

IMPACT DE L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES IA-IPR

Auteur

Solène PAGNOUX, Inspectrice d'Académie — Inspectrice Pédagogique Régionale (IA-IPR) d'espagnol.

Agrégée d'espagnol, j'ai enseigné pendant 17 ans essentiellement en éducation prioritaire. Depuis 2019, je suis inspectrice d'académie -inspectrice pédagogique régionale (IA-IPR) de langues vivantes, spécialité espagnol, dans l'académie de Poitiers. J'assure principalement le pilotage de la discipline auprès des enseignants du second degré. Je suis également référente académique pour les Cordées de la réussite et pour l'accompagnement à la pédagogie de l'orientation en lycée général et technologique dans l'équipe du Continuum bac-5/+3. Enfin, j'assure la mission de vice doyenne des IA IPR de l'académie depuis octobre 2025.

Le mémoire a été réalisé sous la direction de Hervé CHOMIENNE dans le cadre d'un Master 2 en Management des Organisations Scolaires (MADOS).

Enjeux de la recherche

Une fois le concours d'IA-IPR obtenu, et bien qu'ayant été faisant fonction d'inspectrice, je me suis rapidement interrogée sur la profession que je venais d'intégrer. J'ai observé mes collègues, analysé les réactions et les propos des uns et des autres. La pandémie du COVID-19 est également venu marquer cette période.

Ces toutes premières années d'exercice m'ont amené à faire plusieurs constats :

- L'écart entre ce que dit l'institution du métier, au travers des circulaires par exemple, et la réalité des missions
- La dichotomie entre le temps scolaire et le temps politique. En effet, les réformes supposent une mise en place quasi immédiate des textes officiels, impliquant pour les acteurs de s'adapter en quelques mois, voire en quelques semaines, aux publications, trop vagues ou trop resserrées, régulièrement ajustées, ce qui conduit à un brouillage des messages institutionnels, un surcroît de travail et une certaine insécurité professionnelle.
- L'expression d'une forme de lassitude et l'épuisement de certains collègues, manifestés par leur agressivité verbale par exemple. Celle-ci est symptomatique des « types de stratégie de réaction » mis en évidence par Fradin, et du brouillage de la professionnalité.

La mise en place de l'évaluation des établissements à partir de 2019 a été, à certains égards, une forme de catalyseur de ces différents constats. Il me fallait donc comprendre le sens profond de ces réactions observées.

Problématique

Il s'agit d'examiner l'impact de l'évaluation des établissements et de sa systémisation, sur la professionnalité des IA-IPR et de chercher à comprendre si les tensions manifestes au sein de la profession sont liées à des conflits identitaires, au-delà de la seule problématique de la charge de travail.

Méthodologie

J'ai d'abord mis en place un questionnaire ; à cette fin, je me suis appuyée sur le rapport récent de G. Fotinos et J.-M. Horentsein, *Le moral des inspecteurs IEN, IA-IPR. Qualité de vie au travail et épuisement professionnel*, (2017). Près de 80 IA-IPR, issus de 5 académies aux profils différents, ont répondu à l'ensemble des questions posées. Ils sont issus de l'ensemble des spécialités du métier.

Parmi eux, 17 inspecteurs ont accepté de réaliser un entretiens semi-directif ; j'ai choisi également de solliciter 2 inspecteurs généraux, une inspectrice étrangère, pour contraster les pratiques et points de vue, mais aussi deux chefs d'établissement qui ont participé à des équipes d'évaluateurs externes (dans le cadre de l'évaluation des établissements scolaires).

Cadre théorique

1- Évaluation des systèmes éducatifs et Nouveau management public (NMP)

L'évaluation est considérée comme un outil de régulation généralisé des politiques publiques. Elle vient bousculer les régulations traditionnelles à l'œuvre dans le champ scolaire. Comme le signalent Dupriez et Franquet, le NMP, par voie de conséquence, se trouve transposé au le système éducatif : « l'évaluation n'est plus seulement aujourd'hui un dispositif instrumenté, plus ou moins ponctuel, au service d'objectifs ou d'une politique à évaluer. L'évaluation est devenue en elle-même une politique et un mode de régulation des systèmes éducatifs ; elle est un processus permanent qui vise à peser, par des voies diversifiées, sur les objectifs, les pratiques et les représentations de l'action au sein des systèmes éducatifs. L'évaluation vient de la sorte bousculer les régulations traditionnelles à l'œuvre dans le champ scolaire. »

Il ne s'agit plus simplement d'être dans le contrôle de conformité mais dans la mesure de l'efficacité et de la performance scolaire.

2- Établissement scolaire : échelon et outil de l'"assurance qualité"

La création du statut d'établissement public local d'enseignement (EPL) en 1985 permet à cette entité d'agir de façon plus autonome localement et de bénéficier d'une personnalité juridique. Cette autonomie constituerait le levier d'action le plus efficace sur la qualité du système scolaire. En effet, dans un rapport de l'IGEN-IGAENR de 2018, une comparaison réalisée avec d'autres pays européens montre qu'elle serait propice à une évolution positive du système . Cette autonomie et cette confiance forte accordée "au terrain", à l'échelon local, se sont accompagnées logiquement de la mise en place de modes d'évaluation spécifiques des établissements destinés à assurer et développer la qualité des systèmes et à permettre

l'efficacité de stratégies par objectifs. [...] De fait, l'évaluation des unités d'enseignement s'est progressivement généralisée en Europe,

La création du statut des EPLE, puis la mise en place des contrats d'objectifs en 2006 nous indiquent que notre système scolaire français tend, comme dans la plupart des autres pays européens, à adopter « une approche de l'établissement scolaire comme outil d'assurance qualité du système éducatif ». Dupriez et Malet confirment que l'établissement est le « lieu clé du pilotage des systèmes éducatifs », mais ils constatent que, « si l'établissement scolaire apparaît comme un espace privilégié de régulation des systèmes éducatifs, doté à ce titre d'une autonomie croissante », il est également « soumis en retour à des injonctions de responsabilisation et d'évaluation quantitative et qualitative de ses performances », qualifiées d'*accountability* ou de reddition de comptes. Pour le cas de la France, les conséquences matérielles ou sociales de la reddition de comptes sont faibles par rapport aux résultats obtenus, ce que les auteurs qualifient « d'*accountability* douce ».

3- Européanisation et modèles d'évaluation

L'européanisation des modes de régulation influence également la politique nationale, avec différentes instances européennes et mondiales développant et diffusant leurs idées et qui influencent la « fabrique des politiques d'éducation », pour reprendre Xavier Pons. Il parle alors du « tournant comparatif » des gouvernances de l'éducation à partir des années 2000, lié au fait que les politiques éducatives se réfèrent à des expériences étrangères. Par conséquent, il observe une « dénationalisation qui renvoie aux nombreux processus d'internationalisation, de mondialisation, de supranationalisation et de transnationalisation des politiques éducatives ou plus précisément des idées et des logiques de réformes souhaitables au fondement de ces politiques ». Ainsi, différentes politiques de reddition de comptes peuvent devenir source d'inspiration ou de comparaison. Maroy et Voisin évoquent le cas de la Belgique, de l'Écosse, du Texas, de l'Angleterre, du Québec et de la France.

Plusieurs modèles d'évaluation sont éprouvés. Ils s'organisent selon deux grandes catégories, d'après V. Dupriez et A. Franquet :

- L'évaluation technocratique, parfois qualifiée de managériale, consiste en une mesure de résultat attribuée à une politique et en une comparaison ex-post de ceux-ci avec les ambitions affichées. Ce modèle, reposant sur une évaluation réalisée par des experts, proscriit l'implication de tout acteur associé à la politique évaluée. F
- L'évaluation participative, modèle alternatif au technocratique, intègre pleinement le rôle des acteurs de terrain comme partie prenante du changement à opérer. C'est dans cette dynamique que s'inscrit le nouveau dispositif d'évaluation portée par le Conseil de l'Évaluation de l'École (CEE) créé par la loi de 2019 pour l'eEcole de la confiance.

Contexte institutionnel

1- L'évaluation au sein du système éducatif français

Si le processus d'évaluation existe au sein du système éducatif, il montre progressivement en charge à partir de 2000 et la création du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE), en 2005 la loi d'orientation pour l'avenir de l'école est promulguée : elle fait apparaître l'évaluation comme une contrepartie des décisions qui relèvent de l'établissement et comme le corrélat de la notion de pilotage du système éducatif. De 2006 à 2013, fonctionne le Haut Conseil de l'Éducation (HCE). Dans la même lignée, en 2013, le Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires (CNESCO) voit le jour. Il évalue, analyse et accompagne des politiques,

dispositifs et pratiques scolaires. Il vise à améliorer la connaissance des systèmes scolaires français et étrangers afin de créer des dynamiques de changement dans l'école.

La création du CEE en 2019 dans le cadre de la loi pour l'École de la confiance conduit à la systématisation de l'évaluation des établissements dès 2020, ce qui représente une innovation récente dans le suivi et la régulation de notre système scolaire. Si cette démarche n'est pas inédite, elle capitalise sur l'expérience des pays de l'OCDE, nombreux à avoir adopté ce processus, et les expérimentations françaises antérieures, sa mise en œuvre généralisée sur le territoire en fait un nouvel outil de pilotage dans le paysage éducatif. Comme le signalent Vincent Dupriez et Alexandra Franquet, « le recours de plus en plus large à l'évaluation en fait aujourd'hui un instrument clé de l'action publique ».

Le décret du 18 juillet 1990 définissant le statut particulier des IA-IPR indique clairement que l'inspecteur a une mission centrale d'évaluation liée à sa discipline et au système scolaire. Il est également un facilitateur de l'articulation disciplinaire et interdisciplinaire, il a connaissance des dispositifs qui existent : par exemple de soutien scolaire (Devoirs faits), de prévention (phARE), d'ouverture internationale (Erasmus+) et des interlocuteurs à solliciter. D'une manière générale, l'inspection s'est fortement mobilisée pour accompagner les établissements scolaires, particulièrement depuis les années 2015-2020 ; la circulaire des missions des IA-IPR de 2015 indique d'ailleurs « leur action s'inscrit dans un contexte de déconcentration de la gestion des académies, d'autonomie croissante des établissements¹ » et un paragraphe cible particulièrement l'évaluation des enseignements et unités d'enseignement. Il stipule que les inspecteurs « participent au suivi pédagogique et à l'évaluation des unités d'enseignement, dans le cadre du projet académique, en favorisant le développement de démarches collectives d'auto-évaluation. Les inspecteurs apportent leur concours à l'élaboration et au suivi des contrats d'objectifs entre l'autorité académique et les établissements dont ils peuvent être référents² ». L'inspecteur est présenté comme un agent au service de la régulation du système.

2- Le corps des IA-IPR et l'évolution de ses missions

Le corps des IA-IPR est un des maillons du service public d'éducation. En ce sens, il contribue à l'action publique dans un système d'interactions multiples entre différents acteurs. Il veille à l'application de la politique éducative sur le terrain et à l'amélioration des performances des élèves. Le tableau récapitulatif des missions des IA-IPR, en annexe, dessine leur contour. Ce qui frappe, c'est la diversité des missions énumérées par les inspecteurs. Les plus importantes relèvent de l'accompagnement, de la formation, de l'évaluation et du conseil, du soutien aux équipes et du lien entre services et agents. La diversification des missions tend en réalité au glissement du disciplinaire vers le systémique : les IA-IPR deviennent des agents polyvalents. Comme l'indique J. M. Panazol, directeur de l'Esenesr, en 2016 : « En terme d'animation, la place de l'inspecteur, traditionnellement légitimée par une expertise didactique (en relation avec une ou plusieurs disciplines) et pédagogique (fondée essentiellement sur l'expérience acquise), a déjà fortement changé et ce mouvement s'amplifiera fortement à l'avenir. Au départ, contrôleur de la norme, chargé de vérifier le respect des règles uniformes, il est devenu progressivement, sur des territoires, un animateur, un coordonnateur pédagogique. Il pourra aussi jouer un rôle de conseiller-expert : cette nouvelle posture le conduit à dépasser les

¹ Circulaire n° 2015-207 du 11-12-2015.

² *Id.*

strictes considérations disciplinaires et à adopter une vision systémique. Il joue en ce sens un rôle majeur dans la mise en place des réformes du système éducatif. »

Soumis aux constantes évolutions institutionnelles qu'ils accompagnent, les IA-IPR voient évoluer leurs missions de fait avant même que ces changements ne soient reconnus dans les textes de cadrage. Il s'agit donc d'une profession en mouvement, chargée d'accompagner le mouvement –les évolutions- qu'impliquent les réformes du système éducatif. Les changements « politiques » induisent de fait l'ajout de nouvelles missions éloignant les IA-IPR de ce qui avait fait le sens de leur engagement initial : l'expertise pédagogique et didactique, pour tendre majoritairement vers le transversal, le systémique : surcharge, sentiment d'éparpillement, lassitude, fatigue, voire épuisement professionnel, perte de sens, sont autant de sentiments exprimés par les IA-IPR rencontrés même si tous se disent loyaux à leur institution. Les risques psycho-sociaux s'accroissent : tel est le constat sans appel de la dernière enquête menée par G. Fotinos et J. M. Horenstein pour le compte de la MGEN en 2017. Constat identique de l'IGSR dans une note flash de 2020 qui observe le manque de reconnaissance ressenti par les inspecteurs territoriaux et la dégradation sensible de leur situation de travail. Elle note aussi la « forte inquiétude sur leur devenir. Ils n'identifient pas ou trop peu de perspectives d'évolution satisfaisantes qui pourraient relancer une attractivité pour leur métier qu'ils déclarent en déclin. »

Pour un inspecteur, l'évaluation du travail enseignant ou l'évaluation d'unités d'enseignement est conforme à son activité habituelle ; en revanche, évaluer le fonctionnement d'une structure d'enseignement est un "geste professionnel" a priori nouveau. C'est donc envisager ce que Monica Gather Thurler et Lætitia Progin appellent « réaliser un saut paradigmatique. » Mais le changement suppose d'accepter une forme d'incertitude liée à la nouveauté, qui fait sortir de sa zone de confort et conduit certains à afficher des résistances culturelles, à s'opposer à la nouveauté.

C'est dans le cadre de la mise en place de la première phase de l'évaluation des établissements en 2020 que l'ensemble des IA-IPR sont mobilisés et participent pleinement aux délégations d'évaluateurs externes en tant qu'agents du Nouveau Management Public (NMP). Mais les frictions évoquées, liées à la charge de travail et à la multiplication des orientations, ne conduisent-elles pas à déstabiliser le corps des inspecteurs, à lui faire perdre le nord en quelque sorte ? La multiplicité des axes de travail, la place des IA-IPR dans le mode d'action du NMP, la gestion des évolutions récentes du système scolaire interrogent nécessairement leur identité professionnelle comme le suggère Pons. L'introduction de l'évaluation des établissements la transforme-t-elle ? Favorise t-elle l'émergence d'une nouvelle professionnalité chez les inspecteurs français ? Ceci introduirait l'idée que le professionnel vit des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique.

Résultats de la recherche et discussion

1- Une nouvelle professionnalité

Cette nouvelle mission d'évaluation, selon les propos de l'inspection générale, permettrait donc de développer de nouvelles compétences de façon empirique avec malgré tout une défaillance concernant la construction de l'expertise de l'application des politiques publiques.

C'est justement cette expertise, cette opérationnalité immédiate attendue qu'interrogent plusieurs inspecteurs au cours des entretiens. Dans leurs propos, on retrouve finalement la notion d'expertise dans un mouvement de va- et-vient, d'oscillation entre l'approche disciplinaire, centrée, et le regard transversal et académique, large, voire pluriel dans le cadre d'une équipe d'évaluateurs externes. L'expertise se construit à la lumière des multiples expériences et des regards croisés, même si la question de la légitimité à parler du pilotage d'un établissement est effectivement sensible, perceptible dans les hésitations à se nommer "expert" face à des personnels de direction par exemple.

Selon A. Jorro et J.-M. De Ketele, lorsque l'on parle de la professionnalité, on pose un regard statique sur un métier ; il s'agit d'une photographie à un instant T ou plutôt d'un résultat, de l'aboutissement d'un processus de professionnalisation. Alors que la « professionnalité émergente désigne le caractère évolutif de la professionnalité, considéré comme un ensemble en mouvement, un processus évolutif permanent ». Concernant ces indices d'évolution, les entretiens d'IA-IPR illustrent par de nombreux exemples les tâtonnements, les voies d'évolutions perceptibles de la professionnalité et l'émergence d'une expertise spécifique.

2- Identifier les contours de la nouvelle professionnalité pour la reconnaître

Percevoir les changements est encore de l'ordre du ressenti ; les interrogations, les hésitations des IA-IPR ou encore leurs incertitudes sont autant d'indices de l'impact de cette nouvelle mission d'évaluation sur la professionnalité des inspecteurs. Dans l'introduction de l'ouvrage *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Anne Jorro observe la polysémie du verbe « reconnaître ». De fait, d'une part, c'est identifier quelque chose sur la base d'indices et d'autre part, c'est valoriser, donner de la valeur. Si l'on se centre sur la première acception du terme, il semble évident que tous les indices relevés offrent un éventail probant d'évolution. A. Jorro souligne le fait que pour faire face à une situation inconnue, c'est bien l'expérience professionnelle acquise qui va servir de point d'appui dans la création d'un nouveau réseau de sens culturel qui s'établit avec de nouveaux gestes.

La reconnaissance explicite de l'évolution est difficile, car l'IA-IPR endosse plusieurs postures ; il est attendu de lui qu'il sache passer de l'une à l'autre : « La question de l'éthos professionnelle (A. Jorro 2009) prend ici toute son importance dès lors que le sujet déclare travailler sur sa posture » En réalité, l'IA-IPR utilise plusieurs postures selon ses missions : la posture d'inspection, d'évaluation ou d'accompagnement qui ne sont pas les mêmes. Elles peuvent d'ailleurs conduire à des tensions intrapersonnelles.

Au regard de la place prise par les missions d'évaluation d'établissement, faudrait-il alors renommer la profession ? C'est ce que suggère F. Cauchi Bianchi dans son article au sujet des fonctions de formateurs ou d'accompagnateurs de projets innovants. Sa réflexion est transposable à l'inspection : « L'émergence de ces nouvelles fonctions, de ce qu'on pourrait appeler de nouveaux métiers, est concrètement à l'œuvre dans notre système éducatif. Néanmoins, empêchés nous-mêmes, par notre culture de la précaution et par le respect de la tradition scolaire qui nous a formés, nous hésitons à nommer. Les nommer reviendrait pourtant à les reconnaître et à les professionnaliser. Cela permettrait aussi de connaître et reconnaître les compétences nouvelles que des professionnels de l'éducation ont été capables de développer et sont capables d'exercer au plus grand bénéfice des acteurs, donc au service des élèves de notre école » : on peut effectivement s'interroger sur le terme d'inspecteur aujourd'hui.

Afin de faciliter l'évolution des représentations liées à l'exercice d'un métier, il est indispensable d'établir un dialogue sur le sens de celui-ci en s'appuyant sur l'expérience professionnelle, sur les ressources développées grâce à celle-ci : il est donc nécessaire d'intégrer les évolutions dans une démarche dynamique, conscientisée pour diminuer les résistances au changement : si cette évolution est imposée sans que les enjeux soient compris, la contrainte de l'exercice ne sera pas nécessairement profitable en termes de compétences. Avec la reconnaissance officielle de la mission d'évaluation externe dans la circulaire de 2023, nous faisons le constat que celle-ci s'intègre dorénavant au métier et représente donc un nouvel élément constitutif plutôt que la définition même d'un nouveau métier.

L'évaluation externe des établissements est finalement une nouvelle déclinaison des missions d'évaluation qui conduit à l'accentuation de rôles a priori moins visibles, moins prégnants auparavant comme celui de médiateur, rôle qui a pris de plus en plus d'importance avec l'évaluation externe des établissements. S'il est vrai que des invariants de missions sont déclinés dans la circulaire, chaque inspecteur les interprète, les fait vivre et résonner/raisonner selon des modalités, des modulations différentes, propres au style de chacun. En cela, les parcours individuels ont une influence sur la manière d'investir les rôles que suppose l'évaluation des établissements et représentent une véritable richesse et variété en terme de compétences humaines et professionnelles.

Le métier d'inspecteur, comme nous l'avons vu, se définit par la description de ses actions, déclinées à partir de ses missions, à l'appui des décrets et des circulaires qui peuvent s'apparenter à un répertoire d'actions. Ce répertoire d'action offre un cadre statutaire pour le métier que chacun s'approprie en fonction de la manière dont il joue son rôle, interprétation façonnée par l'identité et le vécu de chacun mais aussi par le sens donné à l'activité par chacun. Faut-il concevoir un référentiel métier, comme il en existe de plus en plus au sein du système éducatif ? Ou un répertoire d'action ? Ou encore un portefeuille de compétences ? En tout état de cause, il est nécessaire de clarifier les attendus liés au métier à l'heure où il peine à recruter.

Au cours des entretiens, plusieurs pistes de réflexion ont émergé quant à l'avenir du métier :

- Une première orientation serait de conserver un double regard, local et systémique, mais aussi, disciplinaire et transversal à la fois
- Une deuxième perspective évoquée serait une plus forte territorialisation avec pour objectif une plus grande proximité avec les acteurs de terrain
- Une troisième hypothèse serait la spécialisation des IA-IPR sur certaines missions. Par exemple l'évaluation externe pourrait constituer une spécialisation

Conclusion

En somme, le métier d'IA-IPR est un métier du mouvement, de l'itinérance multidirectionnelle et multiscalaire. En effet, il suit un double mouvement : centripète d'une part (orienté vers la discipline à une échelle macro de pilotage ou micro pour l'accompagnement d'un enseignant, d'une équipe, d'un établissement), et centrifuge d'autre part (tourné vers des dynamiques transversales spécifiques de niveau macro telles que l'orientation, le numérique, l'inclusion ; ou de l'action au niveau micro : évaluation des établissements, contrôle de l'instruction en famille...).

Les résultats de notre recherche ont mis en lumière l'importance donnée au processus d'évaluation des établissements depuis les années 1990, d'abord de façon expérimentale puis de façon systématisée avec la mise en place du Conseil de l'Évaluation de l'École qui généralise le processus à l'ensemble du territoire. L'évaluation des établissements développée dès 2020 entraîne une redéfinition des missions des IA-IPR, les plaçant au cœur du processus d'évaluation externe des écoles et des établissements, en complément de leur rôle traditionnel d'évaluation individuelle et collective au niveau disciplinaire.

Si ces évaluations représentent une opportunité d'amélioration continue du système éducatif, elles nécessitent également une réflexion sur les conditions de travail des inspecteurs et sur l'évolution de leur professionnalité.

Nous avons constaté une redéfinition des rôles spécifiques qui façonnent le métier différemment. S'il ne s'agit pas de l'émergence d'un nouveau métier, on peut affirmer que la professionnalité évolue. On remarque d'ailleurs que le terme d'inspecteur pour qualifier les nombreuses missions des IA-IPR ne manque pas de questionner, car leur travail dépasse largement le simple contrôle de conformité pour investir pleinement des missions d'évaluation à différentes échelles et selon des publics qui ne sont plus strictement en lien avec leur discipline, mais qui s'inscrivent dans l'écosystème d'un établissement scolaire, ce qui conduit à développer certaines compétences professionnelles. Et avant même la mission d'évaluation, les inspecteurs conçoivent surtout leur métier comme celui d'accompagnateur.

Il s'agit d'un métier qui s'adapte aux besoins du système éducatif qui évolue sous la pression de contraintes sociales, sanitaires, sociétales : c'est un métier résilient, un métier en mouvement, dans une dynamique de constante évolution dont les changements, comme le dernier concernant l'évaluation des établissements, contribuent à remodeler l'identité. Dans ce contexte, il apparaît essentiel de soutenir les inspecteurs dans leur transition vers ce nouveau paradigme, tout en veillant à préserver leur qualité de vie au travail et à valoriser leur expertise au service de la performance du système éducatif, mais avant tout au service de la réussite des élèves.

Bibliographie de référence

Sur l'évaluation des établissements

Buisson-Fenêt, H. (2013). Chapitre 8. Les professionnalités de l'encadrement scolaire face aux enjeux de l'évaluation des établissements. Quelques enseignements de deux Académies françaises.

Vincent Dupriez éd., L'évaluation dans les systèmes scolaires : Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités (pp. 119-132). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur

Dupriez, V. & Malet, R. (2013). Introduction. Dans : Vincent Dupriez éd., L'évaluation dans les systèmes scolaires : Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités (pp. 9-17). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur

Dupriez, V. & Franquet, A. (2013). Chapitre 1. L'évaluation dans les systèmes scolaires : au-delà d'un effet miroir ?. Dans : Vincent Dupriez éd., L'évaluation dans les systèmes scolaires : Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités (pp. 19-34). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur

Gille, B. (2022). Les effets de l'évaluation des établissements sur les missions et compétences des cadres de l'Éducation. *Administration & Éducation*, 173, 47-53

IGEN-IGAENR, L'évaluation des établissements par les académies, Rapport 2017-080, décembre 2017 à monsieur le ministre de l'Éducation nationale

Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 11, 31-58

Odry, D. (2020). Chapitre III. L'évaluation des établissements scolaires. Dans : D. Odry, *L'évaluation dans le système éducatif : Ce que vaut notre enseignement* (pp. 99-116). Wavre : Mardaga

Vandenberghe, V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Éducation et sociétés*, (2), 111-123

Sur les politiques publiques et le système éducatif

Bartoli, A. (2007). Les outils du management public, fausses pistes et vrais défis. *Cahiers du LAREQUOI*, 1, 23-36

Bossard Thierry, verbatim de la conférence « Le cadre dans le système éducatif, ESEN

Buisson-Fenêt, H. (2014). Enseigner les langues en Europe : expertise communautaire ou européanisation des curricula ? Le cas des recommandations du Conseil de l'Europe et des effets de leur réception sur les politiques publiques en France

Laborier, P. (2003). Historicité et sociologie de l'action publique. *Historicités de l'action publique*, 25-42

Sur le métier et les gestes professionnels

Cauchi-Bianchi, F. (2022). Des compétences et des fonctions nouvelles encore sans nom. *Administration & Éducation*, 173, 63-68

Champendal C., Darmame M. (2023), *Flash SNIA, Bulletin des Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux*, no 111, p. 8

De Ketele, J.-M., & Jorro, A. (2014). L'engagement professionnel en éducation et formation. De Boeck Supérieur

Fotinos G., Horentsein J.-M., *Le moral des inspecteurs IEN, IA-IPR. Qualité de vie au travail et épuisement professionnel*, CASDEN, 2017

Godbert, N. (2022). Un regard sur le métier d'IA-IPR. *Administration & Éducation*, 173, 83-90

Jorro, A. & De Ketele, J. (2011), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck Supérieur

Mintzberg, H. (2020), *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre*, Éditions d'Organisation

Pons, X., (2014), *Les trajectoires des inspections scolaires en Europe : analyses comparatives* (no 186, pp. 5-10), ENS Édition