
Inspecteurs généraux et savoirs sur l'École : l'urgence d'un nouveau positionnement

ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER, inspecteur général de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

Longtemps, les connaissances sur l'École n'eurent guère qu'un seul « client », qui était l'État, et un seul fournisseur, qui était encore l'État. Désormais, il y a et il y aura des clients plus nombreux : usagers, organisations internationales, collectivités locales, pilotes des différents niveaux et même acteurs des établissements scolaires, lorsque ceux-ci entreront dans des perspectives d'autoévaluation. Il y a et il y aura aussi des fournisseurs plus divers, variant selon le produit commandé : savoirs des différentes disciplines (notamment les sciences humaines) ou synthèses empruntant à divers champs ; savoirs plutôt spéculatifs ou plutôt orientés vers la recherche de l'efficacité ; savoirs issus de connaissances de terrain ou informés des expériences étrangères ; savoirs dont l'accès est public ou limité à ceux qui en financeront la production etc.

L'objet de cet article est de se demander quelle est la place des inspections générales dans

cette nouvelle configuration. Quel est le rapport entre l'exercice des fonctions d'inspecteur général et ces savoirs relatifs à l'École ou susceptibles de contribuer à son amélioration ? Comment ce rapport peut-il évoluer et comment l'apprécier ?

Nous employons ici le terme de « savoirs » avec deux idées en tête. La première est qu'une question relative à des savoirs peut ne pas laisser totalement insensibles les acteurs de l'Éducation nationale ; la seconde que cette notion s'oppose, alors que chaque usager de l'École a sa besace pleine de certitudes, à d'autres ensembles comme l'opinion, les idéologies des corporations, des partis, des syndicats, des églises ou des lobbies ou encore le discours des médias, qui privilégie souvent le sensationnel et l'éphémère et se trouve souvent rejoint en cela par celui des politiques.

Tous les inspecteurs s'accorderont peut-être au moins sur ce fait qu'il existe de meilleurs

instruments pour appréhender l'École que l'opinion, le discours des syndicats ou des associations, les attendus des décideurs ou les argumentaires des médias et qu'ils sont interpellés en permanence, au cœur de leur métier, par cet écart entre les certitudes qui courent et les réalités qui résistent.

Fonction ou onction ? Une certaine représentation des savoirs sur l'École

Pour autant, demander quels sont les savoirs acquis par un inspecteur général pour assumer sa fonction, puis mobilisés et produits dans l'exercice de son métier peut paraître une question saugrenue. En quoi celui-ci se définirait-il par un champ spécifique de savoirs ? Par un rapport spécifique avec certains savoirs ? Poser ce type de question ne signifie-t-il pas d'abord que celui qui la risque n'a rien compris à une fonction qui s'exerce davantage à proximité du roi¹, c'est-à-dire aujourd'hui du ministre, que du philosophe ?

On s'accordera pourtant facilement à considérer qu'un inspecteur général - à l'Éducation nationale qui plus est - ne peut pas ne pas avoir quelque réponse à la question de son rapport au savoir et aux savoirs qu'il mobilise. Même si la fonction officielle de contrôle, qui a été dominante depuis l'origine pour l'inspection, n'interrogeait pas vraiment sur cette question (on contrôle en effet à partir d'une norme, pas d'un savoir), il était toutefois plus ou moins sous-entendu que l'inspecteur recruté avait eu antérieurement un parcours académique, puis avait progressivement gagné la confiance des responsables de l'institution, dans des conditions telles qu'on pouvait lui faire le crédit d'une expérience et d'une vue distanciée.

Quasi-religieux, s'exerçant parfois dans des rituels qui tenaient plus du toucher des écrouelles que de modalités plus scientifiques, le pouvoir de l'inspecteur général tenait au fond de diverses « onctions » qui, quoique en partie issues de savoirs académiques, n'en constituaient pas pour autant une référence à tel ou tel savoir spécifique qui aurait désigné le corps.

De plus, le rôle de personnage d'influence dont, à tort ou à raison, on l'a souvent crédité aussi ne l'a pas non plus prédisposé à une explicitation de ses savoirs de référence.

Au fond, qu'il s'agisse du spécialiste d'un enseignement disciplinaire ou d'un expert en matière managériale, budgétaire ou comptable, on ne demandait traditionnellement et formellement pas à un inspecteur général d'avoir d'autres connaissances que celles d'un excellent professionnel du ou des métiers qu'il était censé contrôler : d'où la proximité « paternelle » des inspecteurs, pour éviter une épithète plus critique, vis-à-vis des corps professionnels en question, proximité dont on ne s'est jamais vraiment demandé si elle servait l'innovation et l'efficacité du système.

Au-delà de la problématique de la seule inspection générale, nous sommes peut-être là en présence d'un des traits spécifiques de l'organisation des services d'Éducation nationale qu'on retrouve peu ou prou dans bien des pays. Parce qu'elle est chargée de la diffusion de savoirs, dont on oublie parfois de rappeler qu'il s'agit de la catégorie spécifique des savoirs « scolaires », l'Éducation nationale s'estime souvent quitte d'une réflexion sur les différentes modalités de rapport aux savoirs construites par les différents acteurs. L'ancienne et regrettée directrice du Bureau international de l'éducation de Genève, l'argentine Cecilia Braslavski, critiquait la recherche par les institutions éducatives de ce qu'elle appelait l'« homothétie » entre l'organisation des savoirs enseignés aux élèves et celle des savoirs des enseignants.

Ne peut-on se demander si l'inspection générale a suffisamment ou explicitement veillé dans l'histoire à être autre chose qu'un étage de plus dans ces reflets homothétiques, qu'elle contribuait dès lors à construire en abyme ? N'a-t-elle pas fondé son activité et son pouvoir sur cette ambiguïté entre, d'une part, la parfaite maîtrise, tenue pour acquise, de savoirs banals, en tous cas partagés avec les corporations





qu'elle contrôlait, guidait, conseillait, formait ou recrutait² et, d'autre part, une habileté rusée à la médiation entre pouvoir politique et acteurs de terrain ?

Ce schéma a d'ailleurs fonctionné longtemps et il ne s'agit pas ici de le condamner sans appel : il a permis et permet encore parfois de mobiliser des réseaux de connivences professionnelles d'un bout à l'autre de la pyramide de décision, ce dont il ne faut sans doute pas faire bon marché. Toutefois, aucune profession n'étant définie pour l'éternité, il est sans doute légitime de se demander comment son contexte d'exercice évolue dans le temps.

Au cours des dernières décennies, les questions d'éducation n'ont pas échappé à plusieurs évolutions des sociétés développées. Y voient le jour et se consomment quantités de savoirs empruntés à des sources de plus en plus nombreuses et diversifiées³. C'est ainsi, d'une part, qu'un ensemble disparate de **savoirs** sur l'École est aujourd'hui disponible, en provenance d'une variété inédite d'acteurs, mais, d'autre part, qu'ont émergé un ensemble de **questions** sur l'École qui n'étaient pas posées naguère. Ceci modifie inévitablement la position de chacun et conduit à se demander si l'inspection ne doit pas prendre plus explicitement la mesure de ces changements et en tirer un certain nombre de conséquences.

Les connaissances relatives à l'École : un bouillonnement de questions toutes jeunes

L'idée qu'il existerait un déficit de savoirs relatifs à l'École n'est pas nouvelle. Dès les années 1970, l'émergence des problématiques d'évaluation résultait de ce constat et avait déjà posé des questions dérangeantes aux inspecteurs généraux. Elle impliquait, en effet, qu'ils sortissent de leur traditionnelle « division du travail », en particulier disciplinaire, afin de répondre à des questions posées à la globalité du fonctionnement d'un système éducatif. De la même façon, quand le gouvernement socialiste arriva au pouvoir en 1981 voulut dresser un état des lieux de l'École, il commanda des rapports à dif-

férents chercheurs (Louis Legrand pour le collège, Antoine Prost pour le lycée, etc.), témoignant en cela d'un besoin de connaissances sur l'École qui en d'autres temps se fût satisfait de la prose d'inspecteurs généraux.

Ces questions d'évaluation du fonctionnement du système sont récentes à l'échelle de l'histoire de l'École. Le sont plus encore celles portant sur ses « résultats », notion à la mode qui, en matière d'éducation, eût mérité des analyses préalables qui n'eurent pas lieu⁴. Dans les deux cas, on a toutefois l'impression que, face à ce bouillonnement de demandes en termes de connaissances sur l'École, les inspections générales se sont positionnées plutôt au coup par coup, sans vision peut-être suffisamment large et prospective d'un vaste mouvement en train de prendre forme.

En termes de réponse à cette demande, une des plus remarquables a consisté dans la production de données et d'interprétations de ces données par le pouvoir administrativo-politique. Ainsi, dans le contexte d'inquiétude sur l'efficacité des politiques qui se fait jour dans les deux dernières décennies du siècle, est créée en 1987 une direction du ministère qui, dans la tradition colbertiste, va produire un savoir essentiellement statistique sur l'École : la DEP⁵, devenue la DEPP, dont les publications (*L'état de l'école*, *La géographie de l'école*), élevées au rang de « classiques », ont connu une grande renommée en France et à l'étranger.

Or si des inspecteurs généraux ont fréquemment été associés aux groupes de travail préalables à différents travaux de la DEPP, s'ils ont appris à se servir de certains indicateurs mis au point par cette direction et en ont été souvent les porteurs, plus rares en revanche ont été pour eux les occasions d'intervenir en amont sur les travaux que la DEP décidait de conduire, plus rares encore celles où ils étaient écoutés. L'inspection semble avoir joué une carte de coexistence pacifique avec les travaux de la DEPP au cours des dernières décennies⁶, sans que la question de la combinaison, voire

de la complémentarité des regards des deux institutions et des savoirs produits par elles soit véritablement clarifiée. À noter que la DEPP est surtout restée dans le cadre de travaux qu'elle affichait elle-même comme descriptifs, fournissant des matériaux aux évaluateurs et chercheurs. Elle a, de fait, judicieusement construit un espace d'interaction avec la recherche en éducation et, parfois, assuré aussi une intermédiation entre les chercheurs et les inspecteurs généraux, en les conduisant au moins à faire connaissance, sinon à découvrir leur existence réciproque.

Les savoirs produits par des organismes à inscription « politique » ne se sont pas limités aux publications de la DEP. Dans les mêmes années, certaines organisations internationales, au premier rang desquelles l'OCDE, se sont mises à produire des savoirs sur l'École, par exemple au travers des enquêtes de type PISA. Là encore, certains inspecteurs généraux sont impliqués dans ce genre de travaux et les autres informés des résultats ; mais on ne peut pas dire qu'on soit au clair sur le rapport qui se construit entre les savoirs PISA et les savoirs professionnels des inspecteurs généraux. On ne serait pas surpris outre mesure que ce soit de façon essentiellement personnelle et du coup fort disparate que les inspecteurs, quand ils en parlent avec les acteurs de terrain, s'expriment sur le contenu et les conséquences à tirer de ces enquêtes internationales. Malgré les travaux de quelques collègues, il n'est pas excessif de dire que ce savoir international n'a pas jusqu'ici fait l'objet d'un positionnement ni d'une médiation quelque peu systématique de la part de l'inspection.

Il convient d'ajouter que le contexte de déconcentration (on évoquera plus loin celui de la décentralisation) dans lequel s'est installé le système éducatif français a également fait naître un besoin de savoirs nouveaux : les services statistiques des académies ont été ainsi producteurs de données dont, jusqu'à une date récente, la DEPP faisait peu la synthèse et dont les inspections générales étaient informées de façon assez aléatoire. Il faut malgré tout noter

que, dans le cadre de l'opération d'évaluation des académies, les inspections générales ont elles-mêmes produit des savoirs d'un certain type relatifs au terrain et qu'en ce cas, il y a eu appel à l'ensemble des données qui pouvaient être disponibles.

L'appétit de savoirs sur l'École a pris encore d'autres formes, toujours au sein de l'institution ou à sa marge. Faut-il rappeler le rôle éminent qu'a joué, pendant des années, sous les présidences successives de Claude Thélot et de Christian Forestier, le Haut conseil de l'évaluation ? Il s'agissait vraiment d'une instance ne travaillant pas sur l'École, mais sur les savoirs relatifs à celle-ci et ce dans une recherche de consensus, y compris avec les partenaires syndicaux et, bien sûr, nombre de chercheurs. Quelques-unes de ses séances, où chacun sortait de ses certitudes pour approcher un questionnement sur la réalité, ont été exemplaires. On peut toutefois se souvenir que ni l'inspection générale, ni la DEP - qui vécut d'ailleurs assez mal la concurrence du Haut conseil - n'ont semblé vraiment parties prenantes de ce dispositif, dont l'existence brillante posait pourtant en creux la question de façon forte : que devenaient dans tout cela les savoirs et l'expertise de l'inspection générale, auxquels nombre d'acteurs, surtout sur le terrain, gardaient pourtant l'habitude de se référer ?

Il conviendrait aussi d'analyser le positionnement en termes d'expertise du Haut conseil de l'éducation⁷ à qui, depuis 2006, il est demandé de produire des avis préalables à des textes de haut niveau juridique et symbolique (tel celui sur le socle commun de connaissances et de compétences), mais aussi des rapports sur l'état de l'École. Est-ce forcer la réalité que de dire que l'inspection générale n'est pas là non plus dans un positionnement facile quant au statut de ses productions et de son expertise⁸.

Enfin, le savoir faisant naître la curiosité, le processus va d'autant plus se poursuivre que l'on se trouve dans une phase de décentralisation et de diversification des acteurs. Croire que la



■ ■ ■ décentralisation en matière d'éducation, même si elle avance lentement, puisse ne rien changer en termes de demande de savoirs est illusoire. Les parents d'élèves, notamment, ne resteront pas toujours aussi sages qu'ils le sont en n'exigeant aucune évaluation des établissements où sont inscrits leurs enfants. D'ailleurs, ne peut-on penser que chacun aurait intérêt, surtout dans un contexte de gommage de la carte scolaire, à ce que la connaissance sur l'établissement scolaire offerte aux usagers cesse d'être principalement alimentée par la rumeur du café du commerce ?

«Savoirs d'État» et «sciences de l'éducation» : beaucoup d'évitements, trop peu de synergies

On a surtout parlé jusqu'ici de « savoirs d'État », produits par une institution qui, déjà, malgré sa tradition centralisée ou pour s'en protéger, donne une idée confuse des modalités de production des savoirs sur l'École.

Toutefois, en dehors de cette production institutionnelle de savoirs, c'est d'abord et surtout au développement des sciences humaines qu'on doit, partout dans le monde, l'enrichissement considérable des savoirs disponibles sur l'École. La sociologie de l'éducation, son économie, sa philosophie, les savoirs issus de son histoire, ceux provenant de l'éducation comparée, les neurosciences, la psychologie, la didactique générale ou disciplinaire : nombreux sont les angles de production de savoir, souvent regroupés sous l'intitulé de sciences de l'éducation, qui sont désormais disponibles et en développement rapide, de plus en plus à une échelle internationale.

Il y a là profusion, et comme il y a profusion, il y a vertige devant le choix et besoin d'une aide au repérage.

Une première caractéristique française de cette production de savoirs par les chercheurs sur l'École est qu'il n'existe guère dans notre pays de lien, en termes d'origine et de carrière, entre les chercheurs et les cadres de l'éducation, qu'il

s'agisse de l'administration ou de l'inspection générale. Dans d'autres pays, les allers et retours ne sont pas rares entre des fonctions de chercheurs et des fonctions dans l'administration de l'École ou, quand ce type de structure existe, dans l'inspection générale. Force est de constater qu'en France l'institution se tient relativement à l'écart de ces savoirs, qui sont rarement tenus comme indispensables pour le recrutement dans l'un des métiers de l'éducation et appartiennent tout aussi rarement à la culture de l'encadrement : combien de recteurs sont-ils issus des sciences de l'éducation ou de l'une des sciences produisant des savoirs sur l'École ou les apprentissages ?

L'ESEN⁹ a bien réussi depuis plusieurs années à s'ouvrir aux chercheurs et aux savoirs universitaires. L'INRP¹⁰, de son côté, entretient une veille scientifique et technologique, dont l'objectif est bien de tendre des passerelles entre le monde de la recherche et celui de l'éducation, mais ceci reste encore d'un impact limité. Pourtant, les inspecteurs généraux devraient bien s'interroger sur la différence existant entre les modes de travail de la rue de Grenelle et ceux adoptés à l'Inspection générale des finances et à la Cour des Comptes, où l'appel aux chercheurs, y compris dans le secteur de l'éducation, est fréquent et en train de s'organiser de façon structurée.

S'agissant des rapports entre les inspections générales et les chercheurs, le tableau des relations ne peut qu'être contrasté, puisqu'il s'est construit de façon aléatoire.

Faut-il voir la situation de façon optimiste, en mettant en avant le fait que beaucoup d'inspecteurs généraux sont d'assidus lecteurs des travaux de chercheurs et ne sauraient imaginer leur travail sans recours à ces travaux, que certains sont associés depuis longtemps à des équipes de recherche et qu'ils sont aussi régulièrement porteurs de travaux de chercheurs sur le terrain, où ils les retrouvent souvent ? Ou bien faut-il rappeler le point de vue parfois partagé parmi les inspecteurs généraux, à savoir

que certains travaux de chercheurs font dans le pointillisme, qu'ils montent en épingle des observations souvent très parcellaires ou encore qu'ils se complaisent parfois trop exclusivement dans le quantitatif ? Et pourquoi taire le fait que l'ignorance de beaucoup de ces travaux rejoint le mépris dans lequel sont souvent encore tenues en France, y compris au sein de l'institution, les sciences de l'éducation dans leur ensemble ?

Quant aux chercheurs, s'ils ont fait parfois de l'inspection un de leurs objets de recherche, (qu'on songe aux travaux de Christian Maroy¹¹, Xavier Pons¹² ou d'Anton De Grauwe¹³), leur point de vue hésite aussi entre la distance ironique (les travaux de l'inspection étant par essence non scientifiques, voire préscientifiques et même douteux par essence en raison du positionnement institutionnel des inspections) et l'interrogation sur le statut des productions des inspections générales, auxquelles ils reconnaissent des qualités, en ne sachant toutefois pas comment les traiter dans les bibliographies¹⁴ !

Pour un nouveau positionnement de l'inspection en matière de savoirs sur l'École : creusement des avantages comparatifs et appel méthodique à la recherche universitaire

Il est certain que l'appétit des connaissances relatives à l'École continuera de croître au cours des prochaines années, dans des directions diversifiées, et qu'il sera fait appel à des approches et à des talents multiples. Dans un tel contexte, il semble important que les inspections générales soient plus au clair sur la nature et le sens de leur participation à cette efflorescence. Pour y parvenir, il faut d'abord qu'elles aient conscience de leurs acquis, de leurs atouts et de leurs limites en ce domaine.

Les acquis et les atouts sont évidents, depuis des opérations déjà anciennes, comme, par exemple, les *cent collèges*, jusqu'à nombre de travaux récents qui montrent l'amélioration de ses méthodes de travail. L'inspection générale

a évolué dans son rapport aux savoirs sur l'École, ceux qu'elle utilise comme ceux qu'elle produit. On peut en prendre pour preuves l'élaboration d'un certain nombre de documents méthodologiques, notamment ceux de l'IGAENR, l'explicitation de ses problématiques de travail, sa préoccupation pour le choix des échantillons, son ouverture aux travaux des chercheurs ou encore la préoccupation de la formation continue de ses membres aux connaissances nouvelles. De la même façon, la capacité de l'IGEN à mobiliser et à faire remonter des observations fines du terrain via l'appel aux compétences des IPR et des IEN est sans doute assez irremplaçable et sans équivalent, encore que susceptible d'être améliorée au plan méthodologique.

Toutefois, les limites actuelles sont tout aussi évidentes. En conclusion de ses rapports d'évaluation des académies, l'inspection générale a ainsi pu constater la qualité encore insuffisante de son approche des territoires. Mais on peut également mettre en avant chez elle l'inexistence de procédures régulières d'évaluation des établissements scolaires permettant la production de savoirs comparables entre ces établissements ; la faiblesse de la prise d'informations internationales sur beaucoup de sujets où il faudrait sans doute pouvoir disposer de moyens spécifiques ; les limites quant au repérage et à la validation des innovations, tant pédagogiques qu'administratives ; ou encore une participation insuffisante à la définition de ce qu'on convient d'appeler les résultats des élèves¹⁵.

Les atouts sont donc aussi prometteurs que les lacunes sont graves et il y a matière à s'interroger sur la valorisation accrue des premiers et sur le caractère indépassable des seconds. Mais le paysage n'est pas vide, on l'a vu, et le sera de moins en moins. Là encore, quelques réflexions simples peuvent peut-être servir d'amorce :

> On peut sans doute imaginer le système éducatif français sans inspection générale, voire sans corps d'inspection du tout : là où c'est le





cas, d'autres régulations interviennent, qui ont d'autres avantages et d'autres inconvénients, et la production des savoirs sur l'École s'y fait aussi différemment. Mais n'est-il pas préférable que la nature, la qualité et les limites des savoirs sur l'École produits par l'inspection générale soient mieux définies, à partir du repérage de ses avantages comparatifs et par rapport aux autres producteurs de savoirs ? Il semble nécessaire de réfléchir à ces avantages comparatifs, qui sont nombreux : une connaissance de la complexité d'un système que les autres étudient souvent en se limitant à certains de ses traits ; un positionnement « en synthèse » devant des acteurs qui le demandent ; une conscience des contraintes de la décision administrato-politique en même temps qu'une préoccupation permanente de l'amélioration des choses ; enfin une bonne connaissance du territoire national et un accès permanent aux innombrables terrains de l'école.

> Sans doute faut-il voir plus loin. S'agissant de la diversité des écoles, des expériences pédagogiques ou administratives qui peuvent être des gisements d'idées, le regard des membres d'un corps centralisé n'a pas et n'aura pas la continuité sur tel ou tel site qui leur permettrait d'évaluer la pertinence d'une pratique à partir de ses résultats. Les inspecteurs territoriaux étant eux-mêmes souvent impliqués dans les expérimentations, donc peu destinés à les évaluer, il serait souhaitable que les inspections puissent mobiliser des équipes de chercheurs susceptibles de mettre en place des évaluations longues, comme celle que le laboratoire Théodile de Lille 3 a pu mettre en oeuvre¹⁶. Il y aurait là, de toute évidence, un besoin de production de savoirs sur les expériences qui marchent, auquel il faudrait cons-

truire les réponses appropriées, par exemple via l'INRP, autour des inspections générales.

> Enfin, l'inspection générale est dans une position irremplaçable non seulement pour établir une interface entre les acteurs qu'elle fréquente au quotidien et les résultats de la recherche, mais aussi pour faire part aux chercheurs des besoins de l'éducation en termes de connaissances sur l'École. On pourrait donc imaginer que, directement ou par l'intermédiaire de l'INRP¹⁷, elle tisse des liens avec les différents laboratoires opérant en matière de savoirs sur l'École, à la fois pour susciter des conférences de consensus, pour concourir à la diffusion de ces savoirs auprès des acteurs de terrain et pour orienter certains appels d'offres.

La question des connaissances disponibles sur l'École est aujourd'hui devenue une question stratégique. Aussi l'inspection générale devrait-elle prendre l'initiative de se la poser afin de s'adapter aux changements et, autant que possible, de permettre à l'institution de bien les gérer. Certes la fonction qui est la sienne n'est pas celle de la recherche. Son objectif n'est pas, comme celle-ci, la seule production de connaissances, mais également l'aide à l'amélioration de l'École et la recherche de qualité. Il n'en reste pas moins que, pour toutes les raisons qui viennent d'être exprimées, son positionnement institutionnel et symbolique à venir sera fortement lié à la façon dont elle se situe sur la carte de circulation des connaissances sur l'École. Et gageons pour finir que si, dans ces évolutions, la distance entre l'inspection générale et le pouvoir politique était appelée à être reconsidérée, on peut raisonnablement penser qu'en termes d'efficacité l'École n'aura rien à regretter... ■

-
- (1) En en étant parfois selon certaines formules un des organes des sens démultiplié, « œil », « oreille » ou « voix » du ministre ! On a dans le même sens parlé parfois des inspecteurs généraux comme de *missi dominici*, ce qui les rapproche peut-être du rénovateur carolingien de l'école, mais ne leur attribue pour autant pas de statut intellectuel !
 - (2) De même qu'on a parfois pu décrire les professeurs comme d'anciens bons élèves, ne pourrait-on décrire les inspecteurs généraux comme d'anciens excellents élèves ? Ce qui n'est pas qu'une critique !
 - (3) Autre sens de la « société de la connaissance ».
 - (4) Avec Anne-Marie Bardé et quelques autres collègues, c'est bien cette analyse que nous avons à peine initiée dans *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?*, rapport rendu en 2005.
 - (5) « Direction de l'évaluation et de la prospective », éléments auxquels s'est jointe plus récemment la « performance », qui donnera au sigle son P supplémentaire.
 - (6) Les travaux de la DEPP ont au fil des années occupé un terrain majeur dans la production des savoirs sur l'École, ce qui a pu être critiqué, notamment par Franck Poupeau, qui attirait l'attention de la communauté scientifique sur les risques de la « sociologie d'Etat ».
 - (7) L'auteur de ces lignes a eu récemment à expliquer à un de ses interlocuteurs dans une langue étrangère qui n'a pas d'états d'âme sur la place des adjectifs qualificatifs que le Haut conseil de l'éducation n'avait rien à voir avec le Conseil supérieur de l'éducation...
 - (8) Exemple : en quoi les inspecteurs généraux sont-ils porteurs des idées du Haut conseil quand ils sont dans un établissement scolaire et qu'on les interroge à leur sujet ? Et même les connaissent-ils ?
 - (9) Ecole supérieure de l'éducation nationale, sise à Poitiers
 - (10) Institut national de recherche pédagogique, localisé à Lyon.
 - (11) Christian Maroy, *École, régulation et marché*, 2006, PUF.
 - (12) Xavier Pons, *Evaluation and State Sciences: Old Professions versus a New Regulation Tool? The Case of Evaluation of the French Education system*, CEVIPOF-CNRS, Sciences-Po Paris, France.
 - (13) Anton De Grauwe, thèse de doctorat, sous la dir. d'Agnès Van Zanten, 2006, disponible en ligne.
 - (14) Un rapport de l'inspection générale a-t-il, par exemple, un auteur identifiable ou bien émane-t-il du collectif indifférencié IGEN ou IGAENR ? Les deux positions peuvent se défendre (encore faudrait-il en débattre !), mais en sachant que chaque solution apportée a ses contraintes.
 - (15) Voir note 4
 - (16) Voir, ici sous le seul angle méthodologique : Yves REUTER (dir.): *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, 2007, L'Harmattan, 255 p.
 - (17) Qu'on pourrait aussi rattacher aux inspections générales, ce qui clarifierait le paysage.

