathématiques sont multiples et ont trait notamment aux écarts de résultats entre les élèves issus de milieux favorisés et les élèves de milieux défavorisés, qui sont importants en France.

Les évaluations nationales et internationales montrent que les écarts filles-garçons en mathématiques à l'école élémentaire croissent en France plus qu'ailleurs et sont désormais les plus grands parmi les pays de l'Union européenne et de l'OCDE. Ils ne sont pas stabilisés, mais ne constituent pas non plus une fatalité. Il convient d'évoluer vers une situation d'égalité, ce qui ne peut que conduire à améliorer globalement les résultats nationaux en mathématiques.

Des constats à l'échelle nationale qui masquent des disparités fortes au niveau de chaque école

Le groupe de travail s'est appuyé sur les données par école pour apprécier l'impact éventuel du profil de chacune d'entre elles sur les écarts filles-garçons en mathématiques. Une analyse quantitative des résultats

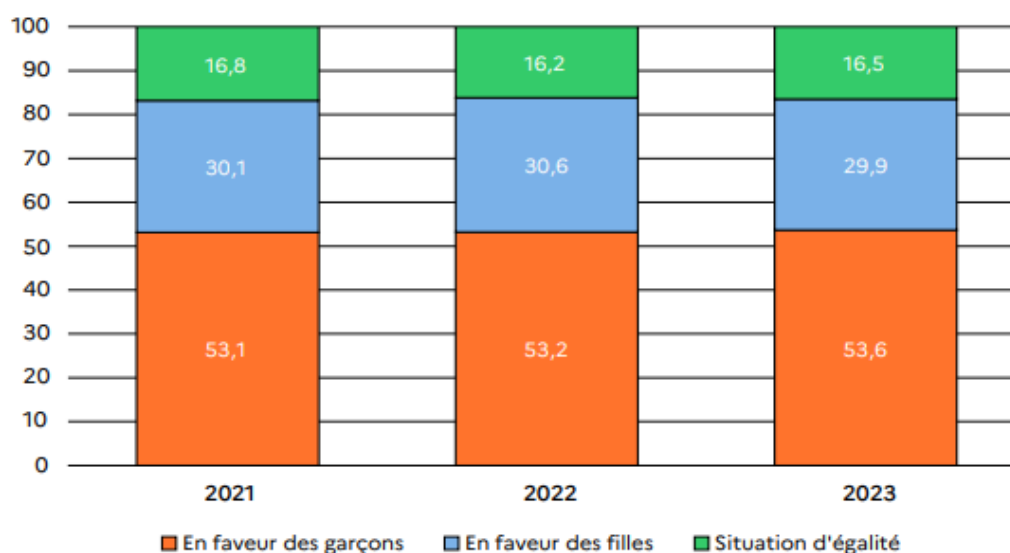
aux évaluations. aux évaluations nationales de CE1 à partir des taux de maîtrise en résolution de problèmes en 2021, 2022 et 2023 par école a ainsi été menée. Le choix du groupe de travail s'est porté sur la résolution de problèmes, car c'est un domaine qui mobilise l'ensemble des compétences mathématiques. Les taux de maîtrise des filles et des garçons par école ont été comparés sur l'ensemble des écoles du territoire, sous forme de statistiques descriptives, comme cela est détaillé par la suite (ainsi qu'à partir de modèles de régression pour confirmer l'impact des variables étudiées)¹.

Chaque année, les écarts sont en faveur des garçons dans 53 % des écoles, des filles dans 30,5 % et négligeables dans 16,5 %

Si les résultats nationaux sont en faveur des garçons, on constate une forte variabilité d'une école à l'autre et dans le temps. Ainsi, cette vérité nationale ne se reproduit pas à l'identique dans chaque école et encore moins dans chaque classe. Il convient donc d'être attentif face à des élèves afin de ne pas présumer que les garçons réussissent systématiquement mieux en mathématiques. Un amoindrissement de l'ambition et des attentes des professeurs ou des parents pour les filles peut se révéler contreproductif, notamment pour les plus performantes dont une étude de l'Institut des politiques publiques a montré que ce sont celles dont les résultats baissent le plus entre le CP et le CE1 (Breda et al. 2023).

Que ce soit en 2021, 2022 ou 2023, les écarts de taux de maîtrise par école sur l'ensemble du territoire dessinent le même tableau : ils sont en faveur des garçons dans près de la moitié des écoles, en faveur des filles dans près d'un tiers des écoles et nuls ou quasiment nuls dans près de 17 % d'entre elles. Ces résultats diffèrent de ceux observés pour les élèves de CP : à ce niveau, en 2023, les écarts sont en faveur des filles dans 43 % des écoles, en faveur des garçons dans 37 %.

Figure 1. Nature des écarts entre filles et garçons en résolution de problèmes en début de CE1, par école (en %)



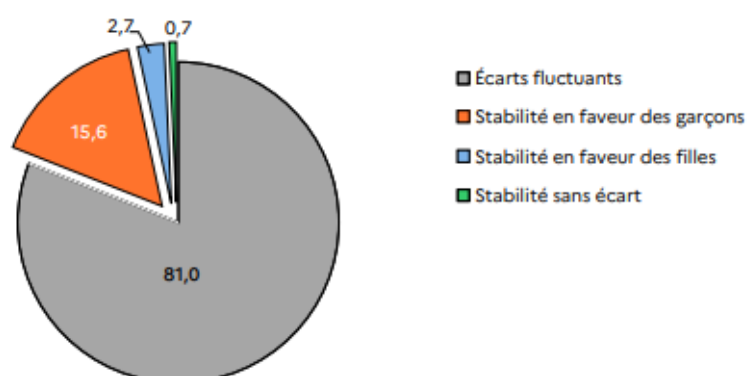
Champ : France métropolitaine et DROM, secteurs public et privé sous contrat.
Source : DEPP, calculs CEE.

En 2021, 2022 et 2023, des écarts fluctuants dans une grande majorité d'écoles

Lorsque l'on étudie les résultats des élèves de CE1 sur les trois années considérées, on observe des écarts fluctuants dans 81 % des écoles, tantôt en faveur des garçons, tantôt en faveur des filles, tantôt peu significatifs. Ces résultats portent sur les 17 500 écoles pour lesquelles les résultats aux évaluations de CE1 sont disponibles pour les trois années considérées.

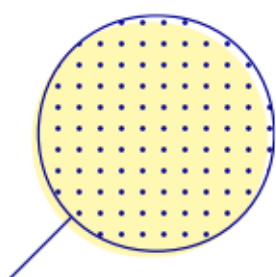
Dans la suite, l'expression école « stable » signifie que les écarts sont de même nature pour les trois années considérées : systématiquement en faveur des garçons, systématiquement en faveur des filles ou systématiquement nuls ou quasiment nuls. L'expression école « fluctuante » désigne toutes les autres situations.

Figure 2. Répartition des écoles selon l'évolution et la nature des écarts entre 2021 et 2023 (en %)



Champ : France métropolitaine et DROM, secteurs public et privé sous contrat.
Source : DEPP, calculs CEE.

Des écoles « fluctuantes » majoritaires dans lesquelles les écarts sont trois fois moindres que dans les écoles « stables »



Dans les écoles où les écarts sont fluctuants (près de 14 000 écoles), ceux-ci sont en moyenne peu marqués et s'établissent à près de 3,6 points chaque année en faveur des garçons : en 2023, 49,6 % d'entre eux affichent une maîtrise satisfaisante en résolution de problèmes contre 46 % des filles. Ces valeurs moyennes masquent cependant de fortes disparités d'une année à l'autre et d'une école à l'autre et, lorsque les écarts existent, ils sont en moyenne importants, que ce soit en faveur des garçons ou des filles.

En particulier, lorsque les écarts sont en faveur des garçons, ils sont en moyenne, pour une école et une année données, de près de 20 points en valeur absolue. Cette moyenne est de près de 17 points lorsqu'ils sont en faveur des filles. Par exemple, dans une classe qui compterait 24 élèves, avec autant de garçons que de filles, un écart de 17 points en faveur des filles résulte d'une situation où le nombre de garçons affichant une maîtrise satisfaisante en résolution de problèmes est inférieur de deux au nombre de filles affichant la même maîtrise.

La majorité des écoles aux écarts « fluctuants » peut donc alternativement présenter un fort avantage en faveur des filles ou des garçons. Ce résultat montre la difficulté, pour les enseignants de ces écoles, de s'approprier le sujet des inégalités filles-garçons en mathématiques. Le diagnostic doit en effet être redéfini chaque année.

Si l'instabilité caractérise donc une grande majorité des écoles, près de 2 sur 10 affichent en revanche des écarts de même nature chaque année, le plus souvent au profit des garçons. Parmi les 19 % d'écoles « stables » (environ 3 300 écoles), près de 16 % – soit une large majorité – connaissent une situation systématiquement en faveur des garçons, 3 % en faveur des filles et moins de 1 % des écoles sont en situation d'égalité. Les écarts sur l'ensemble des écoles « stables » en faveur des garçons sont d'environ 19 points en moyenne chaque année ; ils sont de 16,5 points pour les écoles « stables » en faveur des filles. Comme précédemment, ces écarts s'interprètent en nombre d'élèves d'un sexe donné (2, voire 3) dont la maîtrise satisfaisante permettrait d'obtenir une situation d'égalité dans la classe, à niveau des autres élèves inchangé.

La moyenne des écarts sur l'ensemble des écoles étant d'environ 5,5 points en faveur des garçons, les écoles « stables » ont un impact significatif sur la situation nationale : elles contribuent à près de 2 points (soit 35 % de l'écart national), alors que leur poids dans l'ensemble des écoles est de seulement 19 %. En se restreignant aux seules écoles où les écarts sont persistants en faveur des garçons, le constat est plus marqué encore : ces écoles ne représentent que 16 % de l'ensemble des écoles françaises, mais plus de la moitié des écarts entre filles et garçons observés au niveau national en résolution de problèmes. Il conviendrait d'étudier prioritairement la situation de ces écoles.

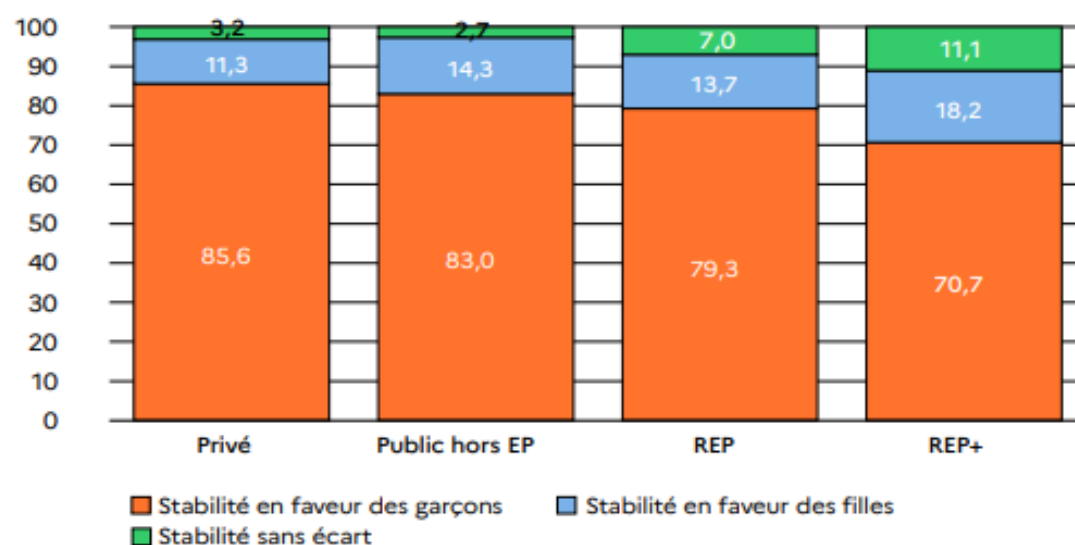
Les écoles où les écarts filles-garçons sont persistants en mathématiques ont un profil légèrement différent des autres

D'après les analyses réalisées, il ressort que les caractéristiques des écoles mobilisées dans cette étude (taille, profil social et scolaire moyen) ne sont associées à la nature des écarts que de manière marginale. En particulier, les écoles « fluctuantes » sont à l'image de l'ensemble des écoles du premier degré, que ce soit en matière de niveau scolaire, d'effectifs, de répartition entre les secteurs public et privé sous contrat ou encore de milieu social. Ce constat général doit toutefois être nuancé, certaines caractéristiques étant en effet un peu plus souvent associées à des écarts persistants en faveur des garçons, des filles ou à une absence d'écart. Les situations au profit des filles ou de l'égalité sont plus fréquentes dans les écoles « stables » socialement défavorisées ou dans les écoles ultramarines.

On trouve moins souvent les situations stables en faveur des garçons dans les écoles dont le public d'élèves est socialement défavorisé, en éducation prioritaire renforcée notamment. Le focus sur les différents secteurs et l'éducation prioritaire pour les écoles « stables » montre que la stabilité en faveur des garçons apparaît plus souvent dans les écoles les plus favorisées. C'est en effet dans le secteur privé sous contrat que l'on voit le plus souvent une stabilité en faveur des garçons et en REP+ le moins souvent. Il convient cependant de relativiser ce constat : les 80 % d'écoles en situation d'écarts « fluctuants » se retrouvent tout autant dans les secteurs public et privé sous contrat ainsi qu'en éducation prioritaire renforcée.

Une étude qualitative complémentaire permettrait de rechercher les causes de la persistance des écarts, dans un sens ou dans l'autre. Par exemple on pourrait étudier plus précisément l'impact du milieu socio-culturel des familles de l'école.

Figure 3. Nature des écarts selon le secteur et l'appartenance à l'éducation prioritaire, parmi les écoles « stables » (en %)



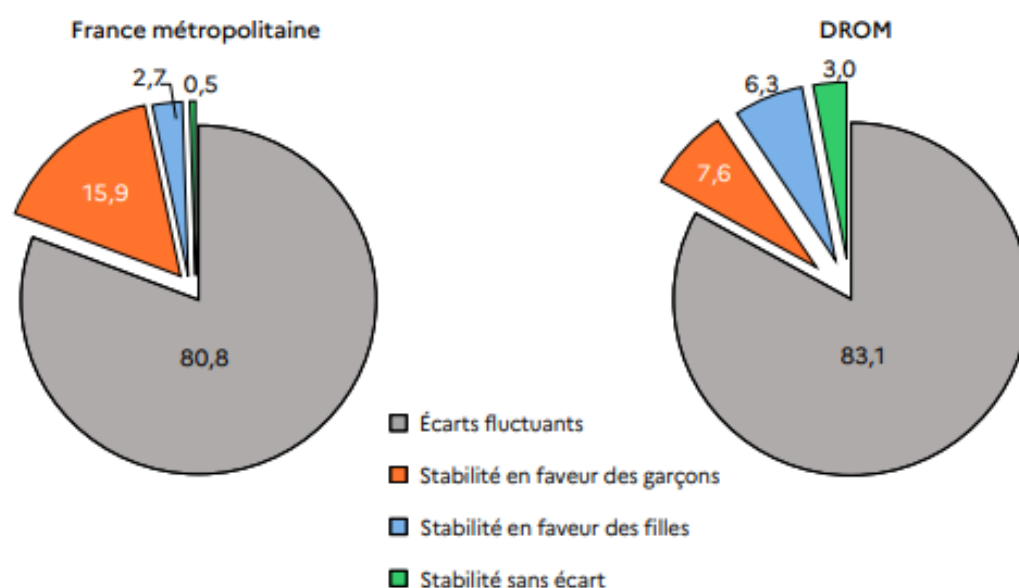
Champ : France métropolitaine et DROM, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, calculs CEE.

Note de lecture : parmi les écoles privées où les écarts sont stables sur les trois années considérées, les écarts sont en faveur des garçons dans 85,6 % des cas.

Le secteur géographique ne semble pas être corrélé à la nature des écarts. Seuls les DROM font ici figure d'exceptions : les situations stables en faveur des filles ou de l'égalité y sont plus fréquentes.

Figure 4. Nature des écarts de taux de maîtrise en résolution de problèmes en début de CE1 par école entre 2021 et 2023 selon le type de territoire (en %)



Champ : France métropolitaine et DROM, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, calculs CEE.

Note de lecture : dans les DROM, les écarts de taux de maîtrise entre les filles et les garçons en résolution de problèmes en début de CE1 sont persistants en faveur des filles entre 2021 et 2023 dans 6,3 % des écoles.

Caractéristiques complémentaires

En plus des caractéristiques présentées ci-dessus, d'autres variables ont été étudiées, comme la taille de l'école (effectif d'élèves), le niveau scolaire moyen, ou encore le type d'implantation (milieu rural ou zone urbaine), mais il n'est ressorti aucune corrélation avec la nature des écarts. D'autres facteurs, comme les proportions de filles et de garçons dans les classes, le fait que l'enseignant soit un homme ou une femme ou bien la proportion de femmes et d'hommes parmi les personnels de l'école n'ont pas pu être étudiés, les données en question n'ayant pas été mobilisées dans le cadre de cette étude.

Cette première analyse des résultats par école permet de mettre en évidence la variété des situations locales : stabilité des écarts ou écarts fluctuants, en faveur des garçons, des filles ou égalité. Pour les écoles, la connaissance de cette situation constitue une première étape essentielle afin d'appréhender les enjeux en matière de réduction des écarts et de réussite en mathématiques.

L'étude appelle par ailleurs des approfondissements pour mieux comprendre l'hétérogénéité des situations de chaque école. Les caractéristiques étudiées ici ne contribuent en effet à expliquer que de façon marginale les raisons pour lesquelles certaines écoles se distinguent durablement de la majorité des autres.

À court terme, seule une analyse locale peut permettre d'avancer sur le sujet et de développer des leviers adaptés.

L'étude des résultats filles-garçons aux évaluations nationales par école, enrichie d'éléments de comparaison permet de renouveler le questionnement des équipes pédagogiques

Actuellement, bien que les écarts filles-garçons et leur stabilité soient très différents d'une école à l'autre, on constate que les équipes des écoles travaillent peu cette problématique. En particulier, les rapports d'auto-évaluation et d'évaluation externe rédigés à l'occasion des évaluations d'écoles tous les cinq ans et transmis au CEE, s'emparent très peu de ce sujet.

Les équipes disposent pourtant des résultats par élève de leur école aux évaluations nationales, mais les déclinaisons filles-garçons ainsi que les éléments de comparaison avec d'autres écoles, groupes d'écoles ou le niveau national ne sont pas encore systématiquement disponibles parmi les données transmises. Cela nécessite, pour les professeurs, de calculer leurs propres écarts. Ils peuvent ensuite s'appuyer sur les références au niveau national, académique, départemental ou parfois de la circonscription pour mener une analyse approfondie. Notons qu'à l'échelle de la circonscription, les écarts en résolution de problèmes sont presque toujours en faveur des garçons : c'est le cas dans 80 % des circonscriptions en 2023.

En l'absence d'une telle analyse, certaines actions mises en œuvre par les écoles pour réduire les écarts filles-garçons peuvent être inefficaces, voire se révéler contre-productives, lorsque par exemple les résultats des filles de l'école sont satisfaisants et que ce sont ceux des garçons qu'il faut faire progresser.

Dans le cadre du groupe de travail, une expérimentation menée dans trois circonscriptions de l'académie de Versailles

L'exemple de trois circonscriptions de l'académie de Versailles, dont les IEN participent au groupe de travail, est éclairant. Les équipes des écoles et l'ensemble des personnels d'accompagnement de chaque circonscription ont été informés des résultats des filles et des garçons en CP et en CE1 par école sur plusieurs cohortes de 2020 à 2023, ainsi que de la variabilité des écarts observée dans la partie quantitative de cette étude.

Cet éclairage a suscité des interrogations et une réflexion auprès des différentes catégories de personnel sollicitées. La diversité des analyses et des leviers proposés par les équipes enseignantes et les directeurs des écoles élémentaires et maternelles, conseillers pédagogiques de circonscription, évaluateurs externes, formateurs, ainsi que les personnels de Rased ou les professeurs des enseignements internationaux de langues étrangères, a montré l'importance d'une prise de conscience objectivée et partagée des résultats locaux. Ces éléments sont plus précisément décrits dans la note publiée¹. L'étude de l'évolution favorable des écarts a permis de conforter certaines équipes qui avaient déjà développé des projets en faveur de l'égalité.

Certains enseignants se montrent surpris à la lecture des éléments chiffrés et des comparaisons associées. La difficulté, parfois, consiste à apprécier spontanément les problèmes rencontrés par des filles ou par des garçons selon le lieu ou à identifier la présence de stéréotypes dans les comportements des uns et des autres.

L'expérimentation conduite dans l'académie de Versailles a aussi mis en évidence la volonté de s'informer sur le sujet afin de faire en sorte que les écarts se réduisent. Ce sont alors en premier lieu des démarches d'observation des élèves, des enseignements, des locaux et des récréations qui ont été privilégiées pour tenter de comprendre ce qui peut favoriser les écarts filles-garçons au sein de l'école.

Néanmoins, la tâche est complexe et délicate pour aider chaque élève à progresser sans conduire à une opposition entre les filles et les garçons. Les résultats inférieurs des garçons aux évaluations nationales de français montrent du reste une nécessité à agir autant pour les unes que pour les autres.

Afin d'avancer tout en évitant les biais, l'éclairage de la recherche est nécessaire. Celle-ci insiste sur l'importance de développer de la même façon des leviers pour les filles et les garçons. C'est l'une des conclusions des IEN, qui vont s'appuyer sur des formations dispensées dans leur circonscription et sur les évaluations des écoles, notamment grâce à l'apport du regard des évaluateurs externes.

Pour soutenir la démarche évaluative dans les écoles et les formations, le groupe de travail a publié des grilles d'observation de l'activité des élèves et des enseignements en français et en mathématiques, élaborées collectivement, en lien avec les résultats de la recherche et le terrain. Ces grilles sont disponibles sur la page Web du CEE, comme outils pour l'évaluation des écoles² et pour les observations croisées dans le cadre des formations des professeurs des écoles en constellations des Plans mathématiques et français³. L'évaluation de l'école tout comme les formations en constellations, qui incluent des temps d'observations croisées dans les classes, peuvent en effet constituer des moments privilégiés d'étude de cette problématique.

Les constats de terrain ont montré l'utilité d'une démarche évaluative pour une prise de conscience des variations des résultats des filles et des garçons en mathématiques, mais aussi en français, pour aider et mobiliser les équipes des écoles.

Pour le moment, cette analyse est très peu réalisée dans les écoles. La mise à disposition des écarts filles-garçons par école aux évaluations nationales et d'éléments de comparaison serait d'une grande utilité.

L'accompagnement de chaque équipe, dans le cadre des formations et lors de l'évaluation de l'école, est lui aussi déterminant. Il pourra s'appuyer sur les acquis de la recherche ainsi que sur les grilles d'observation produites par le groupe de travail.

De manière plus générale, une conscientisation anticipée des écarts entre filles et garçons apparaît comme un levier essentiel pour lutter contre les inégalités de plus long terme, qui s'observent jusque dans l'enseignement supérieur et dans le monde professionnel.

Quelques apports de la recherche sur les résultats différenciés des filles et des garçons en mathématiques

L'étude publiée par l'IPP en 2024 (cf. *supra*), réalisée à partir des données individuelles des élèves de 2018 à 2022, montre que n'a encore été identifié aucun facteur permettant d'expliquer à lui seul le décrochage des filles en mathématiques entre le CP et le CE1. Ce décrochage s'observe dans tous les milieux et dans tous les types d'école. On observe toutefois « [qu'il] a surtout lieu parmi les filles les plus performantes en début de CP. Le décrochage des filles par rapport aux garçons est moins important dans les classes incluant surtout des filles ou quand l'enseignant est une femme plutôt qu'un homme, et quand l'école est localisée dans une zone réseau d'éducation prioritaire plus (REP+). Ces caractéristiques liées à l'environnement scolaire ne parviennent cependant à expliquer qu'une petite partie du décrochage global, ce qui suggère que la dynamique est commune à l'ensemble de la société ».

Le CSEN, qui a participé au groupe de travail mené par le CEE, réalise actuellement une étude dont les résultats devraient paraître à la fin de l'année 2025. Cette étude interventionnelle vise à tester s'il est possible de réduire les écarts filles-garçons en mathématiques en agissant sur la formation des enseignants de CP, en distinguant les effets de la formation aux stéréotypes de genre de ceux de la formation sur l'enseignement des mathématiques.

Plusieurs études ont montré que les différences entre filles et garçons face aux mathématiques provenaient notamment de facteurs extérieurs à l'école, en raison de la présence de stéréotypes dans la société en général et dans les familles en particulier. En 2023, une étude de l'IEA en partenariat avec l'UNESCO concluait notamment, à partir des données d'enquête issues de Timss 2019, que les activités d'apprentissage précoce ont un impact sur les résultats des filles et des garçons en mathématiques et en sciences. Cette analyse montre que « globalement, les parents ont tendance à pratiquer plus souvent des activités d'apprentissage précoce à la maison avec les filles qu'avec les garçons. Une seule activité fait exception : jouer avec des blocs ou des jouets de construction. Les filles tendent à pratiquer une variété d'activités différentes tandis que les garçons sont impliqués dans davantage d'activités visant au développement des compétences en numération ».

En 2023, un rapport de l'IGÉSR recensait plusieurs résultats de la recherche et d'études expliquant la moindre réussite des filles en mathématiques en France (Gauchard, 2023). On y évoque le moindre sentiment d'efficacité personnelle des filles pour cette discipline et leur moindre envie de poursuivre des études scientifiques, alors que leurs résultats scolaires, meilleurs et plus équilibrés, leur permettent d'envisager une plus grande variété de choix d'orientation que les garçons. Le rapport relève une anxiété et un manque de confiance en soi face aux mathématiques plus souvent observés chez les filles que chez les garçons, anxiété globalement plus élevée en France que dans les autres pays de l'OCDE. Le rapport détaille la notion d'efficacité perçue en mathématiques, dont il est démontré qu'elle influe sur les résultats des

élèves, et relève que l'étude PISA montrait dès 2012 que la France était le pays où l'écart de sentiment d'efficacité perçue en mathématiques entre les garçons et les filles avait le plus progressé entre 2003 et 2012. Le rapport évoque par ailleurs le poids des stéréotypes et leurs effets négatifs sur les performances des filles en mathématiques. Plusieurs leviers à la main des enseignants viennent illustrer ce qu'il est possible de faire pour limiter le poids des stéréotypes dans la classe et réduire l'anxiété et le manque de confiance, à développer de la même façon pour les filles et les garçons.

Les leviers proposés sont tout d'abord la compréhension par les professeurs des ressorts qui font fluctuer la réussite des filles ou des garçons, ressorts qui sont en partie les mêmes que pour les élèves en difficulté scolaire. Viennent ensuite des conseils sur les gestes ou processus pédagogiques à développer. Parmi les sujets de réflexion figurent :

- le travail pour favoriser un environnement rassurant et engageant où chaque élève comprend les objectifs d'apprentissage et sait qu'il peut les atteindre en s'engageant dans le travail demandé. En particulier, considérer l'erreur comme une étape de l'apprentissage est un appui pour valoriser les acquis et préciser les axes de progrès, développer l'oral pour vérifier la compréhension de tous les élèves, interroger les démarches et élaborer des stratégies propres ;
- les interactions dans la classe ;
- le travail sur les réponses ou les consignes données par le professeur aux élèves pour permettre l'expression de tous les élèves, avec une égale répartition du temps de parole et de la nature des interventions demandées (réponse fermée, rappel de cours, raisonnement, conjecture...) pour chaque élève ;
- la distribution aléatoire des tâches et de la parole pour éviter de solliciter différemment les garçons et les filles ;
- les consignes données lors des évaluations permettant de diminuer le stress des élèves ;
- les appréciations portées sur les livrets ou lors des corrections, qui doivent être les mêmes pour les filles et pour les garçons ;
- le développement des pratiques collaboratives entre élèves ou inclusives ;
- la formulation de buts de maîtrise plutôt que de performance pour réduire le stress des élèves ;
- l'attention aux stéréotypes véhiculés par les adultes et entre élèves, dans les énoncés des exercices et les manuels ;
- enfin, les proportions de filles et de garçons dans les groupes à équilibrer.

Ce dernier sujet, qui ressort du rapport de l'IGÉSR à partir de l'exemple de groupes d'effectif réduit et qui est également évoqué dans l'étude précitée de l'IPP, peut particulièrement s'appliquer pour le premier degré lors de la constitution des classes, et notamment des classes multiniveaux, lorsque c'est possible.

Si la recherche montre que les interactions sociales et la présence de stéréotypes dans la société, dans les familles, chez les élèves ou chez les enseignants, peuvent avoir un impact sur la confiance en eux des élèves et en fin de compte sur les résultats des filles et des garçons en mathématiques, elle permet néanmoins de dégager des pistes à la main des enseignants pour lutter contre ces déterminismes et réduire les écarts entre filles et garçons.

Charte de déontologie de l'évaluation externe

Les évaluateurs externes inscrivent leur mission d'évaluation dans un cadre déontologique qui comprend l'ensemble du processus d'évaluation des écoles et s'engagent à respecter les principes et les règles qui le sous-tendent.

Pluralité

L'évaluation prend en compte de façon raisonnée les différents intérêts en présence et recueille la diversité des points de vue. Le profil des équipes d'évaluateurs, le choix des acteurs rencontrés lors de la visite dans l'école et l'attitude ouverte et bienveillante des évaluateurs sont les garants de cette pluralité.

Impartialité

L'évaluation est conduite de façon impartiale. Les évaluateurs se portent garants de l'absence de tout conflit d'intérêt, objectif et subjectif, avec l'école évaluée ou avec l'un des membres de la communauté éducative. Pendant toute la mission, ils s'engagent à n'avoir aucun contact à titre personnel avec l'école évaluée.

Le processus d'évaluation est conduit de façon autonome par rapport aux processus de gestion et de décision. Cette autonomie préserve la liberté de choix des décideurs.

Compétence et professionnalisme

Les personnes participant au processus d'évaluation mettent en œuvre des compétences spécifiques en matière de conception et de conduite de l'évaluation, de méthodes de collecte de données et d'interprétation des résultats. Elles ont le souci permanent d'améliorer et d'actualiser leurs compétences. Les évaluateurs inscrivent leur mission dans le cadre général de l'évaluation et le cahier des charges définissant le processus d'évaluation externe ; ils veillent à la cohérence et à la fiabilité des procédures et résultats des évaluations conduites. Le cadre, les principes et les règles garantissent une démarche homogène sur l'ensemble des écoles évaluées.

Respect des personnes et de l'école

L'évaluation externe doit être conduite en tenant compte du contexte et de la nature de l'école évaluée. Elle doit s'inscrire dans le respect de sa marge d'autonomie et promouvoir un dialogue permanent avec l'école en vue de répondre à ses attentes.

Les personnes participant au processus d'évaluation respectent les droits, l'intégrité et la sécurité de toutes les parties concernées. Elles font preuve de discrétion et s'interdisent de révéler l'origine nominative des informations ou opinions recueillies, sauf accord des personnes concernées. Les évaluateurs externes s'engagent, en outre, à ne pas exploiter les informations recueillies à titre personnel ou dans un cadre différent de celui de l'évaluation externe.

Transparence

La présentation des résultats de l'évaluation s'accompagne d'un exposé clair de son objet, de ses finalités, des questions posées, des méthodes employées et de leurs limites, ainsi que des arguments et critères qui conduisent à ces résultats.

Les destinataires du rapport d'évaluation sont clairement identifiés et présentés. Il s'agit du conseil d'école et par son intermédiaire de l'ensemble des acteurs de l'école, de l'autorité académique et de la commune ou l'établissement public de coopération intercommunale de rattachement. Aucune autre diffusion ne fait partie du cadre de l'évaluation.

Responsabilité

La répartition des rôles entre les différents acteurs de l'évaluation externe est formalisée dès le départ de façon à ce que toutes les fonctions de celle-ci soient bien prises en charge (cahier des charges, pilotage du processus, enquêtes et analyses, formulation des recommandations éventuelles, diffusion du rapport).

Les personnes et institutions participant au processus d'évaluation mobilisent les moyens appropriés et fournissent les informations nécessaires à la conduite de l'évaluation.

Elles sont conjointement responsables de la bonne application des principes énoncés dans cette charte.

« Vu et pris connaissance »

Lieu et date,

Nom , prénom

Signature

Annexe H' : Sites et vitrines académiques concernant la discipline EVS

ANNEXE : Sites numériques et académiques EVS



Carte des académies de France

Site « vie scolaire » académie de Lille (source <https://vie-scolaire.site.ac-lille.fr/>)

Accueil L'édito ▼ Carrière et formation ▼ Pilotage éducatif ▼ Le service vie scolaire ▼ Le suivi des élèves ▼ Internat

Ressources ▼

Vie Scolaire

CPE - Vie scolaire

Rechercher

RECHERCHER

Informations et liens

La formation continue académique

S.N.U.

IPAF

D.A.A.C.

Abonnez-vous

DÉC 8 Toute la journée
Journée de la laïcité

DÉC 10 Toute la journée
Journée internationale des droits de l'Homme

[Voir Le Calendrier](#)



Edito n°7 : La prise de fonction

Un site académique vie scolaire pour qui et pour quoi faire ?

Tout d'abord faire exister la vie scolaire en tant qu'espace professionnel pour tous les personnels qui sont intéressés par cette dimension essentielle aujourd'hui dans le quotidien de nos établissements. Mais bien évidemment tous les curieux sont les bienvenus au-delà des Conseillers principaux d'éducation dont c'est le cœur de métier.

Ensuite pour mutualiser, des documents de travail, des idées de projets, des ressources inspirantes venues directement du terrain académique en majorité grâce à la confiance des professionnels en exercice qui font le pari de l'intelligence collective.

Site « documentalistes » académie de Lille-source : <https://pedagogie.ac-lille.fr/prof-doc/>

S'informer ▼ Se former Enseigner ▼ Gérer ▼ Ouvrir sur le monde ▼ TraAM

ACADÉMIE DE LILLE
Liberté
Égalité
Fraternité

Documentation Lille

Bienvenue sur le site des professeurs documentalistes de l'Académie de Lille !

Un exposition pour réfléchir sur les représentations genrées dans les jeux vidéo

Autrice : Isabelle Pérand (lycée professionnel Aimée Césaire - Lille) Lors ...

[LIRE LA SUITE >](#)



Enseigner

Vous trouverez ici des ressources pour construire une séance pédagogique ainsi que de nombreux scénarios mutualisés par des collègues de l'académie...



Gérer

Dans cette page vous trouverez des ressources (tutos, bibliographies, ...) et des partages de collègues autour de la gestion du centre de ressources...



Ouvrir sur le monde

Découvrez des textes officiels et des partages de collègues liés à l'incitation à la lecture, l'EAC, l'éducation à la citoyenneté et à l'orientation...

Site « documentalistes » académie de Reims source : <https://pedagogie.ac-reims.fr/index.php/toute-l-actualite-de-la-documentation-au-lycee/771-edito-documentation-lycee/1898-edito-documentation>

Pas de site propre à la vie scolaire/CPE

ACADÉMIE DE REIMS
Liberté
Égalité
Fraternité

pedagogie.ac-reims.fr

Site académique | Twitter | dane.ac-reims.fr | Intranet

Entrez votre recherche ici OK

ÉCOLE COLLÈGE LYCÉE ACTION ÉDUCATIVE NUMÉRIQUE ÉDUCATIF

Edito documentation

Bienvenue sur le site des professeurs documentalistes de l'académie de Reims

Pour s'informer, se former, mutualiser & partager vos expériences, trouver des ressources institutionnelles, académiques & nationales.

Retrouvez notre bulletin de veille hebdomadaire, La NetDoc Info :
<https://www.scoop.it/t/netdocinfos>
ou en nous suivant sur Twitter : @TiceDocReims

IA-IPR Etablissements et Vie Scolaire

Accompagnement collectif :

Professeurs documentalistes : Bénédictine CHIROUZE et Franck HOUDELET
CPE : Nadège CASTELAIN et Yannick PERAN

Accompagnement individuel, suivant une répartition géographique :

Ardennes : Franck HOUDELET (actuellement directeur de cabinet de Monsieur le Recteur par intérim. Ce secteur est donc réparti entre les 3 autres IA-IPR pendant cette période d'interim)
Aube : Yannick PERAN
Marne : Nadège CASTELAIN (sauf secteurs de Châlons-en-Ch. et Vitry-le-François)
Haute-Marne et secteurs de Châlons-en-Champagne et Vitry-le-François : Bénédictine CHIROUZE

Bénédictine CHIROUZE Beatrice.Chirouze@ac-reims.fr
Nadège CASTELAIN Nadège.Castelain@ac-reims.fr
Franck HOUDELET Franck.houdelet@ac-reims.fr
Yannick PERAN Yannick.Peran@ac-reims.fr

Sébastien MERAT (Collège Pierre Labonde, Mery sur Seine) Sebastien.Merat@ac-reims.fr
Chargé de mission pour la documentation

Documentation au lycée
Enseigner
Se former
S'informer

Vous êtes personnel de l'académie de Reims, authentifiez-vous pour accéder à l'ensemble des ressources disponibles sur le portail.

Pour vous authentifier, cliquez ici

Portail national de ressources - Eduscol
EDU⁺ bases
Espaces partages
Liste de diffusion

Site « CPE et vie scolaire » académie de Normandie - source : <https://cpe.ac-normandie.fr/>

ACADÉMIE DE NORMANDIE
Liberté
Égalité
Fraternité

CPE et Vie Scolaire

Accueil Politique éducative Climat scolaire Suivi de l'élève Pilotage Vie scolaire Formation / Carrière Contacts / lien

AU CŒUR DE LA VIE SCOLAIRE, DES OUTILS POUR LE CPE

Que cherchez-vous ? >>

Actualités Assistant d'éducation Climat scolaire Engagements de l'élève
Formation continue Internat Ressources numériques Vie de l'élève

Site « documentalistes » académie de Normandie - source : <https://documentation.ac-normandie.fr/>




Accueil
S'INFORMER
ENSEIGNER
GÉRER
SE FORMER
PROMOUVOIR
MUTUALISER




DERNIERS ARTICLES



2023-2024 SIGBD

VIKING : LISTE DES PÉRIODIQUES DÉPOUILLÉS

Mis à jour : novembre 2023

Liste des périodiques dépouillés par le GT PMB sur Viking au 28/11/2023 : 1 Jour 1 Actu (à partir du 394) Albert (du 115 au 124) Le Chef (à partir du 334) Coyote Mag (à partir du 94) Culture coréenne (à partir du 104) L'éléphant junior (à partir du 14) Geek junior (à partir du 39) L'histoire juniors (à partir du 1)



CONCOURS DE BOOKFACES EN BASSIN

Mis à jour : octobre 2023

Dans cet article nous reviendrons sur la genèse et la mise en place de ce petit concours de bookfaces entre établissements d'un bassin. Lors de la dernière réunion de bassin fin mai, les collègues ont lancé l'idée de faire un concours inter établissements de bookfaces. Nous étions assez peu à cette réunion mais une dizaine de collègues étaient partants. Les délais étaient aussi très courts. Nous nous sommes entendus sur l'organisation suivante : 15 jours pour réaliser et sélectionner 4 bookfaces dans chaque (...)



Partager et publier 2022-2023

DidacSic Didactique

Éducation à l'information

Éducation aux médias Esprit critique

QUESTIONNER, AVEC LES SIC, LES POTENTIALITÉS DES MÉDIAS SCOLAIRES DANS LA CONSTRUCTION D'UNE CULTURE DE LA CITOYENNETÉ

Site « documentalistes » académie d'Amiens source : <http://cdi.ac-amiens.fr/>


Professeurs Documentalistes




Accueil
Recherche
INFORMATIONS OFFICIELLES
FORMATION
GESTION DU CDI
TICE
ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION
LITTÉRATURE
PRATIQUES CULTURELLES
ORIENTATION
CDI : CONFINEMENT ET DÉCONFINEMENT



RÉUNION DE PILOTAGE ACADEMIQUE DU 02/07/2023



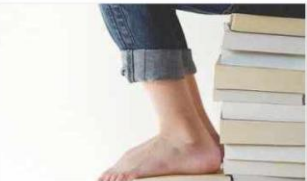
LECTURE À VOIX HAUTE POUR DES PETITS



SÉQUENCE MUSÉES VIRTUELS



COACH ZOLA



LA LECTURE AU CDI AVEC DES ÉLÈVES ALLOPHONES



LES COUPS DE COEUR LITTÉRAIRES

VIDÉO COUPS DE COEUR

Site « vie scolaire » académie d'Amiens source : <http://vie-scolaire.ac-amiens.fr/>

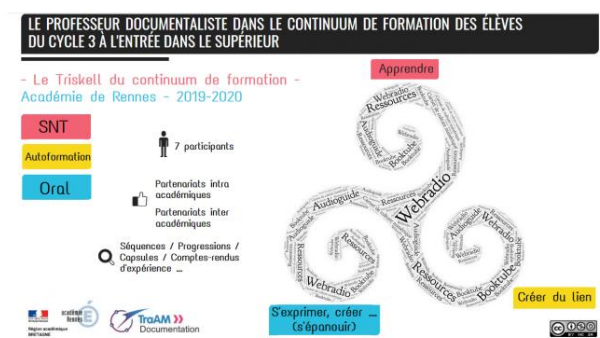


Site « documentation » académie de Rennes source : <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article2077>



Un TraAM en Documentation pour l'académie de Rennes

L'Académie de Rennes a été sélectionnée, cette année, pour participer au TraAM en Documentation autour du thème : « le professeur documentaliste dans le continuum de formation des élèves du cycle 3 à l'entrée dans le supérieur ». Les TraAMs, copilotés par la DNE (Direction du numérique éducatif) et l'Inspection générale permettent de travailler à plusieurs sur une année scolaire, de réfléchir à une problématique, d'élaborer des scénarios pédagogiques, de tester des projets en réel et de mutualiser entre les différentes académies participantes.



Pas de site vie scolaire pour l'académie de Rennes

Site EVS Académie de Nantes source : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/education-vie-scolaire/>

académie Nantes **éducation vie scolaire**
Actualités | actions éducatives | métiers | vie des bassins | GTA

s'identifier portail personnel ETNA Recherche

espace pédagogique > actions éducatives > vie scolaire

Accueil Vie Scolaire

actualités

actions éducatives

métiers

vie des bassins

G.T.A.

contact

<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/continuite-pedagogique/>

RESSOURCES POUR LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE

Actualités

PACTE Enseignant : diaporama national de présentation aux encadrants
9 juin 2023
Kit d'information dans le cadre du déploiement du pacte enseignant mai 2023 - [Lire la suite](#)

L'offre de formation des CPE pour l'année 2021-2022
24 juin 2021 - 1 octobre 2021
Extrait de l'offre du PAF 2021 / 2022 Les inscriptions individuelles sont ouvertes du 24 juin au 22 septembre. Nous attirons votre attention sur le cadre strict de ce calendrier, aucune inscription ne pourra être prise en compte en dehors de cette période. - [Lire la suite](#)

conférence de Christophe Marsollier
2 février 2018 - 1 mars 2019
Publication de la conférence de M. Marsollier IGEN: "L'autorité bienveillante du CPE" - [Lire la suite](#)

decret portant création des Conseils de la Vie Collégienne
2 décembre 2016 - 30 septembre 2017
Parution au journal officiel du décret portant création et

Ressources

Présentation du CDI pour les assistants d'éducation - tous niveaux 12/06/2023

Fiches de lecture - tous niveaux 05/05/2023

Fiches de lecture - tous niveaux 05/05/2023

Conférence de M.Eric VERDIER "Phénomène de bouc-émissaire" - tous niveaux 26/01/2023

conférences consacrées aux RPS - tous niveaux 19/10/2021

Site Documentation Académie de Nantes source : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/documentation/>

académie Nantes **documentation**
actualités | repères institutionnels | enseignement | transversalité | mutualisation

s'identifier portail personnel ETNA Recherche

espace pédagogique > disciplines du second degré > documentation

Accueil

Enseignement Info-doc

Culture de l'information et des médias

Lecture et écriture

Veille et prospective numériques

Gestion du CDI

Informations institutionnelles

À LA UNE

DOCUMENT DE LIAISON ENTRE PROFESSEURS DOCUMENTALISTES

GESTION DU CDI Le document de liaison facilite la prise en charge d'un CDI pour tout professeur documentaliste nouvellement nommé. Un document type est désormais à votre disposition sur l'espace académique.

IA-IPR

- L'équipe des IA-IPR
- Carte de répartition des bassins

CONTACTS

- Contacter le responsable éditorial ou les webmasters

CONTRIBUER

- Proposer une ressource, une actualité, un article, un document
- Des questions, des remarques ou des suggestions

BOÎTE À OUTILS

- Webmail du CDI

ARTICLES RÉCENTS

Mettre en place une bibliothèque de l'apprenant dans un CDI
2 juillet 2023
La Bibliothèque de l'apprenant, dispositif de bibliothéconomie conçu par Nathalie Lelong et Alain Durant à l'institut français de Madrid en 2005, favorise l'accès aux documents culturels en langue française des publics non francophones. Il a donc toute sa place dans les CDI de France au service des élèves allophones. Petit tour d'horizon de ce dispositif et conseils pour sa mise en place dans les CDI. - [Lire la suite](#)

Brève approche historique, juridique et politique pour
www.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/continuite-pedagogique/

ACTUALITÉS

Document de liaison entre professeurs documentalistes
19 novembre 2023 - 31 décembre 2023
Le document de liaison facilite la prise en charge d'un CDI dans le cadre d'un remplacement ou lors d'une nouvelle affectation en début d'année scolaire. Il assure également la continuité dans le fonctionnement du CDI. - [Lire la suite](#)

Lettre EduNum Documentation n°63
26 octobre 2023 - 1 mars 2024
La lettre nationale EduNum documentation

Site Documentation Académie de Versailles source : <https://documentation.ac-versailles.fr/>

ACADÉMIE DE VERSAILLES | Documentation

Rechercher

ACTUALITÉS • ENSEIGNER • GÉRER • INNOVER • SE FORMER • LECTURE • OUVERTURE CULTURELLE • ARCHIVES

À LA UNE

La charte pour l'éducation à la culture et à la citoyenneté numérique

Publiée en février 2023, cette charte se nourrit des compétences du CRN et s'inscrit pleinement dans la stratégie du numérique pour l'éducation 2023-2027. Elle a été pensée en appui des réflexions menées au Conseil de l'Europe, au Grenelle de l'Éducation et aux États généraux du numérique pour l'éducation. Cette charte a été élaborée en partenariat avec la CIL, l'Ifc, le CLEMI, et a fait l'objet plusieurs

Rien à voir ici. Pour le moment.

Quand il publiera des Tweets, ils apparaîtront ici.

Voir sur Twitter

DERNIERS ARTICLES

Lettre rentrée IA-IPR EVS 2023
La lettre de l'inspection pour la rentrée 2023 est disponible !
Vous y retrouverez toutes les (...)

Retrouver l'ensemble des lettres Édu_Num Documentation

Lettre Édu_Num Documentation N°69
La lettre Édu_Num N°69 est désormais à votre disposition

COUPS DE COEUR

Portail des *Coups de coeur* des professeurs-documentalistes, présentés en réunion de bassin.

Lire la suite

PÉPITES PIX

La réflexion et la méthodologie qui ont conduit à la création des pépites PIX sont développées dans l'article *La documentation à l'heure de l'apprentissage mobile*.

En bref

Contribuer

Vous pouvez contribuer à l'enrichissement du contenu du site académique en documentation en partageant les actions menées au sein de vos établissements. Ces contributions peuvent prendre différentes formes : séquences et/ou séances

Site EVS Académie de Versailles source : <https://cpe.ac-versailles.fr/>

ACADÉMIE DE VERSAILLES | CPE Site Ressources

Rechercher

ACTUALITÉS • ENSEIGNER • GÉRER • INNOVER • SE FORMER • LECTURE • OUVERTURE CULTURELLE • ARCHIVES

À LA UNE

Bienvenue sur le site dédié aux CPE de l'Académie de Versailles.

Ce site est conçu pour faciliter l'information et la collaboration des CPE dans la plus grande académie de France. Il est construit et pensé par le Groupe d'Expérimentations Pédagogiques CPE piloté par le groupe d'IA-IPR Etablissements et Vie Scolaire. Ce site a pour vocation de permettre de : s'informer / collaborer / partager / évoluer /

En savoir plus

GEP CPE
ACADÉMIE DE VERSAILLES

Partagez vos bonnes idées !

La lettre de rentrée des IA-IPR EVS 22-23

VIDÉO

Bienvenue sur le site dédié aux CPE de l'Académie de Versailles.

DERNIERS ARTICLES

Les CPE et le conseil de classe
26 novembre, par Louise MARIE

Quelle place pour les CPE dans cette instance emblématique ?
Que dit-elle sur les attentes liées à notre fonction ?

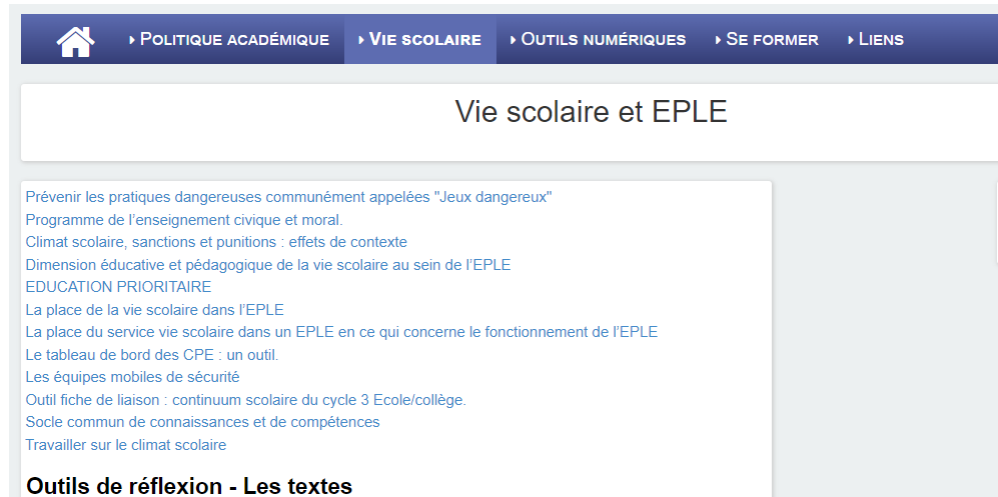
ACTU DES BASSINS

RAPPORT THÉMATIQUE ANNUEL
DE L'INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE
2020

MOTS CLÉS

Académie Ambassadeur Aménagement des espaces
Assistants d'Éducation Cadre légal Carrière
Cartographie Climat scolaire Collaboration Collège

Site EVS Académie de Créteil source : <https://cpe.ac-creteil.fr/spip.php?rubrique64>



Site Documentation Académie de Créteil source : <https://pointdoc.ac-creteil.fr/>



Site Documentation Académie de Paris source : https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_58805/accueil

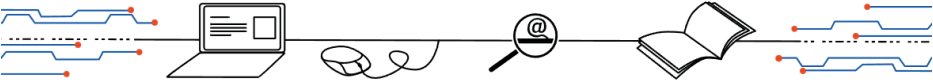


ACADÉMIE
DE PARIS

Liberté
Égalité
Fraternité

Documentation

Rechercher...



[Etre professeur-documentaliste à Paris](#) [Rendez-vous académiques](#) [Gestion du CDI](#) [Ressources, séquences, outils](#)

Accueil

Bienvenue sur le site Documentation de l'académie de Paris

Certains articles de ce site, notamment le dossier de rentrée (en cours de mise à jour pour 2023), sont en accès restreint. Connectez-vous à l'aide de vos identifiants académiques pour les consulter.

Les grands rendez-vous à venir en 2023-2024

- Mercredi 13 décembre 2023 après-midi** : Journée Le Numérique et ma Discipline (JND) des professeurs documentalistes au Lycée d'Etat Jean Zay (16ème) afin de découvrir les ateliers GIPTIC qui vous seront proposés cette année.
- Vendredi 2 février 2024** : Colloque académique interdégré, intercatégoriel et interdisciplinaire : "Eduquer à l'esprit critique à l'ère de l'intelligence artificielle générative".
- Mardi 27 février 2024** : Journée inter-académique des professeurs documentalistes (JIAPD)



EAF *L'Ecole pour ceux qui font l'Ecole*
Ecole Académique
de la Formation Continue

- Accès aux formations
- Inscription toute l'année

Initialisation de



VIDÉOLIB

Site Etablissements et vie scolaire Académie de Paris source : https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/sites_17562/accueil



ACADÉMIE
DE PARIS

Liberté
Égalité
Fraternité

Éducation et vie scolaire

Rechercher...

[Carrière et formation](#) [Politique vie scolaire](#) [Suivi des élèves et partenariats](#) [Animation et citoyenneté](#) [Textes](#)

Espace membres

Accueil

À LA UNE

16/11/23



Programme de lutte contre le harcèlement à l'école

Campagne de lutte contre le harcèlement
L'Education Nationale poursuit le déploiement de son programme de lutte contre le harcèlement

16/10/23



ACADÉMIE DE PARIS
Liberté
Égalité
Fraternité

Réunion de rentrée des CPE (annulée)
Jeudi 19 octobre à 9h00 au lycée Pierre-Gilles de Gennes

16/10/23



Programme de lutte contre le harcèlement à l'école

Formation PHARE et inscription des personnels sur la plate-forme
Deux formations possibles et mise à jour des équipes



EAF *L'Ecole pour ceux qui font l'Ecole*
Ecole Académique
de la Formation Continue

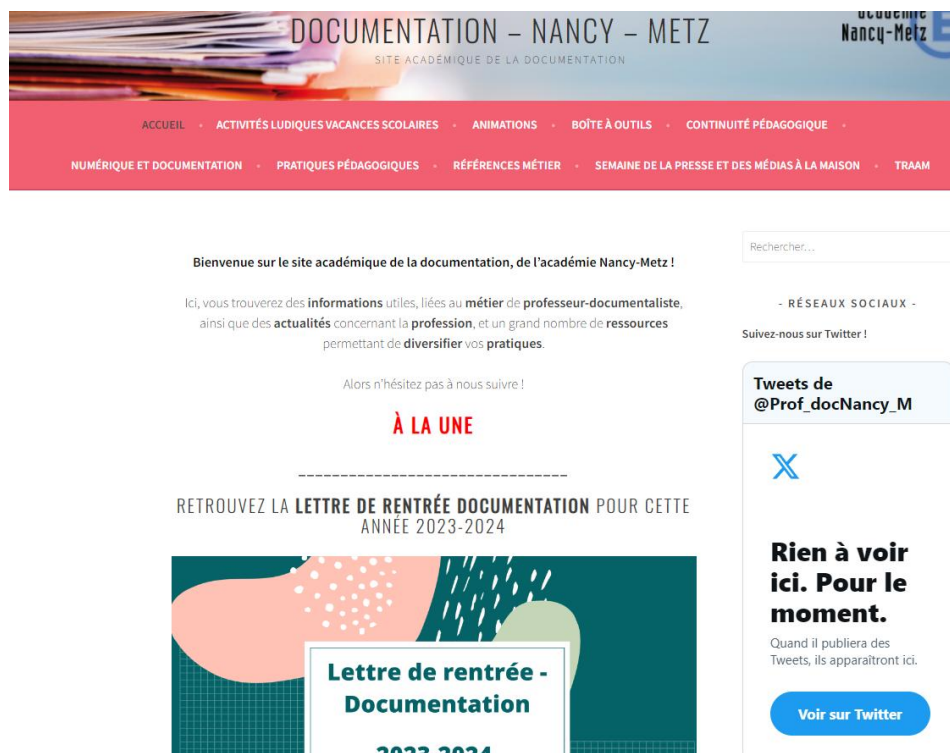
- Accès aux formations
- Inscription toute l'année

À VOIR



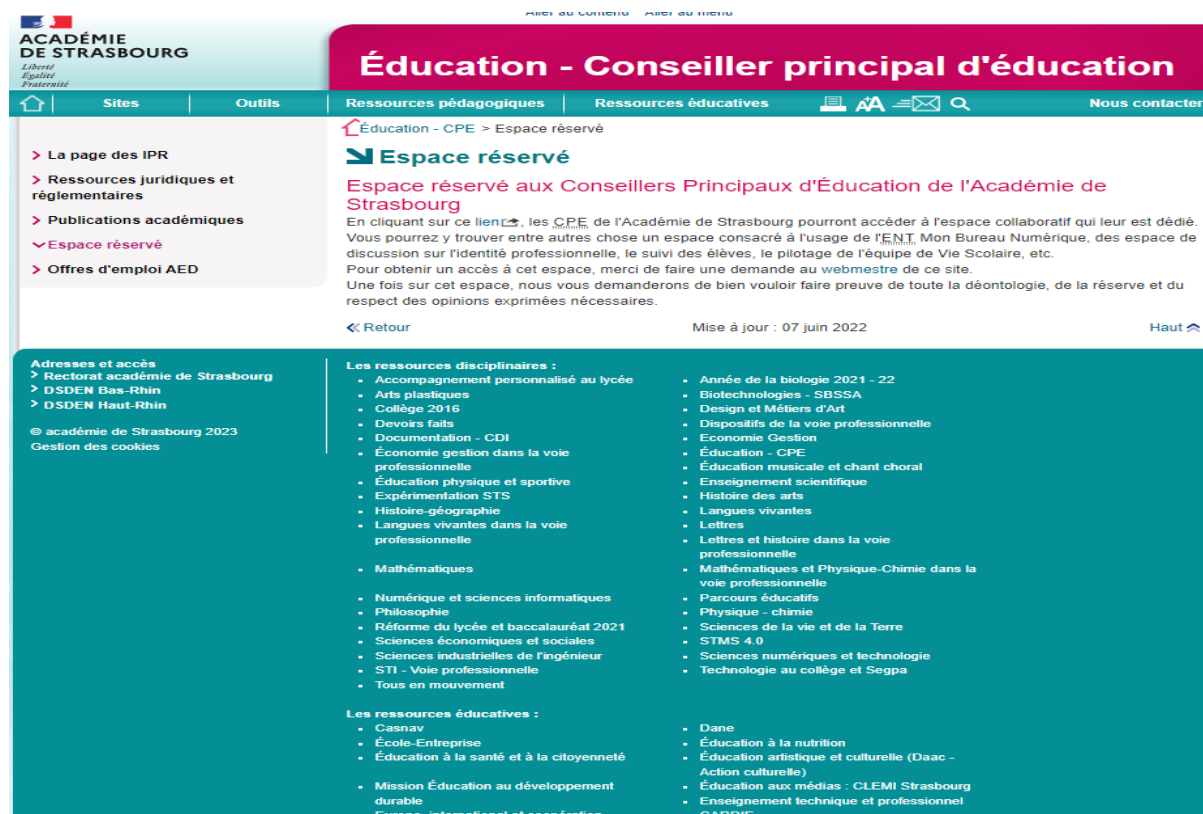
éduscol

Site Documentation Académie de Nancy-Metz - source : <https://sites.ac-nancy-metz.fr/documentation/>



Pas de site EVS pour l'académie de Nancy-Metz

Site EVS Académie de Strasbourg source : <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/cpe/espace-reserve/>



Site Documentation Académie de Strasbourg source : <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/documentation/>

Documentation

Documentation - CDI

Bienvenue sur le site académique Documentation

Vous trouverez ici des ressources et des informations concernant toutes les facettes du métier de professeur documentaliste : des textes de références et des liens utiles, des scénarios pédagogiques liés aux disciplines et aux parcours éducatifs du second degré, des renseignements sur la carrière, des actualités culturelles et artistiques en région ou à l'échelle nationale.

bon à savoir

Qui sommes-nous ?

Le rôle des commissions disciplinaires au numérique est de participer à la diffusion d'usages pédagogiques des TICE et de contribuer au site disciplinaire académique. Pour savoir qui compose la Commission Numérique Documentation, accédez à la page contact

bon à savoir

IA-IPR EVS

Qui sont les IA-IPR Etablissements et Vie Scolaire?

- Nathalie COLLE
- Sylvain JUNG
- Anne STRASSER

Consultez la Lettre de rentrée 2023

Important

À la une

Documentation 5 décembre 2023

Toute l'info des GPB

Retrouvez toute l'info des GPB dans notre espace "Se former" : charte, courrier de rentrée, thèmes 2023-2024 et bilans 2022-2023.

Documentation 10 novembre 2023

La sélection 2023-2024 du Prix littéraire des lycéens professionnels du haut-Rhin

utile

Suivez-nous sur...

Fil Twitter des profs-docs

Vous souhaitez nous faire part d'une actu? Contactez-nous

Merci pour votre contribution

Site Documentation Académie d'Orléans Tours-source : <https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/documentation/>

Documentation

Documentation - CDI

Bienvenue sur le site académique Documentation

Vous trouverez ici des ressources et des informations concernant toutes les facettes du métier de professeur documentaliste : des textes de références et des liens utiles, des scénarios pédagogiques liés aux disciplines et aux parcours éducatifs du second degré, des renseignements sur la carrière, des actualités culturelles et artistiques en région ou à l'échelle nationale.

bon à savoir

Qui sommes-nous ?

Le rôle des commissions disciplinaires au numérique est de participer à la diffusion d'usages pédagogiques des TICE et de contribuer au site disciplinaire académique. Pour savoir qui compose la Commission Numérique Documentation, accédez à la page contact

bon à savoir

IA-IPR EVS

Qui sont les IA-IPR Etablissements et Vie Scolaire?

- Nathalie COLLE
- Sylvain JUNG
- Anne STRASSER

Consultez la Lettre de rentrée 2023

Important

À la une

Documentation 5 décembre 2023

Toute l'info des GPB

Retrouvez toute l'info des GPB dans notre espace "Se former" : charte, courrier de rentrée, thèmes 2023-2024 et bilans 2022-2023.

Documentation 10 novembre 2023

La sélection 2023-2024 du Prix littéraire des lycéens professionnels du haut-Rhin

utile

Suivez-nous sur...

Fil Twitter des profs-docs

Vous souhaitez nous faire part d'une actu? Contactez-nous

Merci pour votre contribution

Site EVS Académie d'Orléans Tours-source : https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/vie_scolaire/ia_ipr_evs/


**ACADÉMIE
D'ORLÉANS-TOURS**
Liberté
Égalité
Fraternité

ac-orleans-tours.fr

Entrez votre recherche ici

[PORTAIL PÉDAGOGIQUE](#)
[LES MISSIONS DU CPE](#)
[LE COLLÈGE DEPUIS 2016](#)
[LE NUMÉRIQUE À L'ÉCOLE](#)
[LES ÉVOLUTIONS DU LYCÉE](#)
[ANIMATION DE BASSIN](#)
[LIENS](#)

[CPE - Vie scolaire](#) > [IA-IPR EVS](#)

IA-IPR EVS

À PROPOS DE CETTE PAGE

NAVIGUER DANS LA RUBRIQUE

PARTAGER






lettre de rentrée 2019 des IA-IPR EVS

Mesdames, Messieurs,

Nous sommes ensemble, impliqués dans la mise en œuvre des axes du projet académique 2018/2022 ; lequel est ambitieux dans sa recherche d'égalité des chances et dans son refus de toute forme de discrimination au service de la réussite scolaire.

[Lire la suite](#)

pratique

Pour joindre les IA-IPR EVS :

Site EVS Académie de Dijon source : https://cpe.ac-dijon.fr/IMG/pdf/evs_lettre_de_rentree_2017-2018.pdf


**académie
Dijon**
RÉGION ACADÉMIQUE
BOURGOGNE
FRANCHE-COMTÉ
MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION


 Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Les IA-IPR
établissements et vie scolaire
à
mesdames et messieurs
les professeurs documentalistes
et CPE
s/c de mesdames et messieurs les
chefs d'établissement

CORPS D'INSPECTION
Inspection d'Académie
Inspection Pédagogique Régionale
PEVS
Pôle établissements et vie scolaire
Affaire suivie par :
Lionel Jeanneret, Olivier Lopez,
Aymeric Meiss
IA-IPR EVS
Référence :
LIOLIAM-MA
Téléphone
03 80 44 86 26
Télécopie
03 80 44 87 85
Courriel
vie.scolaire@ac-dijon.fr
2G rue Général Delaborde
BP 81 921
21019 Dijon Cedex

Objet : Lettre de rentrée 2017

Organisation générale du groupe EVS
Du fait du départ d'un inspecteur et de l'arrivée de deux nouveaux collègues, l'équipe EVS de l'académie de Dijon est maintenant composée d'un trio d'IA-IPR Etablissements et Vie Scolaire. Ces changements ont entraîné une nouvelle répartition des missions pour la présente année scolaire. La nouvelle organisation se présente comme suit :

	Lionel Jeanneret	Olivier Lopez	Aymeric Meiss
Secteurs géographiques : suivi des établissements et des personnels	Nièvre et Yonne	Côte d'Or	Saône et Loire
Impulsion et pilotage des dossiers	Vie scolaire Chargée de mission : Virginie Sparta	Documentation Chargée de mission : Laurence Pelin	Vie scolaire Chargée de mission : Virginie Sparta

Site Documentation Académie de Dijon source : <https://cdi.ac-dijon.fr/>



Lettre de rentrée Pôle EVS 2023-2024

Lettre de rentrée 2023 du pôle Etablissements et Vie Scolaire aux professeurs documentalistes et CPE de l'Académie de Dijon.



Fonctionnement 2023/2024 du pôle DOCUMENTATION

Nombreux sont ceux qui participent au bon fonctionnement du pôle Documentation de l'Académie de Dijon, ce document interactif vous présente l'organigramme de fonctionnement.



Protocole d'inspection

Diaporama cliquable sur le PPCR



Plan de classement lycée

Plan de classement basé sur la dewey proposé par le groupe de mutualisation.

Quoi de neuf ?

Les clés en mains e-sidoc
Productions des GRP sur "le prof doc au cœur de l'établissement et de ses projets"
Actualités - « Les institutions et nous »
E.M.I. : conflit Hamas/Israël, une guerre de l'information
Lettre de rentrée Pôle EVS 2023-2024

1
2
3
4

Site Documentation Académie de Besançon - source : <https://documentation.ac-besancon.fr/>



[Accueil](#) [Enseigner +](#) [Se Former +](#) [S'informer +](#) [Promouvoir +](#) [Mutualiser +](#) [Veiller +](#) [Gérer +](#) [Nous contacter +](#)

Profs docs, quelles formations en 2023-2024 ?



C'est la deuxième année que l'Ecole Académique de la Formation (EAFC) fonctionne dans l'académie de Besançon. Voici un rappel des modalités pour s'inscrire aux formations à candidature individuelle. Vous bénéficiez de 30 heures de formation annuelles. Cet article fait le

Valérie Liger 23 novembre 2023 Formation, Se Former

[Lire la suite](#)

Lisez avec Littér@TICE...



Ressources académiques



Site EVS Académie de Besançon - source : <https://www.ac-besancon.fr/etablissements-et-vie-scolaire-122203>

**ACADÉMIE
DE BESANÇON**
*Liberté
Égalité
Fraternité*

ac-besancon.fr

Région académique Bourgogne
Franche-Comté

Académie

Scolarité, études,
examens

Enseignements

Métiers, ressources humaines,
recrutement

Politique
éducative

En départements ▼

Les inscriptions aux concours de recrutement d'enseignants (CRPE, agrégation, Capes, Capseps, Capet et CAPLP) sont ouvertes jusqu'au jeudi 7 décembre 2023, 12 h, heure

Accueil > Article > Établissements et vie scolaire

**ÉTABLISSEMENTS ET VIE
SCOLAIRE**

Organigramme détaillé établissements et vie scolaire.

Site EVS Académie de Bordeaux - source <https://www.ac-bordeaux.fr/vie-scolaire-122008>

**ACADÉMIE
DE BORDEAUX**
*Liberté
Égalité
Fraternité*

ac-bordeaux.fr

Région académique
Nouvelle-Aquitaine

Académie

Scolarité - Etudes - Examens

Enseignements

Concours - Formation - Métiers - RH

Politique éducative

Accueil > Article > Vie scolaire

VIE SCOLAIRE

ACTIONS ÉDUCATIVES

[Lien site EDUSCOL](#)

 [Liste des associations agréées dans l'académie de Bordeaux \(MAJ 08\)](#)

Histoire et mémoire

 [Concours national de la résistance et de la déportation](#)

Éducation à la citoyenneté

Éducation au développement durable

Éducation à la santé et à la sécurité

Éducation artistique et culturelle par domaines

Éducation à la sécurité routière

 [Lien site EDUSCOL](#)

 [Fiche de fonction du référent sécurité routière](#)

CLIMAT SCOLAIRE

AGIR CONTRE LE HARCELEMENT

Site Documentation Académie de Bordeaux -source : <https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/documentation/ia-ipr-evs/>

Esp@ce Doc Aquitaine

Le site des professeurs documentalistes de l'académie de Bordeaux - www.ac-bordeaux.fr/documentation/



ACTUALITÉS

MÉTIER / INSPECTION

CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE

E.M.I

PARCOURS ÉDUCATIFS

CULTURE NUMÉRIQUE

LECTURE / ÉCRITURE

GESTION DU CDI

IA-IPR EVS

Les IA-IPR Etablissement et Vie Scolaire de l'Académie de Bordeaux

- Monsieur Frédéric BLEUZE
- Monsieur Jérôme CLEMENT
- Madame Dominique CHARRAZAC
- Monsieur Jean-Jacques HENAUULT

Répartition des dossiers académiques :

- Madame CHARRAZAC et Monsieur CLEMENT : suivi des dossiers académiques relatifs aux conseillers principaux d'éducation.
- Monsieur BLEUZE et Monsieur HENAUULT : suivi des dossiers académiques relatifs aux professeurs documentalistes.

Suivez-nous sur @CmiDocBx

Tweets de @CmiDocBx

Documentation Bordeaux a retweeté

éduscol Doc @eduscol_D... · 12 sept.

Focus sur... les productions de #TraMDoc 2021-2022.

eduscol.education.fr/2452/les-travaux...

En 2021-2022, 5 académies étaient engagées dans les Travaux académiques mutualisés en documentation. @eduscol_DOC vous propose de découvrir ces travaux.

Site EVS Académie de Toulouse - source : <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/cpe-vie-scolaire/lettre-de-rentree-des-ia-ipr-evs>



ACADÉMIE DE TOULOUSE

Liberté
Égalité
Fraternité

CPE - Vie scolaire

"Soyons le changement que nous voulons voir dans le monde", Gandhi.

POUR L'ÉCOLE DE LA CONFIANCE

ACCUEIL / LETTRE DE RENTRÉE DES IA IPR EVS

Lettre de rentrée des IA IPR EVS

Les lettres de rentrée des IA IPR EVS soulignent les grands axes prioritaires de l'année scolaire pour l'ensemble des personnels, une partie est spécifiquement destinée aux conseillers principaux d'éducation.

Pour la découvrir dans son intégralité cliquez ici :



Lettre de rentrée_EVS 2021.pdf
(279.52 Ko)

Encart commun des lettres de rentrée des IA-IPR

Le collège des IA-IPR de l'académie de Toulouse vous souhaite une bonne rentrée scolaire et vous adresse cette lettre pour porter à votre attention ses principaux axes de travail de l'année scolaire à venir. Comme pour la rentrée précédente, il s'agit en premier lieu de considérer les conditions d'enseignement particulières de l'année passée, notamment dans de nombreux lycées. Il convient plus que jamais de tenir compte d'une hétérogénéité probable des acquis des élèves, peut-être plus importante qu'en temps ordinaire et d'accorder de l'attention aux évaluations de début septembre, quels que soient les niveaux d'enseignement. Les axes de travail académique intègrent d'abord, de façon plus globale, une réflexion sur l'évaluation. Ils donnent ensuite, dans la continuité des années précédentes, une place prioritaire à l'apprentissage de l'oral et à la valorisation des pratiques pédagogiques qui en découlent, ainsi qu'au déploiement de « Devoirs faits » et aux liaisons inter-cycles.

Un nouveau cadre pour l'évaluation et le contrôle continu au LGT, dans la perspective du baccalauréat 2022

Le contrôle continu, qui représentera dès la session 2022 40 % de la note du baccalauréat, devient certificatif, ce qui implique la nécessité d'une concertation et d'une harmonisation pour construire une culture commune de l'évaluation, de la seconde à la terminale. Des textes nationaux et un guide pédagogique rédigé

Site documentalistes Académie de Toulouse - source : <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/documentation/nouveau-site-pour-les-professeurs-documentalistes-de-l-academie-de-toulouse>



ACADÉMIE DE TOULOUSE
Liberté
Égalité
Fraternité

Documentation

Site des enseignants documentalistes de l'académie de Toulouse

POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE

[Accueil](#)
[S'informer](#)
[Enseigner](#)
[Se former](#)
[Gérer un centre de ressources](#)
[Favoriser l'ouverture culturelle](#)
[Contribuer...](#)

ACCUEIL / NOUVEAU SITE POUR LES PROFESSEURS DOCUMENTALISTES DE L'ACADÉMIE DE TOULOUSE

Nouveau site pour les professeurs documentalistes de l'académie de Toulouse



Le nouveau site des professeurs documentalistes de l'académie de Toulouse est en ligne ! L'ensemble des disciplines et des spécialités de l'académie bénéficie de ce nouvel interface et tous les sites sont accessibles à partir du portail transversal de l'académie.

L'équipe de rédaction des professeurs documentalistes travaille à transférer les contenus sur cette nouvelle plateforme. C'est la raison pour laquelle le site est encore incomplet ! Merci de votre compréhension. Pour suivre les actualités abonnez-vous au compte Twitter @Doc_Tlse

Site EVS Académie de Toulouse - source : <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/cpe-vie-scolaire/organisation-territoriale-ia-ipr-evs>



ACADÉMIE DE TOULOUSE
Liberté
Égalité
Fraternité

CPE - Vie scolaire

"Soyons le changement que nous voulons voir dans le monde", Gandhi.

[Accueil](#)
[Réseau académique](#)
[Service Vie Scolaire](#)
[Persévérance](#)
[Citoyenneté & engagement](#)
[Parcours éducatifs & SCCCC](#)

[Personnels ressources & Instances](#)
[L'internat](#)
[Formation](#)
[Contribuer ...](#)

ACCUEIL / ORGANISATION TERRITORIALE IA IPR EVS

Organisation territoriale IA IPR EVS

Site EVS Académie de Montpellier - source : <https://pedagogie.ac-montpellier.fr/discipline/cpe-et-vie-scolaire>



ACADÉMIE DE MONTPELLIER
Liberté
Égalité
Fraternité

Portail pédagogique académique

INTRANET ACCOLAD

SITE ACADÉMIQUE

PORTAILS D'INFORMATION

[Accueil](#)
[ÉCOLE / COLLÈGE](#)
[LYCÉE GT & PRO](#)
[POLITIQUE ÉDUCATIVE & MISSIONS ACADÉMIQUES](#)
[MISSIONS ET DISCIPLINES](#)

CPE et Vie scolaire



Composition de l'équipe EVS 2023-2024

Composition de l'équipe EVS académique 2023-2024 et répartition géographique des inspecteurs



Ressources incontournables

Une sélection de ressources essentielles pour la vie scolaire



Les bassins de formation de l'académie

La répartition des bassins de formation dans l'Académie de Montpellier

Site Documentation Académie de Montpellier - source : <https://pedagogie.ac-montpellier.fr/discipline/professeurs-documentalistes>



ACADÉMIE DE MONTPELLIER
Liberté
Égalité
Fraternité

Portail pédagogique académique

[INTRANET ACCOLAD](#)
[SITE ACADÉMIQUE](#)
[PORTAILS D'INFORMATION](#)

[ÉCOLE / COLLÈGE](#)
[LYCÉE GT & PRO](#)
[POLITIQUE ÉDUCATIVE & MISSIONS ACADÉMIQUES](#)

[MISSIONS ET DISCIPLINES](#)

Professeurs documentalistes

EN 1 CLIC

Actualités



Les invités du CLEMI : cycle de webinaires thématiques

Découvrez le programme de nouveaux webinaires thématiques du CLEMI : « Les Invités du CLEMI » qui donnent la parole à des experts sur des enjeux...

Actualités



Concours Régional d'éloquence « Vos libertés essentielles »

Inscrivez vos classes à la 17ème édition du concours régional d'éloquence. Son thème fixé pour 2024 est : « Vos libertés essentielles »

Actualités



PIX+ Edu, un parcours pour les enseignants et les CPE

Testez vos compétences numériques en moins de 2h avec Pix+ Edu et accéder ainsi à une certification de vos compétences.

Site Documentation Académie de Aix Marseille-source : https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_139910/fr/accueil



ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE
Liberté
Égalité
Fraternité



Information Documentation
site des professeurs-documentalistes de l'académie d'Aix-Marseille

Ok

ARTICLES A LA UNE

Le 16 sept. 2023

LA LETTRE DE RENTRÉE 2023 DES IA-IPR EVS DE L'ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE

Quelles actions prioriser cette année? Les IA-IPR vous informent et se tiennent à votre disposition pour vous accompagner tout au long de cette année scolaire 2023/2024.

[Lire la suite...](#)

L'équipe des IA-IPR

Etablissements et Vie scolaire de l'académie d'Aix Marseille



Carole BOLUSSET GERENTON

carole.bolusset@ac-aix-marseille.fr



Thierry DALMASSO

thierry.dalmasso@ac-aix-marseille.fr



Laurence GOMEZ

Laurence.Gomez@ac-aix-marseille.fr



Sandy David NOISETTE

sandydavid.noisette@ac-aix-marseille.fr



Valérie MAURIN DULAC

Valerie.Maurin-Dulac@ac-aix-marseille.fr

LES NOUVEAUTÉS

Le 5 décembre 2023
Concours Zéro Cliché, égalité filles-garçons



Inscrivez-vous à l'édition 2023-2024

[Lire la suite](#)

Le 20 novembre 2023
Médiatiks 2024, les inscriptions !



Concours académique de médias scolaires

Participez avec votre classe au concours des médias scolaires

[Lire la suite](#)

Le 27 octobre 2023
Analyse d'infographies dans les médias



CONNECTEZ-VOUS

VISITER LE SITE
RESSOURCES POUR UNE
ÉDUCATION À...

ACCUEIL

- NOTRE ACADÉMIE
- ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION
- GESTION
- ACTIONS ÉDUCATIVES
- CULTURE PROFESSIONNELLE
- CONTRIBUER AU SITE!

ÉVÉNEMENTS

BIENVENUE

LA VIE DANS VOS RÉSEAUX

PROFESSEURS COORDONNATEURS TRAVAUX EN RÉSEAUX 2023-2024





**ACADÉMIE
D'AIX-MARSEILLE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**Inspection pédagogique régionale
Etablissements et vie scolaire**

Aix-en-Provence, le 20 Septembre 2022

**Inspection pédagogique
régionale établissements et vie scolaire
Secrétariat des IA-IPR
Place Lucien Paye
13621 Aix-en-Provence
cedex 1**

**LETTRE DE RENTREE 2022 2023
DES IA-IPR ETABLISSEMENTS ET VIE SCOLAIRE
A DESTINATION DES CPE ET DES PROFESSEURS DOCUMENTALISTES DE L'ACADEMIE
SOUS COUVERT DES CHEFS D'ETABLISSEMENTS.**

Cette lettre a vocation à vous apporter les informations relatives à l'organisation de l'inspection EVS, à la mise en œuvre des visites conseils et du PPCR, aux priorités de la rentrée et au programme de travail de l'inspection EVS pour l'année 2022-2023.

ORGANISATION DU GROUPE EVS

Avec l'arrivée de 3 nouveaux IA IPR EVS, notre répartition géographique et fonctionnelle se modifie. Nous rappelons que cette répartition est opérationnelle mais que chaque IA-IPR EVS est compétent sur tous les dossiers EVS dans les réseaux qu'il accompagne en particulier, et sur tout le territoire académique en général.

IA IPR EVS	Dossiers EVS	Réseaux
Carole BOLUSSET-GERENTON carole.bolusset@ac-aix-marseille.fr	Référente académique EMI Suivi du dossier des personnels de direction stagiaires	Camargue Avignon, Hauts de Vaucluse, Ventoux
Thierry DALMASSO thierry.dalmasso@ac-aix-marseille.fr	Suivi du dossier des CPE et du dossier académique UPR	Giono Bléone-Durance, Porte des Alpes, Les Écrins,
Laurence GOMEZ laurence.gomez1@ac-aix-marseille.fr	Suivi du dossier des professeurs documentalistes	Sainte Victoire, Marseille Etoile, Marseille Colline,

Site EVS Académie de CORSE - source : <http://www1.ac-corse.fr/viescolaire/>

PORTAIL DE L'ACADÉMIE DE CORSE

ok



Établissements et Vie Scolaire

[ACCUEIL](#)
[GALERIE](#)
[TÉLÉCHARGEMENTS](#)
[CONTACT](#)
[LIENS](#)

Nationales
Le harcèlement nuit gravement à la vie scolaire des écoles et des établissements
 07/12/2021 - IPR EVS Vie Scolaire
 Si un élève de votre classe subit de façon répétée des violences verbales, morales, physiques et des vols, il est victime de harcèlement. Les conséquences peuvent être graves. Il est de votre responsabilité d'agir, ne restez pas silencieux !

Santé-Citoyenneté
LE CONSEIL DES SAGES DE LA LAÏCITÉ, LE VADEMECUM " LA LAÏCITÉ À L' ÉCOLE "
 23/10/2020 - IPR EVS Vie Scolaire
 Le ministère chargé de l'éducation nationale se dote d'un conseil des sages de la laïcité, composé d'experts issus de tous les horizons, pour préciser la position de l'institution scolaire en matière de laïcité.

Nationales
LANCEMENT D'UNE CAMPAGNE NATIONALE DE PROMOTION DE LA LAÏCITÉ À L'ÉCOLE
 31/08/2021 - IPR EVS Vie Scolaire
 La laïcité est l'un des grands principes de la République. Elle nous unit et permet de vivre libres et égaux au quotidien, quelles que soient nos convictions. La campagne "C'est ça la laïcité", lancée à la rentrée, permet de montrer que la laïcité n'est pas qu'un principe, en illustrant des situations quotidiennes et fédératrice à l'école, dont tous les élèves se réjouissent.

Per.Dir - Actions de formation
PRÉPARATION ACADÉMIQUE AU CONCOURS DES PERSONNELS DE DIRECTION - SESSION 2022
 02/07/2020 - IPR EVS Vie Scolaire
 Vous souhaitez vous présenter au concours de recrutement des personnels de direction, session 2022 ? Vous pouvez dès à présent vous inscrire : vous aurez accès à un parcours MAGISTÈRE à distance avec l'IH2EF (Institut des Hautes Etudes de l'Éducation et de la Formation) et à une préparation académique selon des modalités hybrides (présentiel et distanciel) chaque mercredi après-midi. Détails et précisions.

Rubriques

- Infos IPR
 - Présentation
 - Nationales
 - Régionales
 - Associations
- Vie scolaire
 - Textes référents
 - Vie lycéenne et des établissements
 - Santé-Citoyenneté
 - Documents thématiques
- Formations et Concours
 - Per.Dir - Actions de formation
 - Per.Dir - Documents et outils de pilotage
 - CPE - Actions de formation
 - CPE - Documents
- Ressources et liens

Site Documentation Académie de CORSE - source : <https://sites.ac-corse.fr/docs/>



Site disciplinaire - Documentation

[ACCUEIL](#)
[MÉTIER](#)
[ACTIONS PÉDAGOGIQUES](#)
[GESTION DU CDI](#)
[RESSOURCES](#)
[GALERIE](#)



SÉLECTION DE RESSOURCES

Par akuss
 octobre 18, 2023

Veille#2 18/10/23

Lien vers une sélection de ressources



ÉduNum
 Documentation

Par akuss
 septembre 27, 2023

Lettre Édu_Num n°69 (septembre 2023)

Réalisées par les experts disciplinaires de la



Le bureau virtuel du prof doc



La veille de l'IAN Documentation

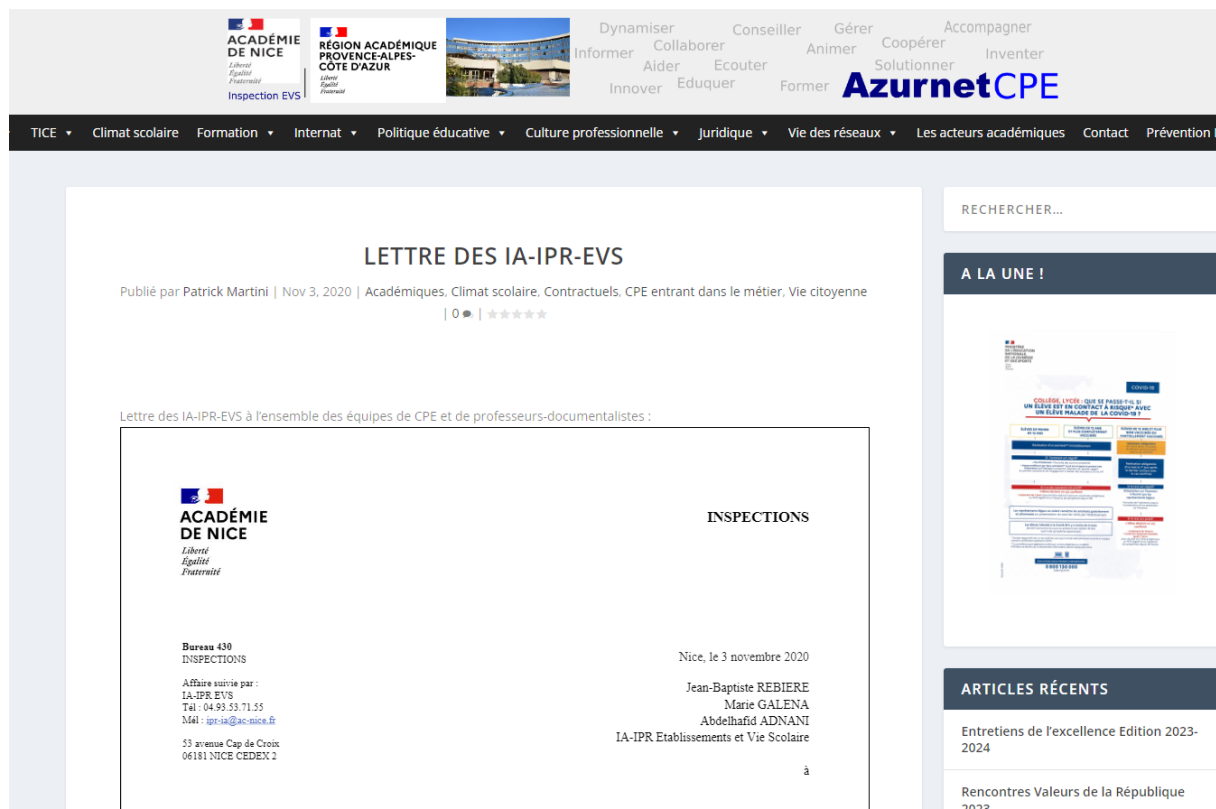
Site Documentation Académie de Nice source : <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/doc-azur/>



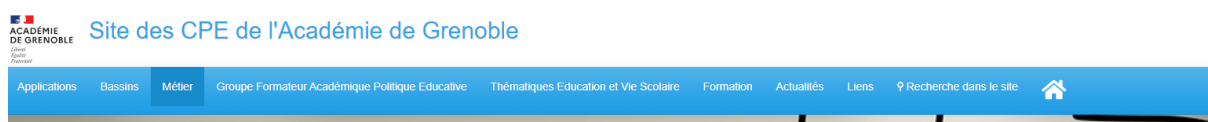
L'EQUIPE DE DOC@ZUR. C'EST...

Lettre de Rentrée des IA IPR EVS 2023

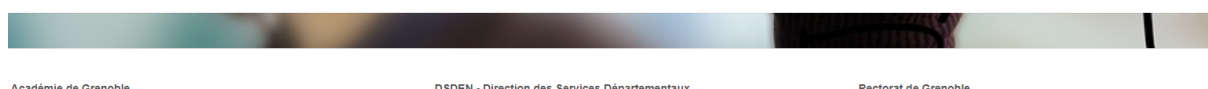
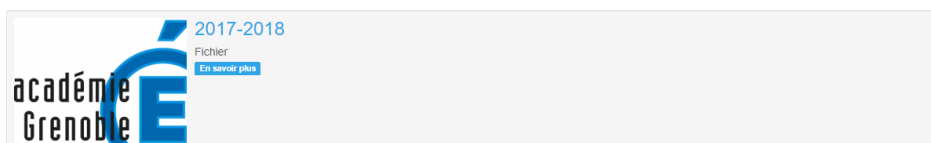
Site EVS Académie de Nice source : <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/cpe/2020/11/03/lettre-des-ia-ipr-evs/>



Site EVS Académie de Grenoble source : <https://education-vie-scolaire.web.ac-grenoble.fr/group/19>



Le mot des IA-IPR EVS



Site Documentation Académie de Grenoble source : <https://documentation-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/>



Site Documentation Académie de Lyon source : <https://espacedocweb.enseigne.ac-lyon.fr/spip/>



Par et pour les Profs Doc



Espace Doc Web



Actualités Métier Pédagogie Lecture Gestion Ressources Formation

5/6



Profs doc, numérique et confinement dans l'académie

Classes virtuelles académiques : Outils, ressources, MOOC et formations pour s'informer et assurer la continuité pédagogique et le lien avec les enseignants et les élèves.

Les derniers articles



S.P.A.M. : une série pour l'EMI

dernière modification le 4 décembre 2023



Lectures gagnantes et échanges de QCM

dernière modification le 30 novembre 2023

Valoriser les lectures d'élèves par des notes intégrées à la moyenne de Français (grâce à l'échange de QCM sur des ouvrages de fiction).



COORDONNATEURS DES BASSINS 2023-2024

dernière modification le 30 novembre 2023

Les activités, réflexions, visites, actions... abordées dans les groupes de travail des bassins de l'académie de Lyon.

Equipe Documentation Académie Lyon

5 IPR-EVS :

- iprevs@ac-lyon.fr
- Vincent CAMET : vincent.camet@ac-lyon.fr
- Damien Durand : damien.durand1@ac-lyon.fr
- Nathalie BEAULIEU : nathalie.beaulieu@ac-lyon.fr
- Corine Salien-Benucci, doyenne du collège des IA IPR : corine.salien-benucci@ac-lyon.fr

Une Interlocutrice Académique au Numérique (IAN) :

- Béatrice Wauters, LGT Etienne Mimard, Saint-Etienne Webmestre du site Espace Doc Web : beatrice.wauters-ebadi@ac-lyon.fr

7 chargés de mission d'inspection (CMI) :

- Yael MONTE*BERTHEAS, Lycée Georges Brassens, Rive de Gier
- Danielle GERENTES, Lycée Polyvalent JM Carriat de Bourg-en-Bresse
- Charlotte LA ROCCA, Lycée la Martinière Duchère, Lyon 9è
- Laurence LANNIC, Lycée professionnel Tony Garnier, Bron
- Emmanuelle MUSSI, collège Germaine Tillon, Saint Bel
- Anne SAUDRAIS, collège Charles de Gaulle, Saint-Pierre de Chandieu
- Alexandre BALLARE, Collège Nicolas CONTE, Rigny

Répartition géographique de nos IPR (MAJ 09/2023) :

Pas de Site EVS Académie de Lyon dédié

Site EVS Académie de Clermont Ferrand source : <https://pedagogie.ac-clermont.fr/caap-cpe/>



ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND

Liberté
Égalité
Fraternité

Espace collaboratif des CPE

Conseillers principaux d'éducation de l'académie de Clermont-Ferrand

ACCUEIL ORGANISATION ACADÉMIQUE Outils DU CPE LE MÉTIER DE CPE POLITIQUE ÉDUCATIVE ANIMATION ÉDUCATIVE RESSOURCES

Cet espace collaboratif numérique est destiné à promouvoir le développement professionnel de tous les conseillers principaux d'éducation (CPE) de l'académie de Clermont-Ferrand.

ESPACE PÉDAGOGIE

CLERMONT-FERRAND

CATÉGORIES

Sélectionner une catégorie

TOUTE L'ACTUALITÉ



ENT – Animer une réunion en visio



Accompagnement à la parentalité



Gestion du climat de classe

PROCHAINS ÉVÉNEMENTS

Il n'y a aucun événements à venir pour le moment.

BIBLIOTHÈQUE

Site Documentation - Académie de Clermont Ferrand source : <https://pedagogie.ac-clermont.fr/disciplines/documentation/>



TOUTE L'ACTUALITÉ [...]


ressource

Articles pour le développement professionnel – Août 2023


Actualité des données personnelles n°11 – juillet/août 2023


Une bibliographie pour la Journée internationale de lutte contre l'homophobie ...

ESPACE PÉDAGOGIE
CLERMONT-FERRAND

EDUSCOL

ma classe en
Auvergne-Rhône-Alpes

 **ÉduNum**

 **ÉduBase**

Site Documentation - Académie de Limoges source : <http://pedagogie.ac-limoges.fr/doc/>

 **BAL&SCOLAIRE**
Septembre 2023

Lettre de rentrée du service éducatif du Musée des Beaux-Arts de Limoges

Les derniers articles

 **LA LETTRE D'INFORMATION DU NUMÉRIQUE ÉDUCATIF**
#02 Janvier 2023

8PKQopCACN37Ng

→ Formation et réflexion → Lettre d'information du (...) **LINE #6, décembre 2023**

Article mis en ligne le 4 décembre 2023

La nouvelle LINE#6 est disponible via ce lien : <https://nuage02.apps.education.fr/index.php/s/>

Annuaire des docs



Accès direct

EMI : Education aux médias et à l'information
Sites disciplinaires de l'académie

 **ÉduBase**

Lien vers edubase.eduscol.education.fr/

Site EVS - Académie de Limoges source : <http://pedagogie.ac-limoges.fr/cpe/>



CPE et vie scolaire

[Accueil](#) [Actualités](#) [La Page Des Inspecteurs](#) [Le Métier de CPE](#) [Les Textes de la Vie Scolaire](#) [Mise en valeur des bonnes pratiques](#) [Ressources et Liens](#) [Sondage](#) [Se connecter](#)

Les derniers articles



67% des 8-10 ans déjà sur les réseaux sociaux

Etude de l'Association e-Enfance3018-Caisse d'Epargne

par Laurent Trillon

Article mis en ligne le 18 octobre 2023

Sites favoris

Académie de Limoges

ACADÉMIE DE LIMOGES

Liberté
Égalité
Fraternité

Site EVS Académie de Poitiers source : <https://ww2.ac-poitiers.fr/paideia/>



Espace pédagogique

Paideia, le site des CPE de l'académie de Poitiers



[Actualités](#) [Missions](#) [Se former](#) [Agir](#) [Contacter](#)

Bienvenue sur le site Éducation (CPE)



Padlet Formation des nouveaux AED

4 juillet 2023

Un outil d'harmonisation des pratiques des CPE formateurs à destination des nouveaux AED



Lutter contre le harcèlement au 2nd degré avec le programme pHARe

19 novembre 2023

Retrouvez dans cette série des modules, des témoignages, des reportages sur le programme pHARe.



Formation des délégués

24 novembre 2023

Exemples d'outils pour organiser une formation des délégués

Articles récents



S.P.A.M

Une série proposée par LUMNI

publié le 04/12/2023



Cyberviolence et réseaux sociaux

Découvrez des outils pour la prise en charge des cyberviolences sur les réseaux sociaux

publié le 04/12/2023



Rapport de jury de concours CPE

Veuillez trouver le rapport du jury de concours de CPE de l'année 2023.

publié le 30/10/2023



Le cartable des compétences psychosociales

Découvrez le travail de l'IREPS Pays de la Loire sur les compétences psychosociales

publié le 12/10/2023

Recherche...

Lettre d'actualité



Abonnez-vous

Événements

Décembre

Lu	Ma	Me	Je	Ve	Sa	Di
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Derniers sites



La collab' de l'info -

Programme - Francetv Éducation



Doc'Poitiers - Le site des

professeurs documentalistes -

Pédagogie - Académie de Poitiers



Les personnels

d'encadrement

Bienvenue...



Edito

8 juin 2023

Bienvenue sur le site Doc'Poitiers, espace de mutualisation et d'information des professeurs documentalistes de l'académie de Poitiers. Valorisons, partageons nos expériences et nos pratiques professionnelles. Pour contribuer, les webmestres sont à votre écoute.

[Lire la suite...](#)



Permis RD. Donner du sens à la recherche documentaire dès la 6e

31 janvier 2023

Parcours composé de six séquences pédagogiques de recherche documentaire permettant d'évaluer des compétences info-documentaires et numériques en cycle 3. Présentation des ressorts de sa conception, proposition de documents élèves modifiables et pistes d'évolution.



Les réseaux sociaux en débat

12 juillet 2023

Organisation d'un débat en SNT pour aborder le fonctionnement et les usages des réseaux sociaux de manière réflexive et vivante.



Création d'un nouveau CDI

22 avril 2023

Démarche mise en œuvre pour penser et mettre en œuvre ce nouvel espace.

Recherche... 

Lettre d'actualité

 [Abonnez-vous](#)

Documentation EMI

Chercher

[Accès direct à EduBase](#) 

Derniers sites référencés

-  [Eduscol Documentation](#)
-  [Lettre Edunum Documentation](#)
-  [CLEMI Poitiers - Pédagogie - Académie de Poitiers](#)
-  [Canopé-Solutions documentaires](#)
-  [EDU'bases documentation](#)

Liens incontournables

Annexe I' : Enquête de Georges Fotinos portant sur *une profession trois métiers* : Une réflexion sur les composants de l'avenir professionnel des Personnels d'encadrement des établissements scolaires

UNE PROFESSION : TROIS METIERS (1)

Une réflexion sur les composants de l'avenir professionnel

des Personnel d'Encadrement des Etablissements scolaires

Georges Fotinos*

CONSTATS

Les résultats successifs des enquêtes PISA, PIMMS, PIRLS , l'attractivité des métiers proposés par l'Education nationale, notamment, montrent les limites du fonctionnement de notre système éducatif et de son organisation hypercentralisée.

Les résultats des enquêtes menées auprès des personnels d'encadrement I.E.N, IA-IPR, PERDIR (2) concernant leur évolution professionnelle se révèlent de forts indicateurs d'un besoin de mobilité. A noter que ce dernier fait partie d'un modèle de stress au travail -très étudié- provoqué par le déséquilibre effort/récompense. « L'opportunité de carrière fonctionne comme un tampon entre l'effort et le stress ».

Ces deux constats issus d'évaluations internationales et d'études nationales sont à l'origine de cette note : le premier concerne la situation inquiétante et récurrente de l'état de notre système scolaire, et la seconde l'évolution déclinante du moral et de la qualité de vie au travail des personnels en charge de l'encadrement de nos établissements scolaires.

Une très grande insatisfaction concernant leur évolution professionnelle

Satisfaction	IEN		IA-IPR	PERDIR	
	Pas du tout	Assez peu	Assez peu Pas du tout	Pas du tout	Assez peu
Evolution professionnelle	23,5 %	52 %	76 %	21 %	46 %
Mobilité interne	26 %	46 %	72 %	27 %	47 %
Mobilité externe	41 %	46 %	-	34 %	49 %

De ce tableau comparatif inédit ressort le fait majeur commun aux trois catégories de Personnels : une très grande insatisfaction concernant leur évolution professionnelle notamment sur les possibilités de mobilité interne et externe (entre 70% et 80% des catégories de personnels concernés. Le caractère « tubulaire » de ces métiers est ici (si besoin était) fortement confirmé .

Ces chiffres (recueillis entre 2016 et 2021) sont des points de repères. Il semble toutefois au regard des informations recueillies auprès des intéressés, des publications syndicales , de santé au travail ,d'associations et d'organisations spécialisées dans l'écoute et l'aide aux personnels de l'EN, que ce type de « récompenses » soit considéré comme encore moins présent.

Un changement du « logiciel » d'organisation de notre système éducatif « axé » sur son moteur vital : l'Etablissement

Face à cette situation et après analyse il est apparu que l'intrication de ces 2 constats ouvrait des pistes inédites d'évolution fondées sur le changement du « logiciel » d'organisation de notre système éducatif qui serait désormais « axé » sur son moteur vital : l'Etablissement.

Et pour ce faire -tant pour garder et développer les principes et les valeurs de l'Ecole de la République que pour aider, accompagner, évaluer, promouvoir ce changement « Copernicien »- une des voies possibles conduit à recentrer les missions des corps d'Inspection et de Direction sur l'Autonomie des Lycées, Collèges et Ecole.

Dans cette optique, il nous est apparu opportun de faire connaître plus largement une proposition d'évolution professionnelle convergente de ces métiers. Proposition issue d'un groupe de travail de personnels d'encadrement (IEN, IA-IPR- PERDIR) réuni par l'auteur pour prendre en compte les résultats des travaux sur le moral, la qualité de vie au travail, l'avenir professionnel de ces personnels et réfléchir aux pistes d'amélioration possibles.

Soulignons ici que la proposition qui suit est considérée comme nécessairement expérimentale et n'écarte pas une progression plus mesurée par la mise en place de passerelles accompagnées de formations pertinentes entre les corps existants.

Un profession, trois métiers : la direction, l'accompagnement et l'évaluation de l'établissement

La proposition est de regrouper trois métiers pour la profession : la direction d'établissement, la supervision d'établissements : accompagnement, conseil et formation des équipes, l'évaluation des établissements et de leurs personnels, le tout, favorisant une mobilité des différents corps actuels. Précisons que dans une telle hypothèse, il y a lieu d'étudier soigneusement les impacts statutaires, de carrière, les conditions de mobilité fonctionnelle ainsi que les impacts en matière de formation initiale et continue de ces cadres.

Un trio vertueux

Si la direction d'établissement et leur accompagnement ne constituent pas dans cette évolution des fonctions nouvelles- mais nécessitent toutefois des adaptations portant sur la construction de l'autonomie en lien avec les nouveaux « métiers » concernés- l'affichage institutionnel et le renforcement d'une évaluation externe des établissements sont une nécessité nouvelle, appuyée sur les quelques expériences antérieures ou en cours dans les académies.

La combinaison pilotage – accompagnement – évaluation externe des établissements par un même corps dont les personnels pourraient occuper l'une de ces fonctions à différents moments d'une même carrière devrait permettre la constitution d'une culture commune au service de la performance des établissements et de la dynamisation de leurs équipes autour de leurs projets et de leur contractualisation.

Plus que d'une hypothétique Agence d'évaluation externe, qui n'est pas dans la culture pédagogique et administrative française et dont le principal défaut serait d'être totalement

externe, hors du trio vertueux d'évaluation entre pairs, c'est d'une véritable culture de l'auto-évaluation des établissements, en lien avec un accompagnement bienveillant par des cadres, dont notre système éducatif a besoin.

L'auto-évaluation et l'évaluation externe des établissements

L'auto-évaluation des établissements est assurément l'objectif à atteindre prioritairement. Elle assure, en effet, un regard évaluatif et dynamique sur la mise en œuvre des projets que les équipes se sont données, notamment le projet d'établissement et les éléments de la contractualisation. L'auto-évaluation permet également une régulation, constante ou régulière, aux besoins des élèves, identifiés localement par les équipes au regard des objectifs académiques et nationaux. Il faut, en outre, souligner la dimension formative et dynamisante de cette démarche pour les personnels. Dans cette optique, elle sert à la fois à fédérer les équipes et à créer chez elles une attente favorable à l'accompagnement. Elle constitue ainsi une excellente préparation à l'évaluation externe.

L'évaluation externe, pratiquée par des cadres ayant exercé les missions de direction et/ou d'accompagnement d'établissement, permettrait tout à la fois : de renforcer la dimension d'auto-évaluation (préalable à la réalisation de l'évaluation externe), de vérifier la pertinence de l'accompagnement réalisé par d'autres cadres, de réaliser une évaluation régulière des établissements, tous les cinq ans par exemple, de faire des préconisations et des propositions constructives.

Mise en œuvre, une proposition en vue d'une expérimentation

Afin de préparer la mise en œuvre de telles propositions qui correspondent aux missions de directeurs d'administration ou d'établissements publics il y a lieu d'opérer de premières définitions des référentiels des trois rôles identifiés : directeur d'établissement, en charge de la direction, un ingénieur-conseil, en charge de l'accompagnement, un évaluateur, en charge de l'évaluation externe ».

In fine, ce sujet qui est considéré comme un « serpent de mer » au MEN depuis quasiment la création de la Direction du Personnel d'Inspection et de Direction (DPID) de 1988 suivie de celle de la Direction de l'Encadrement et des statuts des personnels d'inspection et de direction peut trouver dans cette tribune -au regard de la situation décrite en préambule- des éléments propices à sa « réactivation ». Evolution qui il faut le rappeler a pour objet de considérer que la réussite de notre système éducatif est en lien direct avec la qualité de vie et le bien être des personnels et des élèves dans leur établissement .

Georges Fotinos

(1) Texte publié comme annexe dans les deux études concernant les Personnels de Direction citées ci-après. Présenté en conférence de presse suivie d'une table ronde Administration MEN (Centrale et déconcentrée) /Syndicats . Etudes diffusées aux Recteurs et DASEN dans le cadre de l'Accord-cadre MEN/CASDEN .

(2) Etudes

LE MORAL DES INSPECTEURS : I.E.N, IA-IPR
Qualité de vie au travail et épuisement professionnel
Georges Fotinos, José Mario Horenstein
Vitruvian-Consulting CASDEN (2017)

*LE MORAL DES PERSONNELS DE DIRECTION
DES LYCEES ET COLLEGES EN 2017
Conditions de travail , qualité de vie professionnelle, burnout
Autonomie de l'Etablissement
Georges Fotinos, José Horenstein
Vitruvian-Consulting CASDEN(2017)

*LES PERSONNELS DE DIRECTION A BOUT DE SOUFFLE
En demande d'Avenir
Georges Fotinos, José Mario Horenstein
Vitruvian-Consulting, SNPDEN/UNSA CASDEN (2021)

Tenir la promesse républicaine de l'École

élever le niveau général et donner les mêmes chances à tous



1 Consolider l'apprentissage des savoirs fondamentaux et favoriser la réussite de tous les élèves

En s'appuyant sur

- ➔ de nouveaux programmes de français et de mathématiques au cycle 1, au cycle 2 et au cycle 3
- ➔ la reconquête de l'écrit
- ➔ une organisation réajustée des groupes en 6^e et 5^e
- ➔ une évaluation nationale obligatoire en 5^e
- ➔ une stratégie de réussite en 4^e et en 3^e
- ➔ une nouvelle organisation du DNB
- ➔ une épreuve anticipée de mathématiques à la fin de la classe de première au lycée général et technologique
- ➔ un projet d'évaluation de chaque lycée réaffirmé
- ➔ des mesures pour l'orientation définies par le plan Avenir (voir la note de service)
- ➔ l'accompagnement des usages de l'intelligence artificielle
- ➔ la réforme de la formation initiale des professeurs
- ➔ la formation continue renouvelée : nouveau schéma directeur 2025-2029 ; plans nationaux maternelle, mathématiques et français poursuivis selon des modalités adaptées aux besoins de chaque territoire

2 Bâtir une école de l'engagement, de la justice et de la responsabilité

En s'appuyant sur

- ➔ la promotion du principe de laïcité et des valeurs de la République

En luttant contre

- ➔ le racisme, l'antisémitisme et les LGBTphobies
- ➔ les inégalités territoriales : renforcement des « observatoires des dynamiques rurales » ; internats d'excellence
- ➔ les inégalités sociales : éducation prioritaire ; cités éducatives, ouverture de TPS
- ➔ les inégalités de genre : les filles dans les parcours scientifiques ; label égalité filles-garçons

En promouvant

- ➔ une meilleure inclusion et une meilleure réussite de tous les élèves à besoins particuliers : déploiement des pôles d'appui à la scolarité

En mettant en place

- ➔ le programme d'éducation à la vie affective et relationnelle pour l'école maternelle et élémentaire et d'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité pour le collège et le lycée
- ➔ le renforcement des parcours éducatifs : EAC ; citoyen ; santé ; avenir

3 Garantir les conditions d'une école qui protège et qui rassemble

En veillant à

- ➔ la santé et au bien-être des élèves : santé mentale ; compétences psychosociales
- ➔ la pratique sportive et physique de tous les élèves : 30'APQ ; évaluation des aptitudes physiques en 6^e ; label et programme Génération 2030
- ➔ un usage raisonné du numérique à l'école : dispositif « Portable en pause »
- ➔ la sécurité et la protection de tous : saisine systématique du conseil de discipline ; plan « Brisons le silence, agissons ensemble » ; lutte contre le harcèlement

Annexe K' : Note d'analyse de juin 2025 du Haut-commissariat à la stratégie et au plan

Annexe A' : Note d'analyse de juin 2025 du Haut-commissariat à la stratégie et au plan



HAUT-COMMISSARIAT
À LA STRATÉGIE
ET AU PLAN

Liberté
Égalité
Fraternité

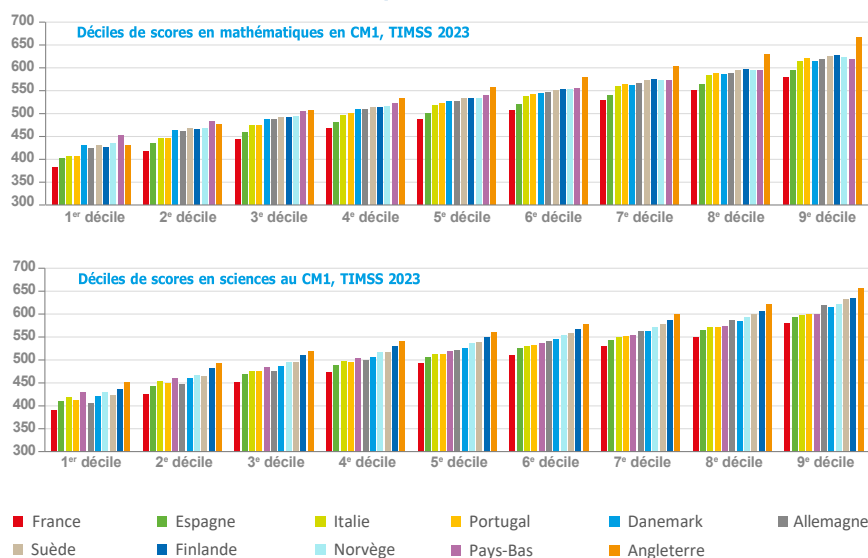
Niveau scolaire : faut-il s'inquiéter ?

De nombreuses enquêtes permettent aujourd'hui de suivre de façon rigoureuse l'évolution des compétences des élèves dans le temps et de comparer le niveau des élèves français à celui de leurs homologues d'autres pays. Elles montrent d'abord que, en comparaison internationale, les élèves français ont un niveau moyen, voire faible, notamment en mathématiques et en sciences. C'est au primaire que la situation est la plus préoccupante. Le niveau des élèves en mathématiques s'est fortement dégradé au cours des trente dernières années, tant au primaire qu'au collège, les évolutions des compétences en sciences et en compréhension de l'écrit étant moins alarmantes. Point important, la faiblesse relative des élèves français est générale : elle touche les élèves de milieu modeste comme favorisé, les élèves les plus en difficulté comme les meilleurs, les garçons comme les filles.

À quel point faut-il s'inquiéter de cette situation ? Quelles conséquences peut-on en attendre pour la qualité des formations dans le supérieur, pour l'économie et la productivité ? Les données disponibles indiquent que le niveau de compétences des adultes en France, quoique modeste en comparaison internationale, ne fléchit pas, y compris dans les classes d'âge les plus jeunes (16-24 ans). Par ailleurs, on ne note pas non plus de désaffection pour les filières scientifiques et le manque d'ingénieurs ou de chercheurs supposé ne paraît pas aujourd'hui documenté – mais les besoins seront croissants dans les prochaines années. Pourtant, on ne peut pas se satisfaire de la situation actuelle, en particulier parce qu'il faut aujourd'hui davantage d'années d'études qu'hier pour obtenir un niveau donné de compétences à l'âge adulte : c'est une perte de ressources pourtant indispensables.

Si le constat est aujourd'hui clair et connu, le diagnostic n'est pas encore totalement établi. Beaucoup d'hypothèses sont formulées pour expliquer le faible niveau des élèves français, mais elles sont rarement testées de façon rigoureuse. Dans cette note, une première hypothèse est discutée : celle d'une formation initiale des enseignants inadaptée. Celle-ci fait aujourd'hui l'objet d'une forte insatisfaction des enseignants et son format est éloigné de ce qui se pratique ailleurs. Elle devrait d'ailleurs être largement réformée dans les années qui viennent. D'autres hypothèses seront approfondies dans une prochaine publication.

Distribution des scores en mathématiques et en sciences en CM1



Lecture : en 2023, dans le cadre de l'enquête TIMSS, 10 % des élèves français de CM1 avaient un score en mathématiques inférieur à 382 points (1^{er} décile), 50 % un score inférieur à 488 points (5^e décile), 90 % un score inférieur à 580 points (9^e décile).

Source : IEA-TIMSS

LA NOTE

JUIN
2025
n° 155

Pierre-Yves Cusset

département Société
et politiques sociales

La Note d'analyse
est publiée sous la
responsabilité éditoriale
du Haut-commissaire
à la Stratégie et au Plan.
Les opinions exprimées
engagent leurs auteurs

et n'ont pas vocation
à refléter la position
du gouvernement.

www.strategie-plan.gouv.fr

INTRODUCTION

Un certain nombre d'enquêtes, tant nationales qu'internationales, permettent de suivre l'évolution des compétences des élèves sur la base de tests standardisés qui assurent la comparabilité des résultats dans le temps¹. Il en ressort, pour la France, l'image d'une baisse parfois importante du niveau de compétences des élèves, tout spécialement en mathématiques, et également d'un niveau moyen voire faible en comparaison internationale.

Après avoir synthétisé les données disponibles, on se demandera si ce faible niveau, ou cette baisse, concerne tous les profils d'élèves ou bien s'il est la conséquence du décrochage des plus faibles ou des plus défavorisés. On cherchera ensuite à en évaluer les conséquences possibles. En particulier, faut-il craindre une désaffection pour les filières scientifiques, un manque d'ingénieurs ou de chercheurs dans les domaines d'avenir, un déclin du niveau général de compétences des adultes, des performances économiques dégradées ?

Enfin, nous présenterons de premières hypothèses communément avancées pour expliquer les résultats décevants des élèves dans les évaluations standardisées. Ces hypothèses peuvent avoir trait à l'évolution du profil des élèves ou des enseignants, aux méthodes pédagogiques employées, aux programmes ou à l'organisation du système scolaire. Pour illustrer la façon dont chacune de ces hypothèses devra être documentée, nous nous pencherons sur la préparation des enseignants à leur futur métier.

BAISSE DU NIVEAU DES ÉLÈVES EN FRANCE : QUELLES RÉALITÉS ?

Depuis le début des années 2000, il existe des dispositifs nationaux et internationaux d'évaluation sur échantillon, qui permettent une comparaison fiable dans le temps des acquis des élèves, à âge ou niveau de scolarité donné (voir l'annexe en ligne, partie 1). En France, la conduite de ces enquêtes et leur exploitation sont assurées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENSUR). Nous synthétisons ici les principaux résultats de ces évaluations et des analyses qu'en a proposées la DEPP².

Ces évaluations « bilans » doivent d'abord être distinguées des examens nationaux comme le diplôme national du brevet ou le baccalauréat, dont le niveau d'exigence a pu largement évoluer au cours du temps. Elles ne doivent pas non plus être confondues avec les évaluations diagnostiques « de masse », que passent généralement tous les élèves d'un niveau donné, et dont l'objectif est de permettre aux enseignants d'identifier les points forts et les points faibles de leurs élèves³. Ces évaluations diagnostiques n'ont pas été conçues pour permettre la comparaison des scores des différentes cohortes d'élèves.

Dans la suite de cette note, nous nous pencherons donc uniquement sur les résultats de dispositifs d'enquête permettant la comparaison dans le temps des performances des élèves (voir l'annexe en ligne, partie 2). Seront ainsi mobilisés deux dispositifs d'enquête nationaux, l'enquête Lire, écrire, compter (LEC) et le Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (CEDRE), et trois enquêtes internationales, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), la *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) et l'étude *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS).

Un niveau en baisse en mathématiques et globalement moyen, voire faible, en comparaison internationale

En fonction de la discipline évaluée, du type de compétences étudiées, du moment de la scolarité où l'on se situe, l'image que l'on peut se faire du niveau des élèves français peut varier. Néanmoins, en cumulant l'information collectée à travers les divers dispositifs d'enquête, il existe des motifs d'inquiétude sur l'évolution du niveau des élèves en mathématiques et sur le niveau des élèves en comparaison internationale tant en mathématiques qu'en sciences et en compréhension de l'écrit, en particulier en fin d'école primaire.

Des évolutions préoccupantes, essentiellement en mathématiques

Chaque programme d'évaluation adopte une échelle de scores différente. Afin de rendre les résultats des diverses évaluations comparables, et en nous inspirant de précédents travaux⁴, les résultats des différentes enquêtes d'évaluation ont été standardisés. Dans les graphiques suivants, nous raisonnons non pas sur les années d'enquête, mais sur les différentes générations d'élèves, c'est-à-dire leur année de naissance.

1. Au contraire du taux de réussite au baccalauréat par exemple.

2. Pour une analyse détaillée des résultats de chaque enquête, nous renvoyons le lecteur vers les publications de la DEPP : [Pour les évaluations internationales](#) ; pour le [dispositif CEDRE](#).

3. Rocher T. et Trosseille B. (2015), « Les évaluations standardisées des élèves : perspective historique », *Éducation et formations*, n° 86-87, p. 15-35.

4. DEPP (2022), *L'état de l'École 2021*, n° 31. Martin R., Renault T. et Roux B. (2022), « [Baisse de la productivité en France : échec en "maths" ?](#) », *Focus*, n° 091, Conseil d'analyse économique, septembre.

Pour chacun des programmes, le score standardisé d'une année donnée représente l'écart entre le score moyen de l'année considérée et le score moyen de l'année la plus proche de 2005, exprimé en pourcentage d'écart-type par rapport à l'année 2005¹. L'écart-type constitue une mesure de la dispersion des résultats des élèves. Pour nous faire une idée de ce que représente un écart-type, nous pouvons en donner trois illustrations.

Premièrement, en règle générale, environ les deux tiers des scores des élèves se situent à une distance inférieure à un écart-type du score moyen (au-dessus ou en dessous). Deuxièmement, le dédoublement de la taille des classes dans les premières classes du primaire (de 24 à 12 élèves par classe) conduirait, d'après les études recensées par Alain Bouguen, Julien Grenet et Marc Gurgand (2017), à une amélioration des

performances scolaires comprise entre 20 % et 30 % d'un écart-type². Troisième illustration : à l'entrée en CP, l'écart de performance moyen entre enfants de milieu favorisé (cadres, professions intellectuelles supérieures) et enfants de milieu défavorisé (ouvriers, personnes sans activité professionnelle) est typiquement compris entre 0,4 et 0,6 écart-type.

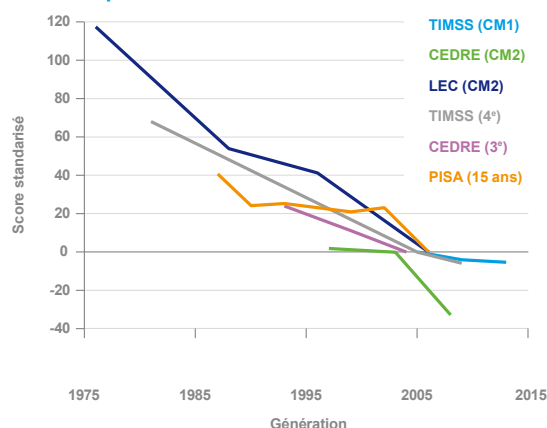
Le premier graphique de la Figure 1 concerne les **mathématiques**. C'est celui qui met en évidence les évolutions les plus préoccupantes. L'enquête Lire, écrire, compter (LEC) indique qu'à la fin du CM2, entre les élèves nés au milieu des années 1970 et ceux nés au milieu des années 2000, le niveau moyen en calcul a chuté de 1,2 écart-type, une baisse extrêmement importante. La baisse est également spectaculaire pour les élèves de 4^e testés dans le cadre de l'enquête internationale TIMSS : une baisse de

0,75 écart-type entre les élèves nés au début des années 1980 (testés en 1995) et ceux nés à la fin des années 2000 (testés en 2023). Des baisses significatives, quoique de moindre ampleur, sont également enregistrées dans le cadre de l'enquête PISA (-0,38 écart-type entre la génération née en 1987 et celle née en 2006³) et dans celui du dispositif français CEDRE (-0,35 écart-type entre les élèves de CM2 nés en 1997 et ceux nés en 2008 ; -0,24 écart-type entre les élèves de 3^e nés en 1993 et ceux nés en 2004).

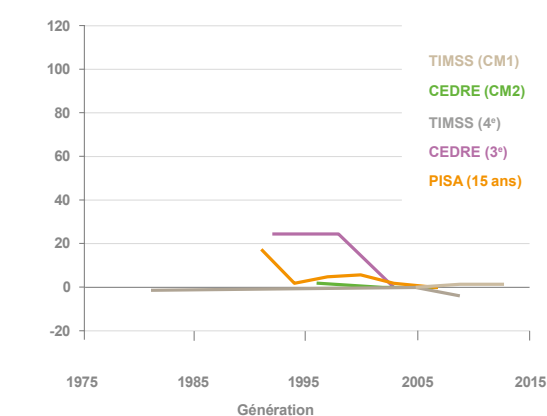
En sciences, les résultats des élèves sont plus stables
Ils ne baissent pas dans les enquêtes TIMSS (4^e) et sont aussi relativement stables dans l'enquête PISA si l'on excepte le premier point d'observation. Dans le cadre du dispositif

Figure 1 – Performances des élèves français selon leur année de naissance, dans plusieurs enquêtes

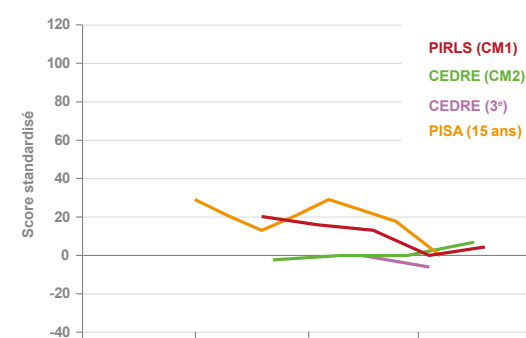
Mathématiques



Sciences



Littérature



1. L'année est ici l'année de naissance la plus commune des élèves qui passent le test, non l'année du test.

2. Bouguen A., Grenet J. et Gurgand M. (2017), « La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ? », *Les notes de l'IPP*, n° 28, septembre.

3. La dernière enquête PISA, menée en 2022, a probablement été perturbée par l'épidémie de Covid : on y a enregistré une baisse significative des résultats pour tous les domaines évalués dans presque tous les pays.

Lecture : selon l'enquête Lire, écrire, compter (LEC), les élèves de la génération née en 1975 obtenaient en calcul, en CM2, un score supérieur de 120 % d'un écart-type au score obtenu par les élèves de la génération née en 2006.

Sources : DEPP-MENSR, IEA, OCDE. Calculs HCSP

CEDRE, les résultats des élèves de CM2 sont stables mais ceux des élèves de 3^e diminuent entre la génération née dans les années 1990 et celle née au début des années 2000 (-0,24 écart-type).

En compréhension de l'écrit (« littératie »), il est difficile de dégager une tendance claire. Les résultats sont très légèrement en hausse pour les élèves de CM2 évalués dans CEDRE, ils sont fluctuants dans les évaluations PISA si l'on excepte la dernière enquête, potentiellement perturbée par l'épidémie de Covid. En CM1, les résultats ont régulièrement diminué entre la génération née en 1991 et celle née en 2006 (-0,2 écart-type), les résultats de celle née en 2011 étant au contraire en légère progression. Signalons que l'enquête Lire, écrire, compter enregistre, elle, une chute très importante du niveau des élèves de fin de CM2 dans le domaine particulier de l'orthographe entre 1987 et 2015.

Le dispositif CEDRE a pour originalité d'évaluer aussi les compétences des élèves en histoire-géographie et en lan-

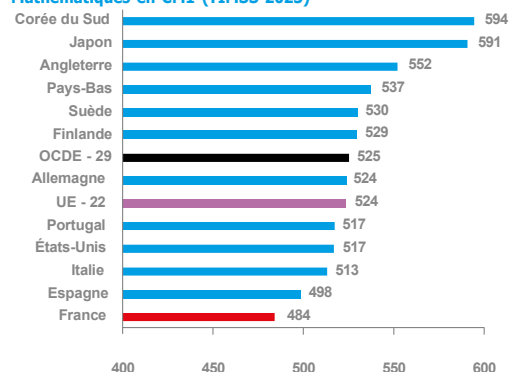
gues étrangères. En CM2, les résultats sont stables en histoire-géographie, et croissent de façon assez spectaculaire en anglais (+0,5 écart-type en compréhension de l'écrit entre l'évaluation de 2004 et celle de 2016), ce qui reflète peut-être en partie le caractère relativement récent de l'enseignement des langues étrangères au primaire. En fin de 3^e, on ne note pas de tendance claire des résultats en histoire-géographie, mais, là encore, une progression très nette des résultats en anglais, principalement en compréhension de l'écrit (+0,5 écart-type entre l'évaluation de 2004 et celle de 2016).

En comparaison internationale, un niveau faible en mathématiques et en sciences au primaire et au collège

Au-delà des évolutions, il est intéressant de comparer le niveau de performance des élèves français à celui de leurs homologues d'autres pays. C'est ce que permettent les enquêtes PIRLS, TIMSS et PISA. Commençons par les enquêtes TIMSS et PIRLS (Figure 2), réputées tester des

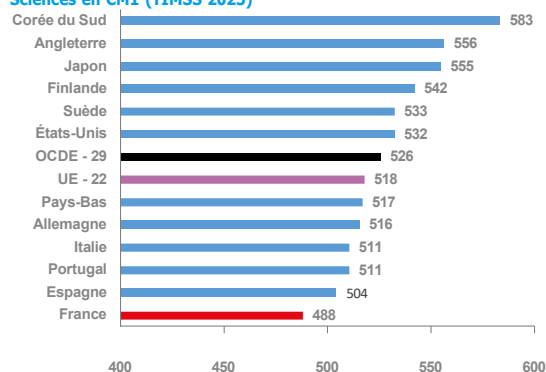
Figure 2 – Niveau des élèves français en comparaison internationale, TIMSS

Mathématiques en CM1 (TIMSS 2023)



Mathématiques en 4^e (TIMSS 2023)

Sciences en CM1 (TIMSS 2023)



Sciences en 4^e (TIMSS 2023)

Corée du Sud
Japon Angleterre
Suède Moyenne OCDE/UE 22
Finlande
Italie États-Unis
France Portugal

compétences davantage centrées sur les contenus disciplinaires que l'enquête PISA⁹.

En 2023, le niveau des élèves français y apparaît particulièrement faible en mathématiques au primaire (CM1). Les élèves français sont en queue de peloton et leur score moyen se situe 41 points en dessous du score moyen des élèves de l'ensemble des pays participants, soit 0,4 écart-type⁹. Si leur niveau moyen les situe dans les derniers rangs, leurs homologues de 4^e sont un peu moins loin de la moyenne internationale : 28 points sous la moyenne, soit 0,3 écart-type de retard. Une partie de l'écart est donc comblée, mais la situation reste très dégradée.

En sciences, le niveau des élèves est également faible en comparaison internationale : près de 0,4 écart-type sous la moyenne internationale en CM1, un peu plus de 0,2 écart-type sous la moyenne en 4^e. Comme pour les mathématiques, la situation se redresse donc partiellement au collège, mais le retard n'est pas comblé et les collégiens français sont, en sciences, parmi les plus faibles de l'OCDE.

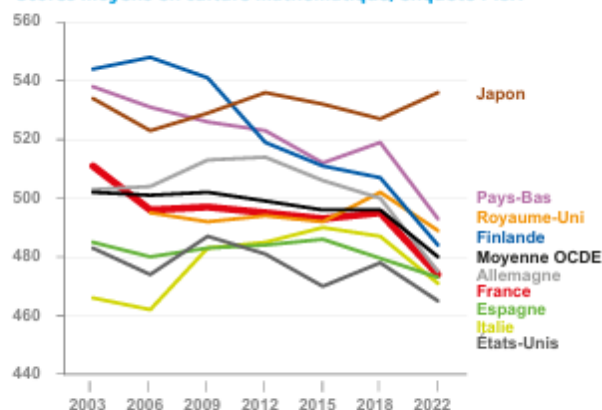
En compréhension de l'écrit (enquête PIRLS, voir la figure 1 de l'annexe en ligne), le niveau des élèves français de CM1 en 2021 se situe là encore à un niveau relativement médiocre, environ 0,1 écart-type sous la moyenne européenne. C'était déjà le cas en 2001 lors de la première participation de la France à cette évaluation.

La France a participé à chacune des enquêtes PISA, dont la première a été organisée il y a une vingtaine d'années. Que ce soit en mathématiques, en sciences ou en compréhension de l'écrit, le score moyen des élèves français s'est toujours situé proche de la moyenne des pays participants. En tendance, et même en excluant le dernier point d'observation (2022) potentiellement perturbé par la pandémie de Covid, les résultats de la France sont en légère baisse, comme l'est la moyenne des scores des pays de l'OCDE. En Europe, on note une forme de convergence des résultats moyens entre pays : le score moyen des pays du sud de l'Europe fluctue sans tendance claire, tandis que dans certains pays autrefois très performants et cités en exemple (Pays-Bas et surtout Finlande), les résultats moyens subissent une baisse sévère.

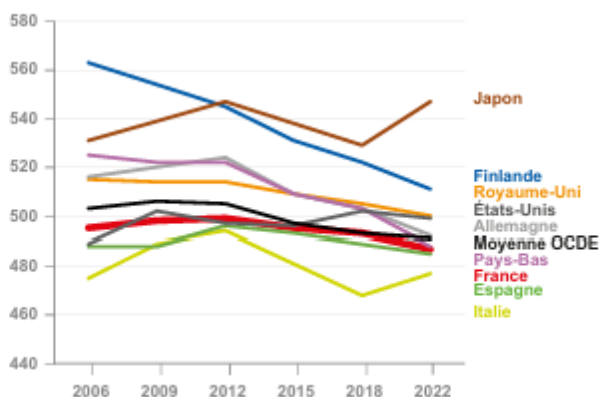
Les différences de résultats entre PISA d'un côté et PIRLS et TIMSS de l'autre peuvent dérouter. Les élèves français affichent en effet des performances dans la moyenne dans

Figure 3 – Évolution des scores PISA dans une sélection de pays de l'OCDE

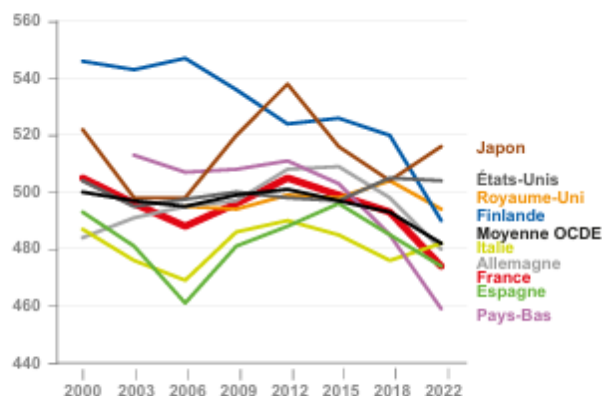
Scores moyens en culture mathématique, enquête PISA



Scores moyens en sciences, enquête PISA



Scores moyens en compréhension de l'écrit, enquête PISA

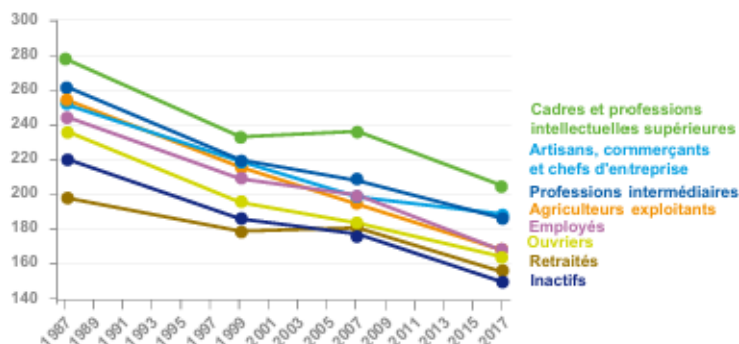


Lecture : dans le cadre de l'enquête PISA, les élèves français ont obtenu un score moyen en culture mathématique de 474 points en 2022 contre 511 points en 2003.

Source : enquêtes PISA (OCDE)

9. Bodin A. et al. (2016), *Comparaison des évaluations PISA et TIMSS*, vol. 2 : analyse comparative des contenus des deux enquêtes, rapport scientifique, Cnesco.
1. Pour l'enquête TIMSS, la moyenne internationale a été fixée à 500 en 1995, avec un écart-type de 100 points.

Figure 4 – Évolution des performances en calcul en CM2 selon la catégorie sociale des parents



Lecture : en 1987, le score moyen en calcul des élèves de CM2 enfants d'employés était de 246 points. En 2017 il n'était plus que de 170 points.

Source : DEPP, enquête « Lire, écrire, compter ». Réf. : DEPP, Note d'information n° 19.08

le cadre de l'enquête PISA alors que leur niveau est assez éloigné des moyennes européennes ou de l'OCDE dans les enquêtes PIRLS et TIMSS. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ces différences. La première est que les élèves évalués le sont à des moments différents de leur parcours scolaire : CM1 et/ou 4^e pour TIMSS et PIRLS, 15 ans pour PISA, soit, pour la grande majorité des élèves, la classe de 2nde. Or on a vu dans le cadre des évaluations TIMSS que le retard des élèves français par rapport à leurs homologues de pays comparables était moins important en 4^e qu'en CM1. Il est donc possible que le retard des élèves français continue à se combler en fin de collège¹⁰. La deuxième raison pourrait tenir au contenu des questions auxquelles doivent répondre les élèves. Les exercices proposés dans les évaluations TIMSS et PIRLS constitueraient des applications assez directes des connaissances et savoir-faire enseignés à l'école, alors que les exercices PISA testeraient des capacités de raisonnement et de compréhension plus générales, peut-être moins sensibles au degré de maîtrise des savoirs et compétences attendus dans les programmes. Ce point est néanmoins discuté.

Lorsque baisse ou faiblesse du niveau il y a, elle concerne tous les profils d'élèves

Jusqu'à présent, nous avons présenté des moyennes. Mais ces moyennes ne cachent-elles pas des évolutions ou des situations différentes selon les profils d'élèves ? Si le niveau moyen des élèves français est médiocre, est-ce parce que les élèves faibles ou de milieu modeste ont été « sacrifiés », les bons élèves ou les enfants de milieu favorisé continuant à tirer leur épingle du jeu ? Tel n'est pas le cas. La relative faiblesse du niveau des élèves en France, ou leur baisse le cas échéant, concerne tous les profils d'élèves.

C'est ainsi que le décrochage en calcul, enregistré en fin de CM2 par les enquêtes Lire, écrire, compter, n'a épargné les enfants d'aucune catégorie sociale (Figure 4)¹¹. **En 2017, un enfant de cadre obtient des résultats en calcul inférieurs à ceux qu'obtenait en 1987 un enfant d'ouvrier ou d'employé.**

De même, la très forte baisse enregistrée en mathématiques pour les élèves de 4^e au collège entre le millésime 1995 et le millésime 2019 a concerné toute la distribution des niveaux de performance : les élèves les plus forts, les élèves moyens et les élèves les plus faibles (voir la figure 2 de l'annexe en ligne).

Qu'en est-il des comparaisons internationales ? Comme on l'a vu, c'est dans le cadre des évaluations TIMSS que le niveau des élèves français est le plus éloigné des standards internationaux. Concentrons-nous donc sur la dernière enquête TIMSS (Figure 5). Quel que soit le niveau de ressources économiques et culturelles de la famille (très défavorisé, défavorisé, favorisé, très favorisé), le niveau des élèves français de CM1 est loin de celui atteint en moyenne par leurs homologues de même condition sociale¹². L'écart est d'environ 40 points pour les élèves de milieu modeste, de 30 points pour les élèves de milieu plus favorisé. Cette situation vaut globalement aussi pour les élèves de 4^e (voir la figure 3 de l'annexe en ligne) : **les élèves, à milieu social donné, ont un niveau comparativement faible par rapport à leurs homologues des autres pays de l'OCDE** (25-30 points en moins en mathématiques, 18-20 points en moins en sciences). Dans chacun des pays ayant participé à l'enquête TIMSS, on peut également s'intéresser à la distribution des scores. Le premier décile indique, pour un pays

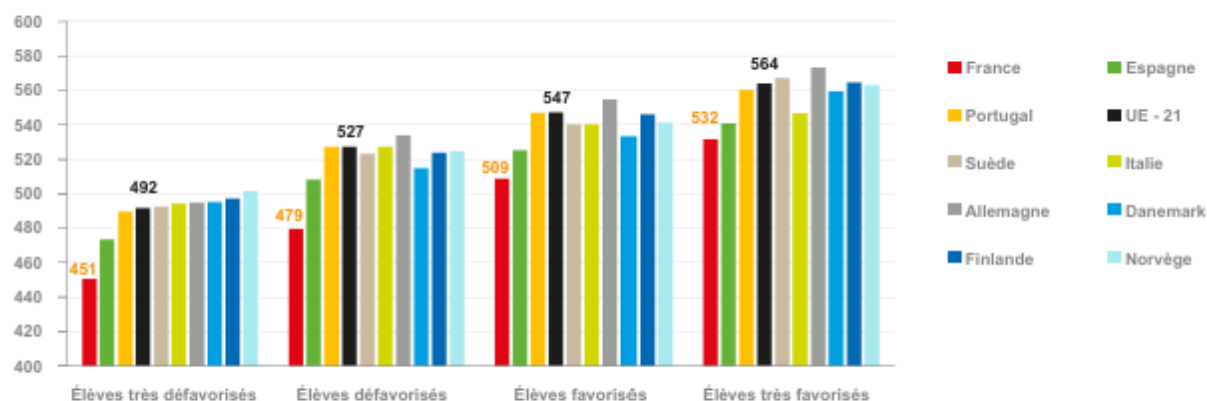
¹⁰ Le fait que les évaluations PISA concernent des élèves d'un âge donné (15 ans), quel que soit le niveau de scolarité qu'ils ont atteint, constitue bien une autre différence avec les enquêtes PIRLS et TIMSS. Mais cette caractéristique n'a pas de raison particulière d'être plus favorable ou moins défavorable aux élèves français.

¹¹ Pour une analyse détaillée, voir Chabanon L. et Pastor J.-M. (2019), « L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle (1987-2017) », Note d'information, n° 19.08, MEN-DEPP.

¹² L'indice de statut économique et social est construit, pour les élèves de CM1, à partir de quatre variables : nombre de livres à la maison, nombre de livres pour enfants, le niveau d'études et les professions des parents. Pour une analyse détaillée, voir Cioldi I. et Raffy G. (2024), « Timss 2023 en CM1 : les résultats en mathématiques et en sciences restent stables en France, sous la moyenne européenne, avec une hausse des inégalités entre filles et garçons », Note d'information, n° 24.47, DEPP.

Figure 5 – Scores des élèves selon leur milieu social en mathématiques au CM1 (TIMSS 2023)

Mathématiques, CM1



Lecture : en 2023, dans le cadre de l'enquête TIMSS, les élèves français de CM1 de milieu très défavorisé ont obtenu un score moyen en mathématiques de 451 points.

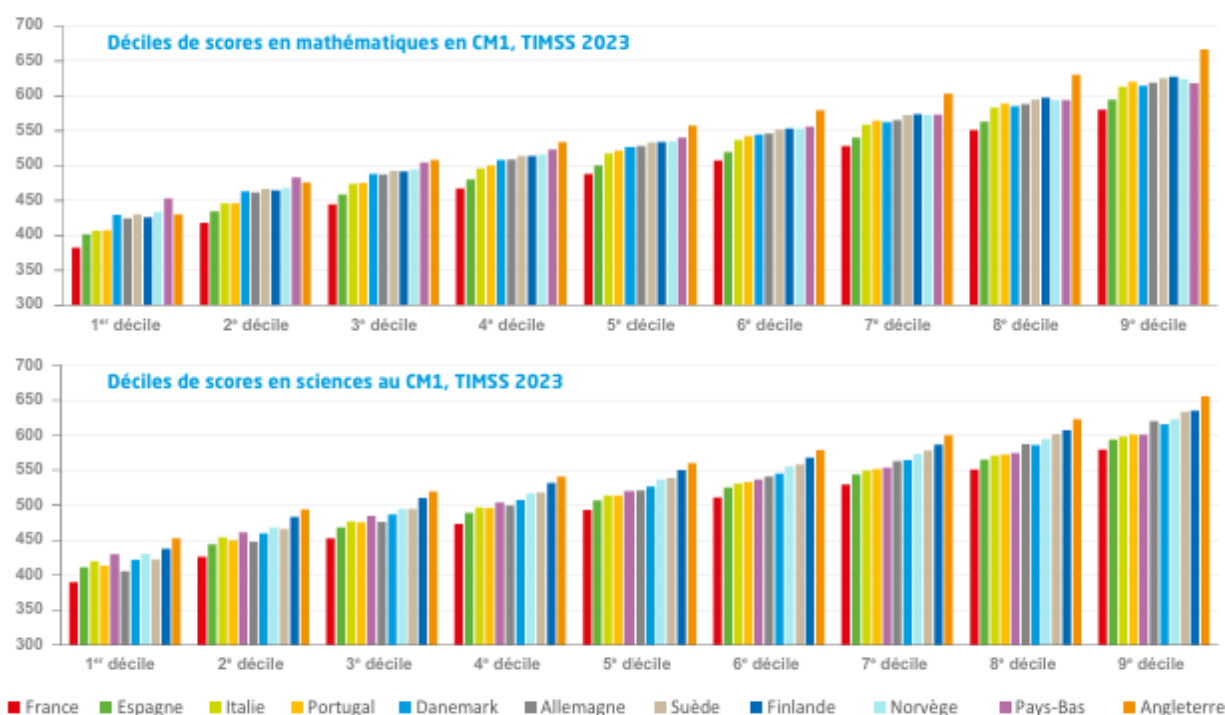
Note : dans chaque pays, les effectifs d'élèves sont divisés en quatre groupes de taille égale selon l'indice de statut socio-économique (SES). Ainsi, le groupe des « très défavorisés » inclut 25 % d'élèves ayant l'indice SES le plus faible et le groupe des « très favorisés » comporte les 25 % avec l'indice le plus élevé.

Source : DEPP, IEA-TIMSS. Réf. : DEPP, note d'information n° 24.47

donné, le score séparant les 10 % des élèves les plus faibles des 90 % des élèves restants. Le deuxième décile indique le score séparant les 20 % des élèves les plus faibles des 80 % des élèves restants. Et ainsi de suite. Comme l'indique

la figure 6, c'est à chaque décile de la distribution des scores que les élèves français de CM1 sont distancés par leurs homologues européens, en mathématiques comme en sciences. En 4^e (voir la figure 4 de l'annexe en ligne), le constat est

Figure 6 – Distribution des scores en mathématiques et en sciences en CM1



Lecture : en 2023, dans le cadre de l'enquête TIMSS, 10 % des élèves français de CM1 avaient un score en mathématiques inférieur à 382 points (1^{er} décile), 50 % un score inférieur à 488 points (5^e décile), 90 % un score inférieur à 580 points (9^e décile).

Source : IEA-TIMSS

globalement le même, les élèves français les plus faibles étant cependant moins loin du score moyen de leurs homologues des autres pays (18 points) que ne le sont les élèves français les plus forts (39 points)¹³. Et en sciences¹⁴, si le constat est globalement identique, la distance aux standards internationaux est légèrement plus faible.

En d'autres termes, c'est aussi la faible proportion de très bons élèves qui caractérise la France. Ainsi, seuls 3 % des élèves français de CM1 atteignent le niveau avancé en mathématiques, contre 9 % en moyenne pour les 21 pays de l'UE ayant participé à l'enquête TIMSS en 2023. En classe de 4^e au collège, les proportions sont respectivement de 3 % et 11 %. De même, seuls 2 % des élèves français de CM1 atteignent le niveau avancé en sciences, contre 8 % en moyenne pour les 21 pays de l'UE ayant participé à l'enquête TIMSS en 2023. En classe de 4^e au collège, ces chiffres sont respectivement de 4 % et 10 %.

Pour finir, on peut s'intéresser aux écarts de résultats entre filles et garçons. Dans l'enquête TIMSS, l'écart filles/garçons en mathématiques en CM1 était de 23 points en 2023 (au détriment des filles). Il a beaucoup augmenté car il n'était que de 6 points en 2015. Cette évolution n'est cependant pas propre à la France et par conséquent, **la faiblesse relative des élèves français en mathématiques vaut aussi bien pour les filles que pour les garçons.** Et en 4^e, l'écart filles/garçons en mathématiques est plus faible : 11 points en France et, là encore, filles et garçons sont distancés en comparaison internationale.

De l'ensemble des données présentées ici, il ressort plusieurs éléments saillants :

- premièrement, en comparaison internationale, **les élèves français ont un niveau globalement moyen (PISA) voire faible (TIMSS, PIRLS), notamment en mathématiques et en sciences ;**
- deuxièmement, **c'est au primaire que la situation semble la plus préoccupante, une partie du retard étant comblée au collège ;**

- troisièmement, **le niveau des élèves en mathématiques s'est dégradé au cours des trente dernières années, tant au primaire qu'au collège ;**

- quatrièmement, **la faiblesse relative des élèves français, quand elle est observée, est générale :** elle touche aussi bien les élèves de milieu favorisé que ceux élevés dans des familles modestes, aussi bien les élèves les plus en difficulté que les meilleurs élèves, aussi bien les garçons que les filles.

FAUT-IL S'INQUIÉTER ?

Le niveau des élèves français, au moins jusqu'au collège, n'est pas satisfaisant, notamment en mathématiques où il a diminué depuis la fin des années 1990. À quel point faut-il s'en inquiéter ? Quelles peuvent être les conséquences à plus ou moins long terme, sur les compétences des adultes, la poursuite d'études dans les filières scientifiques, l'innovation, la compétitivité et la croissance ?

Le capital humain, moteur de la croissance

De nombreux travaux d'économistes, à la fois théoriques¹⁵ et empiriques¹⁶, ont montré que le stock de « capital humain », c'est-à-dire de connaissances et compétences accumulées par une nation, constituait l'un des déterminants majeurs de sa croissance économique.

En 2020, France Stratégie a synthétisé ces travaux et proposé ses propres estimations économétriques¹⁷. Entre 1976 et 1986, la croissance du capital humain, approché par une mesure assez fruste du niveau de formation initiale¹⁸, aurait contribué pour 2,2 points aux 3,4 points de croissance annuelle de la productivité du travail. Sa contribution aurait diminué progressivement pour atteindre 0,6 point depuis 2004, pour une croissance des gains de productivité réduite à 0,7 % par an (voir la figure 5 de l'annexe en ligne). Au total, le ralentissement de la progression du niveau de formation initiale des nouvelles générations pourrait expliquer environ 60 % du ralentissement tendanciel de la productivité en France depuis 1975. Ce ralentissement de la progression du niveau de formation initiale correspond

13. Pour approfondir : Lacroix A., Philippe C. et Salles F. (2024), « *Timss 2023 en 4^e pour les mathématiques : des résultats stables en France et un accroissement des écarts de performance entre les élèves* », *Note d'information*, n° 24.48, DEPP.

14. Pour approfondir : Blanche V., Bret A., Lacroix A. et Salles F. (2024), « *Timss 2023 en 4^e pour les sciences : un score moyen stable depuis 2019 mais toujours en retrait par rapport à l'international* », *Note d'information*, n° 24.49, DEPP.

15. En particulier, voir les travaux pionniers de Robert H. Lucas introduisant dans son modèle de croissance endogène l'accumulation de capital humain. Lucas R.E. (1988), « *On the Mechanics of Economic Development* », *Journal of Monetary Economics*, vol. 22, n° 1, p. 3-42.

16. Par exemple, Hanushek E. A. et Krimko D. (2000), « *Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations* », *American Economic Review*, vol. 90, n° 5, p. 1184-1208 ; Hanushek E. A. et Woessmann L. (2012), « *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation* », *Journal of Economic Growth*, vol. 17, p. 267-321.

17. Aussilloux V., Bruneau C., Girard P.-L. et Mavridis D. (2020), « *Le rôle du capital humain dans le ralentissement de la productivité en France* », *Note de synthèse*, France Stratégie, décembre.

18. La variable utilisée dans l'analyse agrège trois variables, la part des personnes entre 25 et 64 ans ayant achevé le collège sans avoir terminé le lycée, la part de celles ayant fini le lycée sans avoir achevé leurs études supérieures et la part de celles ayant terminé des études supérieures.

essentiellement au fait qu'après une période de massification, l'accès à l'enseignement supérieur progresse nettement – et logiquement – moins vite.

L'approximation du capital humain par le niveau d'étude de la population peut prêter à discussion. Le nombre d'années d'études ou le nombre de diplômés de tel ou tel niveau d'éducation constitue en effet une évaluation purement quantitative du capital humain. Les enquêtes internationales sur les compétences des adultes ont spécifiquement pour ambition de tester la qualité du système d'éducation afin de répondre par exemple à une question du type : dans quelle mesure le nombre d'années d'études est converti en compétences réelles et mobilisables ? Une récente note du Conseil d'analyse économique a justement cherché à étudier le lien entre niveau de compétences en mathématiques de la population et productivité du travail¹⁹. Les auteurs mettent en évidence une relation croissante entre scores PIAAC, *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, en numératie et productivité par travailleur, que l'analyse soit menée au niveau des pays et/ou au niveau de couples pays/secteurs d'activité économique²⁰. Ainsi, une augmentation d'un écart-type du score moyen en numératie enregistré par les travailleurs d'un secteur d'activité donné dans un pays donné est associée à une hausse de la valeur ajoutée par personne employée dans ce secteur et ce pays de l'ordre de 30 %.

Le niveau de compétences des adultes en France est moyen, mais n'enregistre pas de baisse globale

S'il existe un lien entre compétences des adultes et croissance, on peut donc craindre que la baisse des résultats des élèves au primaire et au collège, essentiellement en mathématiques, ne se répercute sur le niveau de compétences des adultes et donc, *in fine*, sur la croissance. **Mais pour l'instant, le niveau de compétences des adultes ne semble pas diminuer, même s'il est relativement moyen en comparaison internationale et que l'allongement de la durée des études aurait fait pu faire espérer qu'il eût augmenté.**

Fabrice Murat et Thierry Rocher (2016)²¹ avaient déjà comparé les enquêtes Information et vie quotidienne menées en 2004 et 2011 et qui visaient précisément à évaluer ces compétences. Les auteurs mettaient en évidence un effet « cycle de vie » assez important : à chaque génération, après 45 ans, les compétences des adultes en calcul et face

à l'écrit ont tendance à décroître. Ils observaient également un effet « génération », de moindre ampleur, en faveur des personnes nées à partir de 1974, plus compétentes à âge donné que les générations précédentes. Néanmoins, à âge et plus haut diplôme obtenu fixés, c'étaient les générations les plus anciennes qui présentaient les meilleures performances. Autrement dit, la démocratisation de l'enseignement supérieur a eu tendance à faire croître le niveau de compétences moyen des adultes, mais pas autant que le laissait espérer l'augmentation du niveau moyen de diplôme

On dispose aujourd'hui de deux vagues (2012 et 2023) de l'enquête PIAAC pilotée par l'OCDE. Ce programme permet de comparer les compétences des adultes à la fois d'un pays à l'autre et au cours du temps, via des évaluations standardisées. **En numératie et en littératie, les adultes français ont un niveau de compétences qui se situe sous la moyenne des pays de l'OCDE ayant participé aux deux vagues d'enquête, en 2012 comme en 2023** (Figure 7 page suivante). Entre les deux points d'observation, l'évolution des compétences des adultes français diminue légèrement en littératie (voir la figure 6 de l'annexe en ligne)²², or c'est aussi le cas en moyenne dans l'ensemble des pays observés. En numératie au contraire, elles progressent, mais très légèrement. Toutefois ces moyennes peuvent être affectées par le poids des différentes tranches d'âge dans la population.

Si l'on raisonne à âge donné et que l'on se concentre sur les trois tranches d'âges les plus jeunes (16-24 ans, 25-34 ans et 35-44 ans), on constate une légère augmentation des compétences en numératie en France. En littératie (voir la figure 6 de l'annexe en ligne), le niveau de compétences des jeunes adultes en France est en légère baisse, surtout pour les 16-24 ans et 25-34 ans. À âge donné, la France se situe toujours sous la moyenne des pays de l'OCDE.

En tout état de cause, la baisse du niveau en mathématiques des élèves français enregistrée au primaire et au collège depuis trente ans ne se traduit pas par une baisse identifiée du niveau des adultes en numératie. On peut faire ici deux hypothèses : ou bien le faible niveau des élèves est rattrapé plus tard, ce qui est facilité par l'allongement de la durée des études, ou bien les compétences mesurées à l'âge adulte en numératie sont assez différentes des compétences en mathématiques mesurées au collège.

19. Martin R., Renault T. et Roux B. (2022), « Baisse de la productivité en France : échec en "maths" ? », *op. cit.*

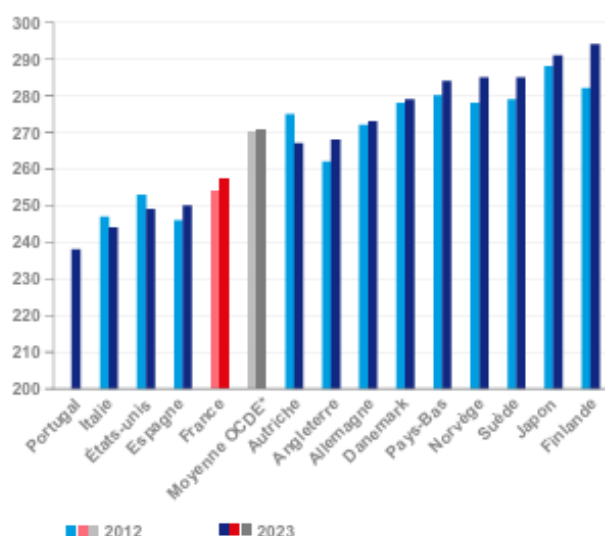
20. Les auteurs distinguent neuf secteurs d'activités économiques.

21. Murat F. et Rocher T. (2016), « L'évolution des compétences des adultes : effet "génération" et effet "cycle de vie" », *Économie et statistique*, n° 490, p. 61-83.

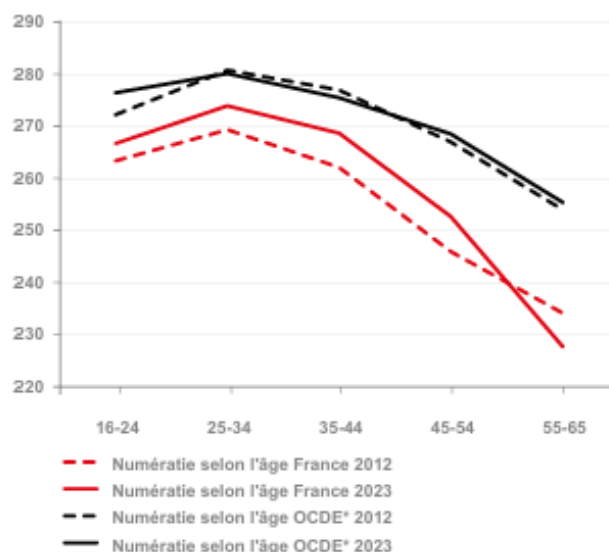
22. Y compris en neutralisant les effets du changement démographique (évolutions de la part des différents groupes d'âge, de la part des immigrés et du sex-ratio).

Figure 7 – Évolution des compétences des adultes en numératie, enquêtes PIAAC

Scores moyens de numératie des adultes, enquêtes PIAAC



Numératie en fonction de l'âge en 2012 et 2023



*Moyenne OCDE : calculée uniquement pour les pays ayant participé aux deux vagues d'enquête.

Lecture : en 2012, dans le cadre de l'enquête PIAAC, les adultes français obtenaient en numératie un score moyen de 254 points.

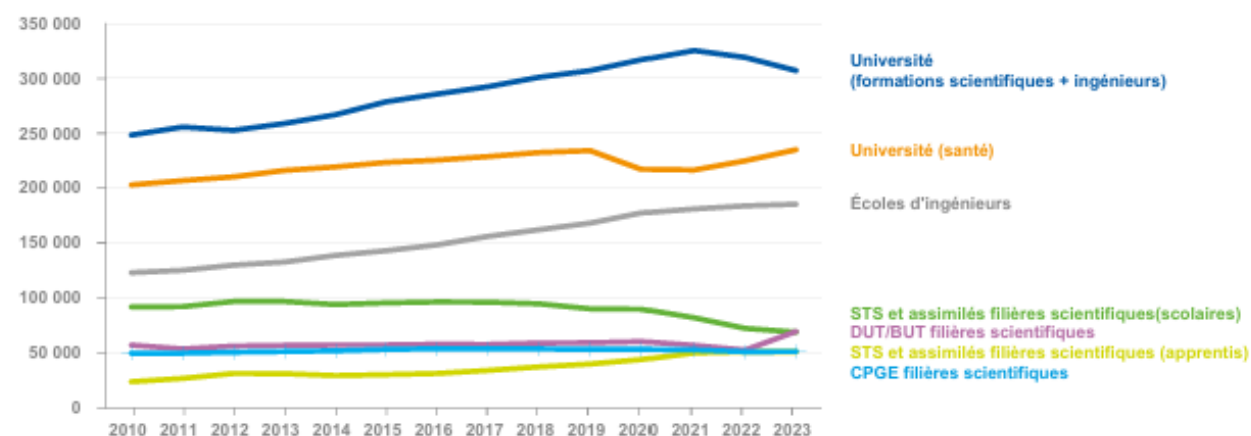
Sources : OCDE, enquêtes PIAAC 2012 et 2023

On n'observe pas de désaffection pour les filières scientifiques et techniques

Est-ce que la baisse du niveau des élèves en mathématiques enregistrée au primaire et au collège se traduit par une désaffection pour les filières scientifiques et techniques ? Tel ne semble pas être le cas, si l'on se réfère à l'évolution des effectifs d'étudiants inscrits dans les différentes filières. Entre 2010 et 2023, le nombre d'étudiants

inscrits dans les formations scientifiques progresse globalement de 22 %. Cette progression est tirée par les écoles d'ingénieurs (progression des effectifs de 50 %) et les formations scientifiques universitaires (+24 %). Les effectifs demeurent plus stables en classes préparatoires scientifiques et en sections de technicien supérieur (avec un jeu de vases communicants entre filière scolaire et filière d'apprentissage).

Figure 8 – Évolution des effectifs d'étudiants dans les formations scientifiques



Lecture : en 2023, on comptait 185 430 élèves inscrits en écoles d'ingénieurs en France.

Source : DEPP, Repères et références statistiques 2024

Globalement, en 2023, un tiers des étudiants est inscrit dans les filières scientifiques, et ce ratio est globalement stable depuis 2004 (voir la figure 7 de l'annexe en ligne). Mais en 2021, seuls 26 % des diplômés du supérieur ont obtenu un diplôme dans les filières sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (voir la figure 8 de l'annexe en ligne). C'est plus qu'aux États-Unis ou au Japon (20 % dans les deux cas), mais moins qu'en Finlande (28 %) ou en Allemagne (35 %).

À l'heure actuelle, il ne semble pas que le nombre de personnes formées dans les écoles d'ingénieurs soit insuffisant. Les travaux prospectifs sur les métiers menés à France Stratégie avec la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares) du ministère du Travail suggèrent que les besoins nets d'emploi pour les métiers ingénieurs informatiques et ingénieurs et cadres techniques de l'industrie seront, entre 2019 et 2030, légèrement supérieurs aux effectifs de « jeunes débutants », c'est-à-dire de jeunes entrant sur le marché du travail et exerçant ces professions, quelle que soit leur formation initiale²³. Mais les jeunes formés en école d'ingénieurs exercent aujourd'hui bien d'autres métiers que celui d'ingénieur. D'après l'enquête Génération 2016, parmi les jeunes diplômés en 2013 d'une école d'ingénieurs, seuls trois sur dix étaient ingénieurs trois ans après, deux sur dix exerçant des métiers de l'étude ou de la recherche, les autres exerçant des métiers différents : cadres commerciaux et technico-commerciaux, cadres du BTP, cadres de services administratifs, etc. Si le besoin de recruter davantage d'ingénieurs se faisait sentir, une possibilité consisterait donc, sous réserve notamment de salaires attractifs, à mobiliser autant que possible le vivier inexploité des sortants d'écoles d'ingénieurs. Par ailleurs, une partie des cadres techniques de l'industrie exercent leurs fonctions après un parcours de promotion interne ou externe.

À la lecture de ces premiers éléments, on pourrait estimer qu'il n'y a pas de péril en la demeure : le niveau de compétences des adultes en France, quoique modeste, ne fléchit pas ; les filières scientifiques ne sont pas taries, les effectifs continuent même de progresser, et le manque d'ingénieurs ne paraît pas vraiment documenté actuellement. Néanmoins, la situation actuelle est préoccupante pour au moins deux raisons.

Premièrement, le niveau moyen de compétences des adultes en comparaison internationale n'est pas satisfaisant. Il est

donc possible que des progrès au primaire ou au collège se traduisent par de meilleurs résultats à l'âge adulte. La faiblesse des élèves français au primaire et au collège, notamment en mathématiques et en sciences, semble comblée par la suite, au moins partiellement. Mais cela signifie en tout cas que du temps a été perdu. Tout se passe comme s'il fallait aujourd'hui davantage d'années d'études pour obtenir un niveau donné de compétences. Si c'est le cas, c'est une perte de ressources importante et difficile à justifier au moment où l'on cherche à combler nos déficits publics, financer la transition énergétique, faire face au vieillissement de la population et élever nos dépenses militaires. La deuxième raison d'insatisfaction est d'ordre démocratique. Un niveau de compétences minimal en numératie et en littératie est nécessaire pour exercer pleinement ses libertés tant dans la sphère privée que publique, qu'il s'agisse de choix de formation, d'orientation, de consommation ou d'investissement ou qu'il s'agisse de comprendre les grands enjeux collectifs auxquels nous sommes confrontés.

COMMENT EXPLIQUER LA SITUATION FRANÇAISE ? À CE STADE, DE NOMBREUSES HYPOTHÈSES ET BEAUCOUP D'INCERTITUDE

Les difficultés de l'exercice

De très nombreux facteurs sont susceptibles d'influencer les résultats des élèves. John Hattie, qui a proposé une synthèse²⁴ de plus de deux mille méta-analyses²⁵ visant à évaluer quantitativement leur impact, en recense 320, qu'il classe en neuf catégories, relatives respectivement aux élèves, à l'environnement familial, à l'organisation de l'école, à l'organisation de la classe, aux caractéristiques des enseignants, aux programmes, aux stratégies d'apprentissage de l'élève, aux stratégies d'enseignement de l'enseignant, et aux technologies (voir l'annexe en ligne, partie 2).

Ces synthèses²⁶ ont un intérêt indéniable. Elles contribuent à construire un certain niveau de consensus scientifique, par exemple sur l'(in)efficacité du redoublement, sur l'efficacité relative de telle ou telle approche pédagogique, sur l'intérêt de telle intervention ciblée, etc. Néanmoins leur lecture est relativement frustrante car les effets moyens des différents facteurs analysés agrègent des effets singuliers dont l'ampleur, voire le sens, dépend du contexte précis dans lequel ils sont étudiés.

23. Dares/France Stratégie (2022), *Les métiers en 2030*, rapport, mars.

24. Ses travaux ont donné lieu à plusieurs ouvrages et à un [site internet dédié](https://www.strategie-plan.gouv.fr/).

25. Une méta-analyse est une revue systématique des études portant sur un sujet donné, qui propose par ailleurs une analyse statistique synthétisant les données de toutes les publications recensées.

26. Pour une synthèse récente, voir Gutiérrez-de-Rozas B., López-Martín E. et Molina E. C. (2022), « Determinants of academic achievement: systematic review of 25 years of meta-analyses », *Revista de Educación*, n° 398, p. 37-80.

Une pratique pédagogique peut ainsi être positive pour certains publics, à certains moments de la scolarité, et non pour d'autres. S'agissant de la taille des classes par exemple, une récente étude de la DEPP visant à évaluer l'impact du dédoublement des classes introduit dans les établissements d'éducation prioritaire à partir de 2017 met en évidence un effet positif sur les apprentissages au CP, mais plus incertain au CE1²⁷. La réduction de la taille des classes peut donc avoir des effets différents selon le moment précis de la scolarité où elle intervient. Son effet dépend aussi de la façon dont la pédagogie tire ou non profit des effectifs ainsi réduits. Il est donc difficile de tirer des leçons des méta-analyses sans se plonger dans chacune des études pour bien comprendre le contexte dans lequel elles ont été menées.

Par ailleurs, dans la plupart des cas, les études recensées reposent sur l'analyse des différences de performance scolaire des élèves dans un pays donné, à un moment donné. Elles comparent rarement les pays entre eux et cherchent aussi rarement à expliquer les évolutions des résultats au cours du temps. Or les variables qui expliquent les différences de niveau entre élèves à un instant T dans un contexte donné peuvent se révéler incapables d'expliquer les différences moyennes de résultats entre pays ou l'évolution des résultats d'un pays au cours du temps.

Ainsi, le niveau de diplôme des parents est corrélé à la réussite des élèves lorsque l'analyse est menée à un instant T. C'est particulièrement le cas en France, ce qui est un motif d'insatisfaction puisque cette corrélation signale une forme de reproduction sociale des inégalités scolaires²⁸. Pourtant, alors qu'en France, au fil des générations, le niveau de diplôme des parents d'élèves a augmenté avec la massification de l'enseignement supérieur, on ne peut pas dire que les résultats des élèves aient progressé au primaire ou au collège comme nous l'avons rappelé (voir *supra*).

Les variables permettant d'expliquer l'évolution des performances scolaires moyennes au sein d'un pays ou bien d'expliquer les écarts de performance moyenne entre pays sont en partie au moins spécifiques. Mais les travaux qui

s'y intéressent sont très peu nombreux. Nous n'avons identifié presque aucun travail académique ayant cherché à répondre à ces questions de façon structurée dans le cas français²⁹. Et les travaux menés dans le même esprit dans d'autres pays sont également étonnamment rares³⁰. C'est sans doute le signe que ces deux types de comparaison, dans le temps et dans l'espace³¹, sont des exercices particulièrement difficiles. Une première série d'entretiens auprès d'enseignants et d'experts nous a néanmoins permis de rassembler un certain nombre d'hypothèses de travail pour expliquer la situation française et son évolution.

Premières hypothèses d'explication

Nous présentons donc ici de premières hypothèses, qui ne sont pas exhaustives et dont la pertinence ne pourra être validée que par des analyses approfondies supplémentaires.

Un premier jeu d'hypothèses concerne les caractéristiques des élèves eux-mêmes et de leur environnement familial. Une première hypothèse, qui concerne les enfants de l'ensemble des pays développés, porte sur l'effet potentiellement nocif d'une exposition aux écrans à la fois précoce et non supervisée sur le développement cérébral et les capacités d'attention. Une deuxième hypothèse concerne le rapport à l'institution scolaire : par rapport à leurs homologues des générations précédentes ou bien d'autres pays, les élèves français d'aujourd'hui pourraient être caractérisés par un moindre respect de l'autorité des enseignants ; on observait davantage de problèmes de discipline, de chahut ou de déconcentration.

Une deuxième série d'hypothèses concerne les caractéristiques des enseignants. Tout d'abord, les difficultés de recrutement, liées à la faiblesse relative des rémunérations ou aux difficultés croissantes du métier, pourraient conduire à ce que les meilleurs candidats potentiels ne s'engagent plus dans le métier et se tournent vers d'autres carrières. Ce serait davantage le cas pour les profils ayant de bonnes chances de trouver de meilleures rémunérations et conditions de travail dans d'autres secteurs d'activité, donc particulièrement pour les étudiants des filières scien-

27. Andreu S. et al. (2021), « Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants », Document de travail, n° 2021.E04, MENJS/DEPP. Les progrès acquis par les élèves de CP en classes réduites se maintiennent en CE1, mais l'écart creusé en CP avec les élèves comparables des classes non dédoublées n'augmente pas en CE1.

28. Murat F. (2024), « Les inégalités sociales de compétences depuis 35 ans », Document de travail, DEPP, n° 2024-E04.

29. Signalons l'existence d'un document de travail du Cnesco, qui décompose plus qu'il n'explique les difficultés des élèves français en mathématiques à partir des données de l'enquête TIMSS : Botton, H. (2021), « Comprendre les résultats en mathématiques des élèves en France-Timss 2019 : des difficultés qui concernent tous les élèves à l'école primaire, plus prononcées parmi les élèves socialement défavorisés », Document de travail, Paris, Cnesco-Cnam.

30. Pour le cas australien : Morsy L., Khavenson T. et Camoy M. (2018), « How international tests fail to inform policy: The unsolved mystery of Australia's steady decline in PISA scores », *International Journal of Educational Development*, n° 60, p. 60-79. Pour une tentative d'explication de la baisse des résultats en Finlande, voir : Sahlgren G. H. (2015), *Real Finnish Lessons. The true story of an education superpower*, Centre for Policy Studies ; Saarinen A. (2020), « Equality in cognitive learning outcomes: the roles of educational practices », *Helsinki Studies in Education*, n° 97.

31. Pour les difficultés de la comparaison entre pays, liées à l'importance des contextes nationaux et locaux, voir Elliott J., Stankov L., Lee J. et Beckmann J. F. (2018), *op. cit.*

tiques. On trouverait ainsi, au primaire, de plus en plus de profils littéraires, ayant peu été exposés aux mathématiques au lycée, engendrant des difficultés ou une faible appétence pour l'enseignement des mathématiques ou des sciences à ce niveau de la scolarité. Ensuite, et peut-être surtout, les enseignants français pourraient souffrir globalement d'une formation initiale insuffisamment pratique (voir *infra*) et d'un volume de formation continue trop faible.

Une troisième catégorie d'hypothèses concerne non le profil des enseignants, mais ce qu'ils font en classe. Leurs pratiques pédagogiques pourraient ne pas être les plus efficaces (pédagogies constructivistes *versus* enseignement explicite, méthode globale *versus* décodage syllabique, etc.). Le travail collaboratif avec les autres enseignants serait trop peu développé. Les enseignants français auraient également des difficultés plus aiguës que leurs homologues de pays comparables à adopter des pratiques permettant une individualisation³² des apprentissages. Tous ces points rejoignent la question de leur formation initiale et continue.

La quatrième série d'hypothèses a trait aux programmes scolaires, qui constituent une donnée exogène à la fois pour les élèves et pour les enseignants. Les programmes français pourraient ne pas être adaptés, et souffrir d'une trop grande instabilité et d'attendus peu clairs. Le niveau d'exigence des programmes pourrait également avoir diminué à niveau scolaire donné, les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) étant abordés trop tardivement ou bénéficiant de volumes insuffisants sur la durée des parcours.

La dernière catégorie d'hypothèses concerne l'organisation du système scolaire. Organisation des rythmes scolaires tout d'abord : en France, des semaines trop courtes, et *a contrario* des vacances et surtout des journées trop longues pourraient nuire aux apprentissages. Ensuite, le taux d'encadrement serait insuffisant, la taille des classes, trop importante, rendant difficile l'individualisation des enseignements et la gestion des problèmes de discipline. La ségrégation des publics scolaires se serait développée en dépit de la carte scolaire, avec des effets délétères : climat scolaire dégradé, moindre émulation, plus faible motivation, plus bas niveau d'ambition au moment de l'orientation. Enfin et plus globalement, l'organisation française du système scolaire serait caractérisée par la

trop faible autonomie des établissements, un manque de souplesse et une trop faible culture de l'évaluation.

Chacune des hypothèses évoquées plus haut doit faire l'objet d'une évaluation rigoureuse. Mais d'ores et déjà, on notera qu'il est très peu probable qu'une hypothèse soit en mesure d'expliquer l'ensemble des constats synthétisés ici. Par exemple, l'invasion des écrans et leur impact sur l'attention des élèves peuvent expliquer une baisse générale du niveau des élèves, mais plus difficilement le fait que certaines disciplines seraient plus affectées que d'autres (l'attention est *a priori* nécessaire pour toutes les formes d'apprentissage). Elle peut aussi difficilement rendre compte de la faiblesse relative des élèves français, l'usage des écrans chez les jeunes ayant toutes les chances d'être aussi répandu dans les pays comparables. Autre exemple, le profil plus littéraire des enseignants du primaire peut expliquer le fait que les élèves français du premier degré sont plus éloignés des standards internationaux que ceux du collège, mais il aurait du mal à expliquer que la baisse de niveau constatée au collège dans les enquêtes TIMSS concerne les mathématiques, mais non les sciences.

Mais surtout, il convient d'évaluer dans quelle mesure les différentes pistes d'explication évoquées jusqu'ici correspondent à une réalité précise. Certaines caractéristiques ou certaines évolutions sont assez aisément objectivables : taille des classes, nombre d'heures d'enseignement pour telle ou telle matière, rythmes scolaires, sélectivité du recrutement, organisation de la formation initiale des enseignants, accès à la formation continue, etc. D'autres sont beaucoup plus difficiles à apprécier, comme les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants.

Discussion d'une première hypothèse : une insuffisante préparation des enseignants à leur métier

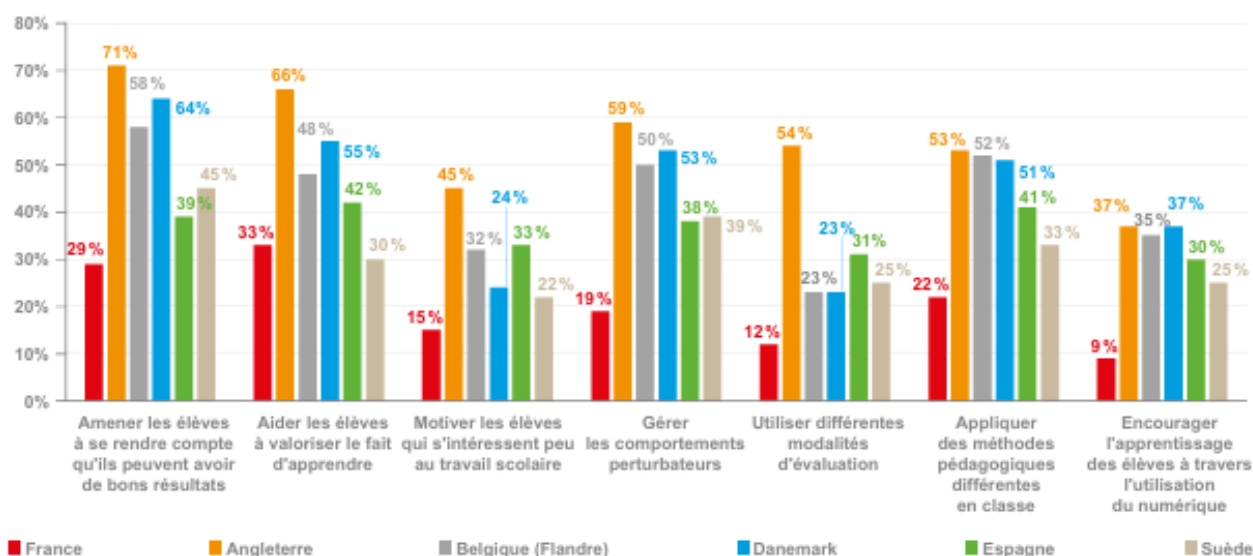
Pour illustrer le travail qu'il nous faudra mener sur l'ensemble des hypothèses, nous proposons ici de discuter une première hypothèse, qui concerne l'insuffisante préparation des enseignants à leur métier. Il se trouve en effet que c'est une hypothèse pour laquelle nous disposons déjà de données comparatives qui nous permettent d'identifier **une forme de singularité française**.

Tout d'abord, les enseignants français du primaire et du collège ont moins confiance en leur efficacité professionnelle que leurs homologues européens. C'est ce qui ressort

32. L'individualisation des apprentissages peut être facilitée ou empêchée par certaines caractéristiques indépendantes des enseignants : taille des classes, plus ou moins grande hétérogénéité des niveaux, capacité ou non à mettre en place des dispositifs de remédiation temporaires et ciblés, etc.

Figure 9 – Sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants

Part d'enseignants du premier degré déclarant une grande capacité à :



Lecture : en 2018, dans le cadre de l'enquête TALIS, 19 % des enseignants français du premier degré déclaraient une grande capacité à gérer les comportements perturbateurs.

Source : DEPP-MENSR, OCDE, enquête internationale TALIS 2018 ; réf. : DEPP, *Note d'information*, n° 19.22

clairement de la dernière enquête internationale³³ sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) organisée par l'OCDE en 2018 et pilotée en France par la DEPP qui en a proposé plusieurs analyses³⁴.

Ainsi, au premier degré (Figure 9), les enseignants déclarent nettement moins souvent que leurs homologues anglais, danois, belges, suédois ou espagnols³⁵ une grande capacité à gérer les comportements perturbateurs, à appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe ou encore à motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire. **Le sentiment d'efficacité professionnelle est également relativement faible au collège** (voir la figure 9 de l'annexe en ligne) **et il a régressé entre les deux dernières enquêtes TALIS, 2013 et 2018.**

Une partie au moins de ce faible sentiment d'efficacité pourrait venir d'une formation initiale insuffisante ou inadaptée. C'est ainsi qu'au premier degré (Figure 11), la moitié des enseignants français seulement se sentent par

exemple bien ou très bien préparés en termes de pédagogie générale, contre 70 % des enseignants anglais et espagnols et plus de 80 % des enseignants danois, suédois et belges flamands. Sur les pratiques devant être employées en classe, 34 % des enseignants français s'y disent bien ou très bien préparés, contre au moins les deux tiers des enseignants des autres pays participants. Seul un quart des enseignants français du premier degré se dit enfin bien ou très bien préparé au suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves, contre plus de 50 % des enseignants anglais, espagnols, suédois ou danois. Au collège (voir la figure 9 de l'annexe en ligne), le constat est similaire : 25 % des enseignants français se disent bien ou très bien préparés en formation initiale à enseigner à des élèves de niveaux différents, contre 43 % en moyenne en Europe (15 pays participants). Pour la gestion de la classe et du comportement des élèves, les proportions sont respectivement de 22 % contre 47 %, pour le suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves, elles sont de 26 % contre, là aussi, 47 %.

33. Une nouvelle enquête a été menée en 2024, dont les résultats seront publiés à partir d'octobre 2025.

34. Nous présentons ici des éléments issus de Charpentier A., Embarek R., Raffaelli C. et Solnon A. (2019), « *Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018* », *Note d'information*, n° 19.22, DEPP ; Charpentier A. et Solnon A. (2019), « *La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ?* », *Note d'information*, n° 19.23, DEPP.

35. Pour le premier degré, seuls six pays européens ont participé à l'enquête TALIS 2018 : la France, l'Espagne, la Belgique (Flandre), l'Angleterre, le Danemark et la Suède. C'était la première fois que la France participait à cette enquête pour les enseignants du premier degré.

Une bonne proportion d'enseignants français se disent donc globalement mal préparés à leur métier. L'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR)³⁶ s'est récemment penchée sur l'organisation de la formation des professeurs des écoles dans une approche comparative, avec des contrepoints italiens, allemands, irlandais, néerlandais et portugais. Il en ressort plusieurs éléments particulièrement éclairants.

Tout d'abord, en France, la formation spécifique au métier d'enseignant commence en règle générale après la licence. Et encore, en 2020, près d'un quart des lauréats de ce concours n'avaient pas suivi de formation spécifique pour devenir professeurs des écoles. Dans ce cas, ils enseignent d'abord à mi-temps et consacrent l'autre mi-temps à se former dans le cadre d'un Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ). Dans tous les pays européens visités par la mission, le parcours de formation initiale des professeurs des écoles commence au contraire immédiatement après les études secondaires et est structuré sur quatre ou cinq années. Cette formation longue offre aussi aux étudiants l'occasion de contacts approfondis et réguliers avec les écoles et les classes.

Ensuite, en France, le concours de recrutement, et donc la sélection, intervient à bac + 5. Au contraire, dans les cinq pays étudiés par l'inspection générale, la sélection des futurs professeurs a lieu juste après le lycée, et les étu-

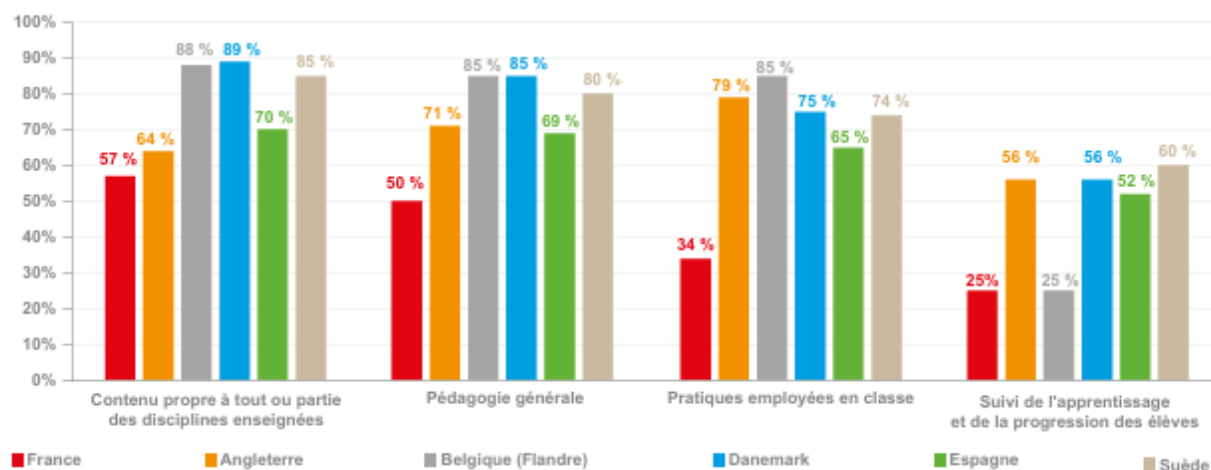
dants qui rentrent en formation pour devenir enseignants le deviennent s'ils n'abandonnent pas leurs études et réussissent leurs examens. Le nombre de places offertes dans ces formations au métier d'enseignant est systématiquement limité, soit par l'université pour des contraintes de places et de ressources humaines (Portugal, Irlande), soit par les autorités nationales ou régionales pour ajuster le nombre d'étudiants formés aux besoins (Allemagne, Italie).

Il apparaît donc que **le processus français de formation et de recrutement des professeurs des écoles est en fort décalage avec les pratiques de nombreux pays, conduisant probablement à une insuffisance de la formation initiale**, s'agissant des aspects les plus pratiques et concrets du métier.

Ce problème de formation initiale a bien été identifié par le ministère de l'Éducation nationale. Depuis la rentrée 2021/2022, un parcours préparatoire au professorat des écoles (PPPE) a été créé. Il propose une formation progressive au métier de professeur des écoles, dispensée en partenariat avec un lycée et une université. Ces parcours conduisent à la délivrance d'une licence avec un débouché privilégié en master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) mention « premier degré ». À la rentrée 2023, cinquante PPPE affichaient 1 614 places disponibles, ce qui en faisait encore une filière de formation et d'accès au métier d'enseignant très minoritaire.

Figure 10 – Sentiment d'être bien préparé par la formation initiale au métier d'enseignant

Part d'enseignants du premier degré s'estimant bien ou très bien préparés en formation initiale sur différents aspects



Lecture : en 2018, dans le cadre de l'enquête TALIS, 25 % des enseignants de collège français se déclaraient bien préparés à enseigner à des élèves de niveaux différents.

Source : DEPP-MENSR, OCDE, enquête internationale TALIS, millésime 2018 ; réf. : Note d'information, n° 19.22, DEPP

36. IGÉSR (2022), « La formation initiale des professeurs des écoles en France : une évolution nécessaire à l'aune des standards européens, un enjeu pour la réussite des élèves », rapport n° 2022-150.

Mais une réforme d'ampleur de la formation initiale des professeurs a été annoncée par le gouvernement fin mars 2025. En particulier, à partir de la rentrée 2026, une licence pluridisciplinaire préparatoire au professorat des écoles sera proposée sur tout le territoire avec au minimum dix semaines de stage d'observation et de pratiques accompagnées dans les écoles. Les concours d'enseignement du premier et du second degré seront ouverts dès le niveau bac + 3. À partir de la session 2028, les candidats qui auront validé l'ensemble de leur licence de professorat des écoles seront dispensés des épreuves d'admissibilité et pourront se présenter directement aux épreuves orales d'admission, ce qui devrait rendre attractive la nouvelle licence préparatoire. Après la réussite du concours, les lauréats bénéficieront d'une formation de niveau master en deux ans, rémunérée, avec douze semaines de stage en master 1 et un stage en responsabilité à mi-temps en master 2. Tout cela

devrait rendre la formation des professeurs des écoles davantage orientée vers l'acquisition des savoir-faire pratiques et plus en phase avec ce que l'on observe chez nos voisins.

Par ailleurs, à la suite du rapport de la mission Villani-Torossian³⁷, un plan massif de formation continue des professeurs des écoles, le « plan mathématiques », a été lancé à partir de 2018. Il s'est donné comme objectif de former à l'enseignement des mathématiques, dans le cadre d'une formation de trente heures, tous les professeurs des écoles, en cinq à six ans. Ce plan de formation continue est innovant en ce qu'il place au centre de la formation les échanges et les visites croisées entre pairs. Un « plan français », toujours destiné aux professeurs des écoles, a lui été lancé en 2020. Il doit aussi reposer pour une part significative sur l'accompagnement en classe ou des visites croisées.

CONCLUSION

En comparaison internationale, les élèves français du primaire, du collège, voire au début du lycée, ont aujourd'hui un niveau globalement moyen, voire faible, notamment en mathématiques et en sciences. En mathématiques, ce niveau s'est fortement dégradé au cours des trente dernières années, tant au primaire et qu'au collège. Ce constat n'est pas spécifique à certains publics, mais est général : il touche tous les profils d'élèves.

Si le constat est clair, ses causes sont nettement plus difficiles à déterminer. De nombreux facteurs peuvent être évoqués à titre d'hypothèse, mais il convient encore de les documenter de façon rigoureuse, pour en confirmer ou en infirmer l'importance. Pour ce faire, le Haut-commissariat à la Stratégie et au Plan se propose de poursuivre ces travaux en conduisant une exploitation systématique des données disponibles pour, d'abord, retracer les évolutions de toutes les variables susceptibles d'affecter le niveau général des élèves français et, ensuite, confronter pour ces variables la situation française à celle d'autres pays comparables. Ce travail pourra nous aider à identifier les pistes d'action les plus prometteuses pour remédier à une situation particulièrement préoccupante pour notre société.

37. Villani C. et Torossian C. (2018), *Vingt-et-une mesures pour l'enseignement des mathématiques*, février.

Cette thèse s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation et porte sur l'Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional chargé des Établissements et de la Vie Scolaire (IA-IPR EVS), acteur central mais peu étudié du système éducatif français. Dans un contexte de territorialisation des politiques éducatives et de transformation du service public, ces personnels d'encadrement intermédiaires occupent une position singulière à la croisée de multiples enjeux institutionnels, managériaux et pédagogiques. La question centrale de la recherche interroge la manière dont les IA-IPR EVS, par leur positionnement particulier, contribuent à la gestion des ressources humaines en établissement public local d'enseignement (EPL) et participent à la transformation du système éducatif. Trois hypothèses structurent cette problématique : la construction d'une identité professionnelle complexe et transversale, distincte des inspecteurs disciplinaires classiques ; leur rôle de maillon stratégique dans la chaîne de gouvernance académique, en catalyseurs entre orientations institutionnelles et réalités de terrain ; enfin, leur capacité à porter une vision systémique et globale de l'établissement scolaire. La démarche méthodologique est qualitative. Elle associe une analyse socio-historique du corps d'inspection, trente entretiens semi-directifs conduits auprès d'acteurs variés (IA-IPR EVS, conseillers techniques, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, inspecteurs généraux), ainsi qu'une étude de documents institutionnels. Les concepts mobilisés croisent la sociologie des organisations, la gestion des ressources humaines, les sciences de l'éducation et de la formation et les sciences de gestion. Sur le plan des contributions scientifiques, cette recherche propose plusieurs apports conceptuels : le modèle écosystémique de l'EPL comme unité d'analyse et d'action pertinente ; la transversalité comme compétence clé face aux défis éducatifs contemporains ; l'émergence d'une nouvelle professionnalité dans les corps d'inspection, tournée vers l'horizontalité et la proximité. La thèse souligne aussi l'importance du concept d'évancipation (Marcel & Gremion, 2025), qui désigne la capacité à évaluer tout en contribuant à émanciper les acteurs et les organisations éducatives. Nourri par l'expérience de personnel de direction et son ancrage institutionnel accentué par cette fonction, cette étude adopte un angle de vue original. La thèse s'inscrit dans une démarche de recherche engagée. Elle offre un éclairage via un acteur particulier sur la gouvernance du système éducatif français et ouvre des perspectives sur l'évolution de l'ensemble du corps des inspecteurs vers plus de transversalité, au service de la réussite de tous les élèves et donc du système éducatif français dans son ensemble.

- **Mots clés : Pilotage - Evaluation - Management RH**

This thesis falls within the field of Educational and Training Sciences and focuses on the Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional (Regional Academic Inspector) in charge of Establishments and School Life (IA-IPR EVS), a central yet understudied actor in the French education system. In a context of territorialization of educational policies and transformation of public services, these middle management personnel occupy a unique position at the crossroads of multiple institutional, managerial, and pedagogical challenges.

The central research question examines how IA-IPR EVS, through their specific positioning, contribute to human resources management within local public secondary schools (Établissements Publics Locaux d'Enseignement - EPL) and participate in the transformation of the education system. Three hypotheses structure this problem: the construction of a complex and transversal professional identity, distinct from traditional subject-matter inspectors; their role as a strategic link in the academic governance chain, acting as catalysts between institutional guidelines and field realities; and finally, their ability to carry a systemic and global vision of the school.

The methodological approach is qualitative. It combines a socio-historical analysis of the inspection corps, thirty semi-structured interviews conducted with a variety of actors (IA-IPR EVS, technical advisors, school principals, senior educational advisors, general inspectors), and a study of institutional documents. The concepts mobilized intersect sociology of organizations, human resources management, educational sciences, and management sciences.

In terms of scientific contributions, this research offers several conceptual inputs: the ecosystemic model of the EPL as a relevant unit for analysis and action; transversality as a key competency in the face of contemporary educational challenges; and the emergence of a new professionalism within the inspection corps, oriented toward horizontality and proximity. The thesis also highlights the importance of the concept of 'evancipation' ((Marcel & Gremion, 2025)), which refers to the ability to evaluate while contributing to the empowerment of educational actors and organizations.

Nourished by experience as a school administrator and an institutional grounding strengthened by this role, this study adopts an original perspective. The thesis is part of a committed research approach. It provides insight, through a specific actor, into the governance of the French education system and opens perspectives on the evolution of the entire inspection corps toward greater transversality, serving the success of all students and, consequently, the French education system as a whole.

- **Key words : Piloting - Evaluation - HR Management**

Benoît ROMMELAERE

*L'Inspecteur d'Académie, Inspecteur Pédagogique Régional, Etablissement et Vie scolaire (IA-IPR EVS):
figure complexe dans la gestion des ressources humaines en établissement scolaire.*