

Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

Être chef d'établissement dans le second degré aujourd'hui

N° 23-24 005A – septembre 2024

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Être chef d'établissement dans le second degré aujourd'hui

Septembre 2024

**Véronique ÉLOI-ROUX
Fabien OPPERMANN**

Clélia MORALI
Philippe REYMOND
Marena TURIN-BARTIER
Stéphane VILLAR

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

« Le proviseur doit veiller à tout. Il est responsable du recrutement de la maison comme aussi du bon ordre intérieur ; tout est son affaire, le bien-être moral comme le bien-être matériel, la cuisine comme les classes. Avec les familles, il doit se montrer affable sans obséquiosité, digne sans raideur, patient, de bon conseil, ferme ; avec les élèves, juste à la fois et bon, véritable père de famille ; avec les professeurs, les répétiteurs, les administrateurs qui l'aident dans sa tâche, il doit conserver l'autorité morale qui assure son autorité effective, étendre sur tous sa sympathie, conseiller, encourager, réprimander s'il le faut ».

Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, tome 16, n° 8, 1891, p. 143.

« L'initiative personnelle [du proviseur] est étouffée sous les règlements, sous les habitudes prises. Dans les grands lycées, le proviseur est le chef d'une administration, beaucoup plus que le directeur d'une maison d'éducation ».

Alexandre Ribot, La réforme de l'enseignement secondaire, Commission de l'enseignement, Paris, Colin, 1900, p. 23-24.

« Moins d'uniformité, moins de bureaucratie, un peu de liberté : c'est le vœu général qui se dégage de l'enquête. Les lycées étouffent sous la centralisation. On n'a fait, depuis dix ans, que la rendre plus pesante. On s'est appliqué à enlever aux proviseurs ce qui restait de leur initiative. Il n'est pas une académie, pas un lycée d'où ne s'élève une plainte, partout la même et partout aussi vive ».

Enquête sur l'enseignement secondaire, tome VI : Rapport général, Paris, imprimerie de la Chambre des députés / Mottiroz, 1899, p. 4.

« Au-dessus de tout le monde, régnait M. le proviseur (...). Il était immense, portait un chapeau de soie, un gilet blanc et une longue redingote d'un noir brillant. Il avait une large barbe brune et une loupe plantée dans l'œil ».

Marcel Pagnol, Le temps des secrets, Pastorelly, 1960, rééd. éd. de Fallois, 1988, p. 236.

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations.....	3
Introduction	5
1. Qui sont les chefs d'établissement ?	6
1.1. Le chef d'établissement est un homme de 54 ans, ancien professeur certifié ou conseiller principal d'éducation, devenu personnel de direction à 41 ans et resté adjoint pendant 7 ans	7
1.2. Les chefs d'établissement figurent parmi les fonctionnaires de l'État les mieux rémunérés	9
1.2.1. <i>La construction de la rémunération des chefs d'établissement est un mécanisme complexe aux paramètres multiples</i>	<i>9</i>
1.2.2. <i>Une rémunération supérieure à la moyenne de celle des fonctionnaires de catégorie A de la fonction publique de l'État</i>	<i>11</i>
1.2.3. <i>De nouvelles modalités indemnitaires.....</i>	<i>12</i>
1.2.4. <i>Des revendications salariales ?</i>	<i>13</i>
1.3. Une attractivité du métier en baisse, même si le concours reste sélectif	15
1.4. La formation statutaire spécifique aux chefs d'établissement n'existe pas	15
1.4.1. <i>La formation relève d'un cadre national pour les personnels de direction</i>	<i>15</i>
1.4.2. <i>Les attendus et les textes du parcours de la formation initiale des personnels de direction</i>	<i>16</i>
1.4.3. <i>L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) est le maître d'ouvrage</i>	<i>16</i>
1.4.4. <i>Les académies dispensent une partie complémentaire de la formation et le stage « d'ouverture ».</i>	<i>16</i>
1.4.5. <i>L'accompagnement au quotidien sur le terrain : les rôles du chef d'établissement référent (CER) et du chef d'établissement d'accueil (CEA)</i>	<i>17</i>
1.5. La gestion conjointe du corps par l'administration centrale et les services académiques ne contribue pas à la transparence des processus de gestion	17
1.5.1. <i>La gestion par la direction de l'encadrement est complétée par une présence forte des académies, légitimées par leur connaissance des personnels et des postes.....</i>	<i>17</i>
1.5.2. <i>Un manque de transparence dans la gestion des carrières dénoncé par les chefs d'établissement..</i>	<i>18</i>
2. Des dispositifs abondants de pilotage et d'animation des chefs d'établissement, mais qui ne réussissent pas à traiter l'ensemble des problématiques	20
2.1. L'ambivalence des relations entre les chefs d'établissement et les services académiques.....	20
2.1.1. <i>Une hiérarchie jugée présente</i>	<i>20</i>
2.1.2. <i>La fracture relationnelle avec les services administratifs.....</i>	<i>21</i>
2.1.3. <i>La charte des pratiques de pilotage : un outil efficace... si on la fait vivre.....</i>	<i>21</i>
2.2. Un dialogue social qui se distingue.....	22
2.2.1. <i>Le groupe national des personnels de direction : un outil unique et abouti pour organiser la relation sociale</i>	<i>22</i>
2.2.2. <i>Un rituel efficace qui ne masque pas quelques défauts</i>	<i>22</i>
2.2.3. <i>Le groupe dit « Blanchet » : un objet sui generis qui s'est perpétué dans une sorte de droit coutumier</i>	<i>23</i>
2.2.4. <i>Un modèle qui rencontre aussi ses limites.....</i>	<i>24</i>

2.3.	Des structures d'animation des chefs d'établissement diversifiées selon les territoires et les politiques publiques	25
2.3.1.	<i>Finalité des structures d'animation</i>	25
2.3.2.	<i>Des structures d'animation à l'initiative de l'académie ou à l'initiative des pairs : concurrence ou complémentarité</i>	25
2.4.	L'évaluation des chefs d'établissement par l'institution cherche encore son modèle et son rythme	26
2.4.1.	<i>La procédure d'évaluation des chefs d'établissement : les textes régulièrement mis à l'épreuve par la pratique</i>	26
2.4.2.	<i>À la recherche du juste rythme d'évaluation</i>	28
2.4.3.	<i>Un lien peu probant avec la part variable de la rémunération</i>	29
2.4.4.	<i>L'évaluation professionnelle reste d'autant plus appréciée que les occasions de parler de leur vécu professionnel avec l'institution sont très rares</i>	30
2.5.	Une formation continue indispensable mais rarement inscrite dans la professionnalité des chefs d'établissement	31
2.5.1.	<i>Une formation continue facultative jugée souvent inadaptée aux besoins et non spécifique aux chefs d'établissement</i>	31
2.5.2.	<i>Les chefs d'établissement trouvent d'autres solutions pour se former</i>	32
2.5.3.	<i>Une professionnalité développée entre pairs, à l'épreuve des faits</i>	32
2.5.4.	<i>L'engagement dans la formation relève d'une démarche individuelle</i>	33
2.6.	Des perspectives de carrière floues et peu accompagnées	33
3.	Les missions des chefs d'établissement : entre théorie et réalité	36
3.1.	Ce qui est attendu des chefs d'établissement	36
3.1.1.	<i>Des textes qui différencient peu l'emploi de chef d'établissement et celui d'adjoint, en tout cas de manière explicite</i>	36
3.1.2.	<i>Un protocole d'accord toujours d'actualité qui précise explicitement les missions d'un chef d'établissement</i>	37
3.1.3.	<i>Des textes à l'épreuve des attentes de l'institution</i>	39
3.2.	Ce que les chefs d'établissement font réellement	40
3.2.1.	<i>Des difficultés structurelles qui exigent de compenser</i>	40
3.2.2.	<i>Des nouvelles mesures qui imposent de toujours s'adapter</i>	42
3.2.3.	<i>La mission pédagogique de l'EPL sous-investie mais jamais abandonnée</i>	43
3.2.4.	<i>Des missions de gestion de ressources humaines de plus en plus prégnantes</i>	43
3.2.5.	<i>Une dimension relationnelle majeure au sein des établissements</i>	44
3.2.6.	<i>Une charge de travail inexorablement croissante</i>	46
3.3.	Un ressenti de la part des chefs d'établissement qui questionne le sens du métier	47
3.3.1.	<i>Les chefs d'établissement souffrent des réformes successives à mettre en place dans l'urgence</i>	47
3.3.2.	<i>Les chefs d'établissement attendent de l'institution qu'elle leur fasse confiance</i>	48
	Conclusion	49
	Annexes	51

SYNTHESE

La fonction de chef d'établissement est souvent au cœur des problématiques du système éducatif qui l'identifie comme un acteur central. Son métier connaît depuis plusieurs années d'importantes mutations liées aux multiples réformes mais aussi aux évolutions de l'environnement des établissements, des attentes des usagers et de la hiérarchie et, plus largement, de la société.

La mission s'est intéressée spécifiquement aux personnels de direction responsables du pilotage d'un établissement public local d'enseignement (EPL), à savoir les chefs d'établissement de l'enseignement public, soit 7 500 personnels ; les travaux ont porté sur l'analyse de la population concernée, son pilotage et sa gestion ainsi que son action et son environnement de travail.

L'analyse de la population concernée met en valeur plusieurs points d'attention, qui interrogent globalement sur l'attractivité du métier ; le concours de recrutement connaît depuis une dizaine d'années une baisse régulière du nombre d'inscrits qui, sans nuire pour le moment à la qualité des candidats, pourrait devenir préoccupante à l'avenir. La répartition hommes / femmes interroge ainsi quant aux perspectives de carrière des femmes dans le corps des personnels de direction, à 54 % féminin. Les chefs d'établissement sont quant à eux à 53 % des hommes, cette proportion augmentant à mesure que les catégories d'établissement sont plus élevées. 63 % des proviseurs de lycée sont des hommes. De la même manière, si les chefs d'établissement figurent parmi les fonctionnaires de l'État les mieux rémunérés, avec un intérêt marqué de l'administration pour cette question, comme en témoignent les récentes évolutions, les revendications salariales restent importantes, spécifiquement au regard de leur charge de travail. La catégorie d'établissement qu'ils pilotent reste un levier important de reconnaissance à la fois institutionnelle et financière, qui peut obérer la fluidité des parcours de carrière, tant en termes de progression individuelle que d'adéquation poste / profil.

La formation initiale statutaire est plutôt reconnue et appréciée, mais reste très limitée au moment du passage d'adjoint à chef.

La gestion du corps, exercée à la fois par la direction de l'encadrement et par les académies, ne permet pas de rendre plus explicites les opérations de gestion et de mutation, ce qui est perçu comme un manque de transparence par les intéressés.

La mission a toutefois pu relever des points positifs quant à la manière dont les chefs d'établissement sont pilotés. La charte de pilotage est soulignée comme un outil efficace mais dont l'existence réelle est très hétérogène selon les académies. Les structures institutionnelles d'animation (bassin, district, réseaux, etc.) sont quant à elles questionnées dans leurs objectifs et leur efficacité.

Le dialogue social est présent et réel, au niveau national via le groupe national des personnels de direction (GNPD) et au niveau académique par le fonctionnement des groupes dits « Blanchet » ; il ne doit cependant pas se substituer à la communication indispensable entre les cadres ministériels et l'ensemble des chefs d'établissement, en tant que relais de l'action publique au plus près du terrain. La relation des chefs d'établissement avec leur hiérarchie, en particulier les IA-DASEN et leurs adjoints, est jugée bonne et efficace, en tant que de besoin. Les dialogues de gestion d'établissement, lorsqu'ils existent, sont appréciés, de même que les entretiens d'évaluation, pour lesquels la question de la périodicité reste interrogée, de même que la définition d'objectifs annuels qui reste souvent complexe car difficilement évaluables à court terme. La formation continue des chefs d'établissement, très réduite et qui constitue souvent une variable d'ajustement dans leur agenda, de même que leur accompagnement individuel doivent également faire l'objet d'une attention soutenue pour constituer de vrais leviers de progression professionnelle et personnelle.

Le rapport analyse enfin les missions, théoriques et réelles, des chefs établissements. Il apparaît que les attentes institutionnelles sont plus ou moins explicites, peu spécifiques aux chefs, cadrées par un texte de faible valeur juridique, un protocole d'accord et son annexe par ailleurs ancien (2000) au regard des responsabilités confiées à ces personnels et des évolutions de l'environnement social et éducatif depuis un quart de siècle.

Les recteurs et les IA-DASEN attendent que les chefs d'établissement assument pleinement leur rôle de pilote avec une grande réactivité. Ils espèrent beaucoup de leur proximité avec les familles et de leur action pour l'orientation des élèves.

Cependant, la réalité des missions des chefs d'établissement dépasse largement ces attendus pour des raisons diverses : les absences de personnels (notamment administratifs) et leur non remplacement, des informations et des demandes multiples à traiter dans l'urgence, des applications informatiques très nombreuses et peu opérationnelles ou interopérables, des missions RH qui se multiplient. Le possible appui sur les services académiques est jugé très insuffisant. Malgré tout, la mission pédagogique reste présente même si elle est souvent réduite.

La dimension relationnelle est majeure dans le rôle du chef d'établissement, particulièrement au sein de l'équipe de direction élargie et avec les enseignants. Leur relation aux usagers a pris de plus en plus de place avec une judiciarisation fréquente.

Leur charge de travail s'en trouve inexorablement croissante, d'autant plus soulignée que la rémunération n'est pas jugée à la hauteur de cette charge. Par ailleurs, le caractère solitaire du métier est largement mentionné par les intéressés, au risque de l'isolement face à la prise de décisions et aux responsabilités exercées.

Mais c'est la perte de sens du métier (notamment par la multiplication des réformes à mettre en place sans prendre le temps d'évaluer la précédente) et le manque de confiance inhérent à leur statut de cadre, responsable d'un établissement autonome qui prévalent dans les ressentis négatifs exprimés par les chefs d'établissement rencontrés. L'équilibre entre obéissance en tant que représentant de l'État et autonomie en tant que dirigeant d'un établissement public autonome doit être mieux appréhendé par l'institution.

Il importe de retrouver une relation de confiance entre l'institution et les personnels chargés de la représenter au plus près du terrain et de mettre en œuvre les décisions au profit des usagers. Cette relation de confiance doit s'incarner dans la faculté des chefs d'établissement à être des pilotes de proximité, et dans leur nécessaire prise en considération, sur le fond et sur la forme, dans l'évolution des politiques éducatives.

Liste des préconisations

Partie 1

Recommandation n° 1 : Agir en faveur d'un égal accès des femmes aux établissements de catégories les plus élevées.

Recommandation n° 2 : Modifier la réglementation relative aux catégories d'établissement, de manière à introduire la possibilité de surclasser temporairement un établissement lorsqu'il a été constaté, par audit ou enquête, que cet établissement connaît des difficultés conjoncturelles liées au climat scolaire, au pilotage des équipes, et/ou lorsque le chef d'établissement est chargé du pilotage de dispositifs spécifiques non rémunérés (Cité éducative, réseau divers...).

Recommandation n° 3 : Modifier la grille indiciaire du corps des personnels de direction en introduisant un plafond en hors échelle Bbis, accessible uniquement aux chefs d'établissement qui justifient d'un parcours professionnel reconnu pour ses charges et responsabilités managériales.

Recommandation n° 4 : Organiser une plus grande transparence sur la diffusion des postes vacants ou susceptibles de l'être.

Partie 2

Recommandation n° 5 : Simplifier les modalités d'évaluation des chefs d'établissement : réduire le nombre d'items, prévoir un temps unique d'entretien annuel qui distingue les objectifs et les aspects de mobilité, différencier la grille d'évaluation des chefs d'établissement et des adjoints, pour reconnaître les fonctions spécifiques de chacun.

Recommandation n° 6 : Renforcer le suivi et l'accompagnement du parcours individuel des chefs d'établissement, en confortant l'implication et la professionnalisation des missions académiques de l'encadrement.

Recommandation n° 7 : Mettre en place dans les académies une formation continue attractive à destination spécifique des chefs d'établissement : tenir compte des besoins des territoires, du développement professionnel et de l'actualité éducative. Rendre obligatoire, le cas échéant, une partie de cette formation, en privilégiant des modalités agiles. Encourager le développement local de formations certifiantes, en liaison avec les établissements d'enseignement supérieur.

Recommandation n° 8 : Faire vivre la charte académique des pratiques de pilotage dans chaque académie, avec une coordination conjointe avec les représentants des personnels et des actions spécifiques visibles pour l'ensemble des chefs d'établissement.

Partie 3

Recommandation n° 9 : Actualiser le référentiel métier des chefs d'établissement en réaffirmant leur rôle essentiel de cadre du système éducatif et lui conférer une valeur réglementaire à l'image de l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 pour le métier d'enseignant, en liaison avec les dispositions statutaires du corps des personnels de direction.

Recommandation n° 10 : Organiser le collectif de travail pour mieux répartir la charge actuellement dévolue au chef d'établissement au sein de l'équipe de direction élargie, dès lors qu'elle est complète, voire avec l'équipe enseignante. En particulier, renforcer les fonctions RH au sein des établissements ; le secrétaire général d'EPL pourrait se voir confier des tâches directement liées au processus RH (recrutement, installation, suivi des actes RH...).

Recommandation n° 11 : Mettre en place à l'administration centrale comme dans chaque académie un point d'entrée unique pour les chefs d'établissement, destiné à répondre à un besoin immédiat quel que soit le sujet, ou à orienter les chefs d'établissement vers le bon interlocuteur. Veiller à la qualité de l'accueil physique des chefs d'établissement dans les services académiques.

Recommandation n° 12 : Améliorer l'environnement numérique des chefs d'établissement : mieux outiller les chefs d'établissement avec des applications gratuites et interopérables ; faire de la direction du numérique pour l'éducation l'interlocuteur et le coordonnateur unique pour la mise en place des outils numériques en établissement.

Introduction

Par lettre du 26 septembre 2023, les membres de la mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2023-2024 intitulée : « Être chef d'établissement dans le second degré aujourd'hui » ont été désignés.

La fonction de chef d'établissement est souvent au cœur des problématiques du système éducatif qui l'identifie comme un acteur central. Son métier connaît depuis plusieurs années d'importantes mutations liées aux multiples réformes mais aussi aux évolutions de l'environnement des établissements, des attentes des usagers et de la hiérarchie et, plus largement, de la société.

À l'heure des grands défis de la Nation où l'École est souvent questionnée dans ses dimensions éducatives (laïcité, valeurs de la République, lutte contre toutes les formes de discrimination, éducation à l'environnement, à la santé, etc.) pour construire le citoyen de demain, l'établissement scolaire s'avère être au carrefour de la plupart des attentes politiques, sociales, éducatives, pédagogiques et partenariales.

Alors qu'une désaffection se confirme ces dernières années pour les métiers de l'enseignement et dans les concours de l'ensemble des personnels qui œuvrent au sein de l'École, tandis que les personnels adjoints techniques territoriaux des établissements d'enseignement (ATTEE) échappent à leur tutelle hiérarchique au profit des collectivités de rattachement qui assurent aussi l'autorité fonctionnelle sur les adjoints gestionnaires dans les domaines prévus par la loi (appelés à présent secrétaires généraux), les chefs d'établissement doivent s'emparer des leviers du management de proximité et promouvoir les enjeux d'attractivité des métiers pour un fonctionnement optimal des établissements scolaires.

À tout cela, il convient d'ajouter un contexte de réformes multiples qui suscitent des interrogations chez les enseignants voire de vives contestations mais qu'ils doivent mettre en œuvre.

À l'heure où notre système éducatif fait l'objet d'une évaluation quasi permanente et est souvent critiqué, l'établissement scolaire est particulièrement examiné à l'aune de sa capacité à faire apprendre des savoirs « plus exigeants » aux élèves, tous les élèves, et à les orienter dans leurs études, à les accompagner dans leur vie personnelle et à les insérer sur le plan professionnel.

Enfin, la nécessité de faire en sorte qu'un établissement scolaire puisse accueillir en toute sécurité élèves et personnels et rassurer les usagers de l'école sur l'égalité de traitement en tout point du territoire repose majoritairement sur les équipes de direction.

Pour toutes ces raisons, le rôle primordial du chef d'établissement s'en trouve à la fois réaffirmé, tout autant qu'il est fragilisé par la responsabilité multidimensionnelle que tous ces enjeux supposent. Ainsi, la question qui était posée à la mission est formulée sous la forme d'une affirmation « *être chef d'établissement dans le second degré aujourd'hui* » mais relève plutôt d'une forme interrogative : « *qu'est-ce qu'être chef d'établissement dans le second degré aujourd'hui ?* ».

La fonction de chef d'établissement se confond souvent, dans l'esprit des responsables politiques et administratifs, avec celle, relevant de dimensions statutaires, de personnel de direction (Perdir). La mission s'est volontairement concentrée sur les membres du corps des Perdir en responsabilité d'EPL, c'est-à-dire les chefs d'établissement même si l'analyse a parfois pris appui sur les données relatives aux corps des Perdir. La mission a aussi choisi de s'attacher à l'enseignement public, en excluant les directeurs d'établissement de l'enseignement privé sous contrat. Les spécificités propres à l'enseignement privé, de même que celles liées à l'enseignement français à l'étranger, sont toutefois évoquées à titre comparatif en annexe, sans faire l'objet d'approfondissement en tant que tel.

La mission s'est donc donnée pour objectifs de répondre aux questions suivantes :

- Quel panorama peut-on réaliser des chefs d'établissement de l'enseignement public actuellement en fonction ?

La fonction de chef d'établissement est avant tout une position qui détermine la responsabilité d'un agent de l'État au sein d'un établissement public local d'enseignement (EPL). La connaissance de cette catégorie de personnels de direction, tant quantitativement que qualitativement, doit permettre de disposer d'une sorte de carte d'identité spécifique des chefs d'établissement.

Les modalités de gestion et d'animation de ces personnels, partagées entre le niveau central et le niveau déconcentré, doivent être analysées dans leur opportunité, leur pertinence et leur efficacité, en termes de recrutement (de manière distincte par rapport au recrutement dans le corps des personnels de direction), d'affectation, de formation, d'évaluation, d'avancement et de promotion, de mobilité et de fin de carrière.

- Quelle est la réalité de leur mission aujourd'hui ?

Positionnée à la croisée de la totalité des problématiques liées à l'enseignement et à la direction d'un établissement public, la fonction relève de dispositions statutaires, en termes de rôle effectif, de responsabilité et de missions, qu'il convient d'interroger au regard de la réalité du terrain, en relation avec l'évolution, en quantité et en qualité des missions confiées à ces personnels. Les termes « être » et « aujourd'hui » engagent la mission à réfléchir sur ce qu'est la fonction en ce moment, tant de manière objectivée par des éléments réglementaires et statutaires que de manière empirique à l'aune des observations, des échanges et du ressenti mesuré par différentes études.

En termes de méthode, la mission a rencontré les principales directions d'administration centrale et plusieurs services qui interagissent avec les chefs d'établissement dont, en premier lieu, la direction de l'encadrement. Les syndicats représentatifs des personnels de direction ont également été auditionnés.

L'analyse de terrain porte sur sept académies caractéristiques de la diversité des territoires, en termes de démographie, de politique de la ville, de ruralité : Créteil, Dijon, Lille, Nice, Rennes, La Réunion et Toulouse. Elle a consisté en l'interrogation systématique du recteur, d'un IA-DASEN, des représentants du groupe Blanchet¹ académique, auxquels s'ajoutent cinq chefs d'établissement de profils différents (âge, ancienneté, sexe, etc.) dans des collèges et lycées diversifiés quant aux formations délivrées et quant à leurs environnements respectifs (urbain / rural, effectifs, politique de la ville...) selon un protocole construit collectivement par l'équipe de la mission.

Par ailleurs, chaque inspecteur général a effectué individuellement une visite d'immersion d'une journée complète auprès d'un chef d'établissement selon des observables communs. Cela a permis non seulement de disposer d'un panel d'interrogations et d'observations plus larges, mais également de s'imprégner du quotidien des chefs d'établissement et de mesurer la réalité du terrain et sa distance éventuelle avec leur mission théorique.

Sur la base de toutes les investigations menées, la mission a pu définir des perspectives et des préconisations visant à dessiner le portrait du chef d'établissement de demain.

1. Qui sont les chefs d'établissement ?

La fonction de chef d'établissement est inhérente à l'existence même d'établissement d'enseignement. Pour l'enseignement public, elle est créée par les mêmes textes que ceux qui créent les lycées et, à la suite, le système public d'enseignement, avec la loi générale sur l'instruction publique du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802), qui crée les lycées², et le décret portant organisation de l'université impériale du 17 mars 1808³, qui consacrent les titres de proviseur de lycée et de principal de collège, inclus dans un corps unique de fonctionnaires de l'université impériale. Quelques mois après la création des lycées, la grille de rémunération des proviseurs est instituée par l'arrêté du 27 octobre 1802, qui prévoit une rémunération différenciée selon la taille des lycées, avec 3 000 francs annuels pour les proviseurs de lycées du troisième ordre, 3 500 francs pour ceux du deuxième ordre et 4 000 francs pour ceux du premier ordre. Un an plus tard, par l'arrêté du 7 novembre 1803, une grille de rémunération instaure un système différencié entre Paris et la province : les lycées de province restent répartis en trois catégories, tandis que, au-dessus, figurent les lycées parisiens, dont les proviseurs sont rémunérés 5 000 francs par an⁴. Les chefs d'établissement sont

¹ Voir infra chapitre 2.2.3.

² Loi du 11 floréal an X, art. 13 : « L'administration de chaque lycée sera confiée à un proviseur ; il aura immédiatement sous lui un censeur des études et un procureur gérant les affaires de l'école ».

³ Décret du 17 mars 1808, art. 29 : « Les fonctionnaires de l'Université impériale prendront rang entre eux dans l'ordre suivant : (...) 11° Les proviseurs des lycées (...) 14° Les principaux des collèges ».

⁴ Yannick Clavé, Les proviseurs de lycée au XIX^e siècle (1802-1914), Lille, Presses universitaires du Septentrion, 2021, p. 57.

donc incités, dès l'origine, à évoluer des lycées plus modestes vers les plus importants, dans une logique de construction de carrière.

1.1. Le chef d'établissement est un homme de 54 ans, ancien professeur certifié ou conseiller principal d'éducation, devenu personnel de direction à 41 ans et resté adjoint pendant 7 ans

Il y a actuellement 7 504 chefs d'établissement, représentant un peu plus de la moitié du corps des personnels de direction (14 875 personnels de direction, dont 50,4 % de chefs d'établissement), répartis comme suit :

Tableau n° 1 : répartition des chefs d'établissement selon le type d'établissement

Catégorie	Effectifs	%
Personnels de direction	14 875	100
Chefs d'établissement*	7 504	50,4
Dont principal de collègue	5 088	67,8
Dont proviseur de lycée professionnel	643	8,6
Dont proviseur de lycée général et technologique	896	11,9
Dont proviseur de lycée polyvalent	765	10,2

**Dont EREA, ERPD, SEGPA*

Source : MENJ, direction de l'encadrement

Si le corps des personnels de direction est majoritairement féminin (hommes 46 % / femmes 54 %), la tendance s'inverse en ce qui concerne les chefs d'établissement (hommes 53 % / femmes 47 %) et se creuse en ce qui concerne les proviseurs (hommes 63 % / femmes 37 %).

Tableau n° 2 : répartition des emplois de chefs d'établissement selon le sexe

Type d'emploi	Hommes	Femmes	Ratio femmes	Total
Personnels de direction	6 854	8 021	54 %	14 875
Chefs d'établissement	3 977	3 527	47 %	7 504
Dont Principaux de collègue	2 479	2 609	51 %	5 088
Dont Proviseurs de lycée	1 462	874	37 %	2 336

Source : MENJ, direction de l'encadrement

La place des femmes parmi les chefs d'établissement est de moins en moins importante à mesure que les établissements sont inscrits dans une catégorie élevée, en particulier pour les lycées où les femmes ne sont majoritaires dans aucune catégorie. Si elles sont majoritaires dans les établissements de 1^{ère} et 2^e catégories, elles sont minoritaires en 3^e et 4^e catégories, et ne représentent qu'un quart des chefs d'établissement de catégorie exceptionnelle.

Tableau n° 3 : répartition des emplois de chefs d'établissement par catégorie d'établissement et par sexe

Catégories d'établissement (collèges et lycées)	Hommes	Femmes	Ratio femmes	Total
1 ^{ère} catégorie	340	390	53 %	730
2 ^e catégorie	1 074	1 231	53 %	2 305
3 ^e catégorie	1 263	1 096	46 %	2 359
4 ^e catégorie	1 001	705	41 %	1 706
Catégorie exceptionnelle	292	104	26 %	396

Source : MENJ, direction de l'encadrement

Le corps des personnels de direction est un corps de seconde carrière, auquel on accède après avoir exercé de premières fonctions. L'immense majorité des membres du corps exerçait précédemment des fonctions d'enseignement : professeurs certifiés (37,7 %), conseillers principaux d'éducation (18 %), professeurs des écoles (16,4 %), professeurs de lycée professionnel (13,6 %), professeurs agrégés (5,5 %), professeurs d'éducation physique et sportive (2,7 %). En conséquence, l'âge moyen d'entrée dans le corps est de 41,5 ans ; l'âge moyen d'accès aux fonctions de chef d'établissement se situe près de huit ans plus tard, à 49 ans. La moyenne d'âge actuelle des chefs d'établissement est de 54,3 ans, les plus jeunes exerçant dans l'académie de Créteil (52,7 ans) et de Corse (52,9 ans) ; les plus âgés exercent, hors les Outre-mer⁵, dans les académies de Nice (55,6 ans) et d'Aix-Marseille (55,1 ans). En novembre 2023, le plus jeune chef d'établissement avait 34 ans et le plus âgé 68.

Tableau n° 4 : répartition des chefs d'établissement par tranches d'âge et par sexe

Âge	Femmes	Hommes	Total
Moins de 35 ans	0	1	1
35-44	178	234	412
45-54	1 509	1 767	3 276
55-64	1 794	1 910	3 704
Plus de 65 ans	46	65	111

Source : MENJ, direction de l'encadrement

L'accès aux fonctions de chef d'établissement, pour les personnels de direction, est particulièrement hétérogène d'une académie à l'autre. Les chefs d'établissement actuellement en fonction sont restés en moyenne 6,6 ans adjoints avant de prendre la direction d'un établissement. Au mouvement 2023, l'ancienneté des néo-chefs d'établissement dans le corps des personnels de direction était de 8,24 ans, mais avec des écarts importants selon les territoires : 5,19 ans dans l'académie d'Orléans-Tours contre 12,6 ans dans l'académie de Nice⁶.

⁵ La moyenne d'âge des chefs d'établissement dans les cinq académies ultramarines dépasse la métropole : 58,7 ans en Guadeloupe, 55,6 ans en Guyane, 57,5 ans en Martinique 58,7 ans à Mayotte et 56,1 ans à La Réunion.

⁶ Nice surpasse les académies ultramarines : 12,43 ans d'ancienneté dans l'académie de Guadeloupe, 9 dans l'académie de Guyane, 10 dans l'académie de Martinique, 9,83 dans l'académie de Mayotte et 12,14 dans l'académie de La Réunion.

Carte n° 1 : mouvement des personnels de direction à la rentrée scolaire 2023 - nombre moyen d'années d'ancienneté des personnels de direction nommés pour la première fois à un poste de chef d'établissement



1.2. Les chefs d'établissement figurent parmi les fonctionnaires de l'État les mieux rémunérés

La question de la rémunération des chefs d'établissement est récurrente, tant dans le dialogue social national et académique que dans l'expression de revendications catégorielles. Elle apparaît en filigrane dans de nombreuses réformes menées au sein du ministère de l'éducation nationale, au point de faire dire à un interlocuteur de la mission qu'« on a régulièrement acheté les chefs d'établissement, en reconnaissant leur investissement sur certaines fonctions ».

Au moment de la présente mission, l'administration centrale était en train d'engager une nouvelle réforme de la rémunération des personnels de direction, dont l'aboutissement est concomitant de l'achèvement du rapport, qui tâche autant que possible de tenir compte des évolutions à venir.

1.2.1. La construction de la rémunération des chefs d'établissement est un mécanisme complexe aux paramètres multiples

La rémunération des chefs d'établissement comme de l'ensemble des personnels de direction est composée de trois parties :

- La première relève de l'indiciaire, avec deux grades (classe normale et hors classe) depuis la suppression d'un troisième grade en 2017⁷ qui avait vocation à fluidifier l'évolution individuelle. Il subsiste deux paliers : le premier avec le passage à la hors classe, et le second avec l'accès à l'échelon spécial de la hors

⁷ Avant 2017, il y avait trois grades qui se distinguaient en fonction du corps vivier : outre la hors-classe, la classe C2 avait vocation à accueillir les professeurs certifiés et assimilés, et la classe C1 les professeurs agrégés et assimilés.

classe. L'échelonnement indiciaire du corps des personnels de direction a été fixé par décret n° 2017-958 du 10 mai 2017 (voir annexe 3), avec un indice brut plancher à 573 et l'échelon spécial en hors échelle lettre B.

Le pied de plancher de la grille correspond au 6^e échelon de la grille indiciaire des professeurs certifiés, des conseillers principaux d'éducation, des professeurs des écoles et des professeurs de lycée professionnel, atteint au bout de 8 ans et demi dans le corps. Ces corps plafonnent en hors échelle lettre A, contre la hors échelle lettre B pour les personnels de direction⁸.

Le 2^e échelon de la grille indiciaire des professeurs agrégés (indice brut 591), atteint au bout d'un an, dépasse le 1^{er} échelon de la grille des personnels de direction (indice brut 573). Le plafond est similaire, à la hors échelle lettre B. La comparaison de ces deux grilles n'est pas de nature à inciter les professeurs agrégés à envisager une carrière dans le corps des personnels de direction.

- La deuxième partie de la rémunération relève de l'indemnitaire avec l'indemnité de fonctions, de responsabilités et de résultats (IF2R) créée par le décret n° 2012-933 du 1^{er} août 2012. Elle comprend deux parts : la première, dite part fonctionnelle, varie selon les responsabilités exercées (chef d'établissement, adjoint...) et la catégorie de l'établissement dans lequel l'agent est affecté. Pour les chefs d'établissement, elle est comprise entre 6 010 € annuels et 7 000 €. La seconde part est liée aux résultats, tenant compte de l'entretien professionnel et déterminée par application d'un montant de référence de 667 euros annuels auquel on applique un coefficient de 0 à 3 (avec des contingentements de ces coefficients par académie).
- La troisième partie de la rémunération est dite « sur-indiciaire » et comprend une bonification indiciaire et une nouvelle bonification indiciaire qui sont fonction de la nature de l'emploi. Tous les chefs d'établissement bénéficient d'une bonification indiciaire de 80 à 150 points⁹. En outre, les chefs d'un établissement de 3^e, 4^e et catégorie exceptionnelle bénéficient d'une nouvelle bonification indiciaire (NBI) de 40, 60 et 80 points. Cette troisième partie, qui s'ajoute à la rémunération indiciaire et peut représenter de 80 points d'indice (soit 4 292 € nets annuels¹⁰) pour les chefs d'établissement de 1^{ère} catégorie jusqu'à 230 points d'indice supplémentaires (soit 12 339 € nets annuels) pour les chefs d'établissement de catégorie exceptionnelle. Cette part de rémunération est prise en compte dans le calcul des droits à la retraite.

À ces trois principaux éléments de rémunération s'ajoutent des indemnités diverses en fonction de l'emploi ou des fonctions occupées :

- indemnités de fonction REP/REP+ : composées d'une part fixe de 5 114 € annuels bruts en REP+ et 1 734 € annuels bruts en REP, et d'une part modulable servie en REP+ exclusivement, d'un montant de 234 € bruts annuels pour au moins 25 % des agents concernés, 421 € pour 50 % des agents concernés, et 702 € pour au plus 25 % des agents concernés, soit 1 734 € annuels bruts en REP et de 5 348 à 5 816 € annuels bruts en REP+ ;
- indemnités journalières pour les chefs d'établissement désignés chefs de centre d'examen du baccalauréat ou de brevet de technicien supérieur (BTS), qui varient selon le type d'examen et le nombre de candidats (de 50 € / jour pour le BTS avec 11 à 50 candidats / jour, à 230 € / jour pour le baccalauréat avec plus de 600 candidats / jour) ;
- indemnités variées, telles que la prime de 1 000 € accordée au titre de la mise en œuvre du Pacte enseignant en 2023, les indemnités de tutorat, de formation ou de jury, ainsi que des indemnités communes aux fonctionnaires (indemnité de résidence, supplément familial de traitement...). Des compléments indemnitaires sont également servis lorsque l'établissement est dépourvu d'adjoint

⁸ Décret n° 2023-721 du 4 août 2023 relatif à l'échelonnement indiciaire des personnels enseignants, d'éducation et des psychologues de l'éducation nationale relevant du ministère chargé de l'éducation nationale.

⁹ Décret n° 88-342 fixant le régime de rémunération applicable à certains emplois de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale, art. 6. Chefs d'établissement de 1^{ère} catégorie : 80 points. 2^e catégorie : 100 points. 3^e catégorie : 130 points. 4^e catégorie et 4^e ex : 150 points.

¹⁰ Selon les données fournies par la direction de l'encadrement dans le cadre de la réflexion sur la refonte du système indemnitaire des personnels de direction, avec la retenue pour pension civile.

et/ou lorsque le chef d'établissement se voit confier la direction d'un ou de plusieurs autres établissements.

La rémunération étant liée, pour partie, à la catégorie d'établissement dans laquelle exercent les personnels, une clause de sauvegarde permet, en cas de mutation vers un établissement de plus faible catégorie, de conserver les avantages de la catégorie précédente durant trois à cinq ans selon les conditions dans lesquelles s'effectue cette mutation¹¹.

Il ressort de ces éléments que la construction de la rémunération des chefs d'établissement est un mécanisme complexe mais contraint, répondant à des exigences multiples et successives de reconnaissance de la spécificité des fonctions occupées. Pour autant, la part la plus importante de la rémunération, tant en indiciaire qu'en indemnitaire, est liée à une situation figée : les indemnités de fonctions, de responsabilités et de résultats sont identiques pour des établissements de même catégorie à fonctions égales, hors la part résultats de l'IF2R, qui ne peut dépasser 2 000 € annuels (667 € x coeff. 3). La manière de servir ainsi que l'exercice de fonctions dans un contexte dégradé ou spécifique (hors cas prévus dans la catégorisation des établissements) ne peuvent donc être valorisés qu'à cette hauteur de 2 000 € annuels.

Dans cette construction, une part non négligeable de la rémunération des personnels de direction relève du poste occupé, tant en indemnitaire (la part fonctions et responsabilités) qu'en bonification indiciaire comptant par ailleurs pour le calcul des droits à la retraite ; dans l'élaboration d'une évolution de carrière et sauf mobilisation de la clause de sauvegarde qui ne peut être que provisoire, l'accès à des établissements de catégorie plus élevée est donc de nature à garantir une progression de rémunération significative.

1.2.2. Une rémunération supérieure à la moyenne de celle des fonctionnaires de catégorie A de la fonction publique de l'État

Les chefs d'établissement touchent en moyenne une rémunération nette mensuelle globale de 4 407 €¹², avec une légère différence entre les hommes (4 466 € nets) et les femmes (4 337 € nets). L'écart de rémunération homme / femme existe à catégories d'établissement équivalentes, mais de manière réduite. Il faut ajouter à cette rémunération, pour la quasi-totalité des personnels, un logement de fonction comme avantage en nature ; s'il peut parfois être considéré comme une contrainte en lien avec la nécessité absolue de service qui lui est rattachée (voir infra), le logement reste un avantage lié à la fonction, sur lequel les agents qui en disposent sont imposés.

Tableau n° 5 : rémunération nette mensuelle moyenne des chefs d'établissement, selon la catégorie d'établissement et le sexe

Type d'établissement	Sexe	Rémunération nette mensuelle en €
Toutes catégories	Hommes + Femmes	4 407
	Hommes	4 466
	Femmes	4 337
Catégorie 4 + catégorie exceptionnelle	Hommes + Femmes	4 964
	Hommes	4 988
	Femmes	4 925
Catégorie 3	Hommes + Femmes	4 463
	Hommes	4 474
	Femmes	4 450

¹¹ Décret n° 88-342 fixant le régime de rémunération applicable à certains emplois de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale, art. 3 et 5.

¹² Source : MENJ, direction des affaires financières. Chiffres 2022 pour la France métropolitaine, ne prenant donc pas en compte la sur-rémunération des personnels en Outre-mer.

Catégorie 2	Hommes + Femmes	4 025
	Hommes	4 035
	Femmes	4 015
Catégorie 1	Hommes + Femmes	3 835
	Hommes	3 840
	Femmes	3 831

Source : MENJ, direction des affaires financières

10 % des chefs d'établissement gagnent moins de 3 911 € nets par mois, tandis que les 10 % les mieux rémunérés gagnent plus de 5 079 €. 80 % gagnent donc entre 3 911 et 5 079 € nets mensuels. La rémunération du décile médian se situe à 4 358 € nets mensuels.

En comparaison, les chefs d'établissement touchent une rémunération moyenne supérieure à celle des fonctionnaires de catégorie A de la fonction publique de l'État (3 115 €, ou 3 840 € hors enseignants). Parmi les fonctionnaires de catégorie A, 10 % gagnent plus de 4 396 € par mois, et 20 % gagnent plus de 3 695 € par mois. Les chefs d'établissement figurent donc dans les 10 % des agents de catégorie A les mieux rémunérés.

Tableau n° 6 : rémunération nette globale mensuelle moyenne des fonctionnaires (en €), 2021-2022¹³

Chefs d'établissement	Salariés Fonction publique ¹⁴	Fonctionnaires de l'État, toutes catégories	Fonctionnaires de l'État, catégorie A	Enseignants	Fonctionnaires de l'État, catégorie A hors enseignants
4 407 ¹⁵	2 688	2 880	3 115	2 770	3 840

Source : INSEE¹⁶

1.2.3. De nouvelles modalités indemnitaires

Le régime indemnitaire des personnels de direction est particulièrement spécifique, non transposable dans d'autres métiers ; dans un contexte de mobilité interministérielle, il peut représenter un frein pour l'évolution professionnelle des cadres de l'éducation nationale, à l'heure où la durée des carrières devient un enjeu particulièrement prégnant. Sans que cela soit demandé par la DGAFP, le ministère a donc engagé une refonte du système indemnitaire des personnels de direction, pour supprimer l'IF2R au profit du RIFSEEP et tâcher de simplifier le dispositif.

L'IF2R, la NBI ainsi que la prime versée au titre de la mise en œuvre du Pacte enseignant ont ainsi vocation à être intégrées dans l'IFSE, avec 4 groupes de fonctions correspondant aux catégories d'établissement (les 1^{ère} et 2^e catégories sont intégrées dans le 4^e groupe, la 3^e catégorie dans le 3^e groupe, la 4^e catégorie dans le 2^e groupe et la 4^e exceptionnelle dans le 1^{er} groupe), avec des montants socle en-deçà du montant additionnel des primes actuelles qui constitueront l'IFSE, mais avec des modalités de réexamen qui permettront de l'augmenter selon l'évolution de la situation de l'agent. Ce changement est essentiel, puisque dans la situation actuelle, hors progression indiciaire, les chefs d'établissement ne voient pas leur régime indemnitaire progresser s'ils n'évoluent pas eux-mêmes dans la catégorie d'établissement dirigé.

¹³ Les données provenant du ministère de l'éducation nationale sont celles de 2022. Celles de l'INSEE sont de 2021.

¹⁴ Y compris contractuels et contrats aidés.

¹⁵ Source : MENJ, direction des affaires financières.

¹⁶ INSEE, Les salaires dans la fonction publique de l'État, INSEE première n° 1955, juin 2023.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/7640304#onglet-3>

Certains compléments indemnitaires sont maintenus, comme la bonification indiciaire ainsi que les compléments fonctionnels déjà présents dans l'IF2R (pour les chefs d'établissement dont l'établissement est dépourvu d'adjoint et/ou ceux qui se voient confier la direction d'un ou de plusieurs autres établissements).

En cas de changement sur un poste de catégorie similaire, une revalorisation de 700 € est prévue. En cas de changement sur un poste de moindre catégorie, l'IFSE est maintenue sans limite de durée (sauf en cas de passage du 1^{er} au 4^e groupe).

La réforme du régime indemnitaire présente l'avantage d'une simplification, en intégrant plusieurs dispositifs dans l'IFSE avec la possibilité, telle que mise en avant, de construire un parcours professionnel avec un régime indemnitaire comparable, dans sa construction, à celui d'autres corps. D'autres avantages permettent de garantir la pérennité de certaines rémunérations voire de progresser en cas de changement d'affectation, quelle que soit la catégorie de l'établissement. Le soclage de la NBI dans l'IFSE pourrait être compensée par une modification de la grille indiciaire, afin de prendre en compte ces points d'indice dans le calcul des droits à la retraite. Par ailleurs, des dispositions prévoient également la prise en considération des personnels assurant l'intérim de fonctions de chef d'établissement.

Le maintien de la bonification indiciaire servie aux chefs d'établissement qui s'ajoute à de l'IFSE ne garantit cependant pas une pleine fluidité des parcours sans tenir compte des catégories d'établissement, en ce que la BI, dépendante de la catégorie, représente une part significative de la rémunération et est prise en compte dans le calcul des droits à la retraite. Malgré les garanties de maintien de l'IFSE sans limite de durée, la « course » à l'établissement de catégorie supérieure reste donc un paradigme important d'évolution professionnelle.

1.2.4. Des revendications salariales ?

Les chefs d'établissement sont-ils mal payés ? À cette question, les réponses sont multiples, selon le profil, l'âge, l'expérience, la position syndicale (le cas échéant). Si les enquêtes nationales témoignent d'une insatisfaction quant à leur niveau de rémunération¹⁷, les chefs d'établissement rencontrés par la mission estiment globalement être bien payés, en valeur absolue. L'accès à la hors classe constitue pour eux une réelle reconnaissance et une réelle progression en termes de rémunération.

1.2.4.1 Une rémunération qui n'est pas à la hauteur de la charge de travail des personnels, selon les intéressés

Deux écueils sont relevés. Le premier concerne le début de carrière. Alors que de nombreux dispositifs tendent à améliorer la rémunération des professeurs, en particulier le Pacte Enseignant, les chefs d'établissement rencontrés craignent que les conditions de rémunération des personnels de direction en début de carrière ne soient pas suffisamment attractives pour ceux qui constituent le principal vivier de candidats. Un principal de collège en REP+, par ailleurs co-pilote d'une cité éducative, indique avoir la 20^e rémunération de son établissement, sur 55 personnes.

Le second écueil est lié à la décorrélation, selon une part non négligeable des personnes rencontrées, entre la rémunération, majoritairement jugée satisfaisante, et la charge de travail. Beaucoup estiment que le salaire perçu par les chefs d'établissement ne correspond pas à la réalité de leur investissement et de leurs responsabilités, tant de manière quantitative que qualitative. La multiplicité des fonctions à responsabilité exercées par certains (pilotage de dispositifs comme les cités éducatives ou les réseaux d'éducation prioritaires) de même que la complexité des établissements ne sont pas pleinement prises en compte dans le calcul de la rémunération indemnitaire.

Comme mentionné supra, la rémunération des chefs d'établissement figure, en moyenne, parmi les plus importantes de la fonction publique de l'État. S'il est toujours possible de trouver des professions mieux payées, avec des indemnités ou des charges spécifiques (à l'instar des professeurs en classe préparatoires aux grandes écoles, souvent cités par les chefs d'établissement, mais dont l'importance de la rémunération tient, notamment, au-delà de la grille indiciaire des professeurs agrégés, aux nombres d'heures de « colles » effectuées et à la rémunération des heures supplémentaires, plus élevée pour les professeurs de chaire

¹⁷ É. Rade, Bien-être des personnels de l'éducation nationale : des résultats stables en 2023, Note d'information de la DEPP n° 24.03, 2024. À la question « Êtes-vous satisfait de votre niveau de rémunération ? », les personnels de direction attribuent la note de 4/10.

supérieure), on peut considérer que cette rémunération est, en valeur absolue, satisfaisante au regard de celle des cadres de la fonction publique.

La mission recommande cependant de mieux reconnaître la charge et les responsabilités managériales et de pilotage qui incombent aux chefs d'établissement, en proposant d'instaurer la hors échelle lettre Bbis comme échelon terminal de la grille indiciaire du corps des personnels de direction, qui ne serait accessible qu'à des agents exerçant les fonctions de chefs d'établissement.

1.2.4.2 La catégorisation des établissements est à améliorer

De même, la question des catégories d'établissement, qui influent sur la rémunération des chefs d'établissement, est à reconsidérer. Les catégories d'établissement, déterminées par décret, sont établies en fonction de plusieurs paramètres. Le premier et principal est celui du nombre d'élèves, auquel on ajoute plusieurs pondérations possibles : éducation prioritaire ou assimilé (1 269 EPLE), rural isolé ou éloignement géographique (990 EPLE), présence d'enseignement professionnel et technologique industriel ou hôtelier en LGT (869 EPLE), présence de filière post-baccalauréat (CPGE, STS ; 1541 EPLE), présence de filière d'enseignement adapté type SEGPA (1 450 EPLE), présence de filière d'apprentissage public à effectif supérieur à 20 (872 EPLE), présence d'un internat (1 719 EPLE). 2 891 EPLE n'ont pas de critères de pondération, soit 36 % des établissements. Une dernière contrainte s'impose dans ce classement, celle de l'équilibre national de la répartition, qui prend en compte l'impact budgétaire de ces catégories, en lien avec la rémunération des personnels de direction.

Les critères de catégorisation des établissements et leur possible pondération sont donc, autant que possible, objectivés, en fonction de la taille, de la localisation et du type de formations dispensées. Cependant, la notion de complexité managériale n'est pas prise en compte ; elle englobe la notion de pilotage interne, de relations externes, de climat, qui peuvent considérablement influencer sur la direction d'un établissement. Ainsi, si les critères objectifs d'éloignement géographique, de complexité sociale ou de formations spécifiques sont pris en compte et permettent une pondération destinée à accroître l'attractivité sur ces postes (puisque plus rémunérateurs), les situations plus complexes, sans que les raisons en soient objectivées par une liste ou une cotation, ne sont actuellement pas considérées.

La mission recommande d'introduire dans la réglementation la possibilité de surclasser temporairement un établissement qui présenterait une situation dégradée sur le plan du climat scolaire, du pilotage des équipes, des conditions matérielles d'exercice, de manière à rendre ce poste plus attractif et de pouvoir ainsi y nommer un personnel de direction aguerri pour tâcher de retrouver un environnement de travail serein. Ce surclassement, d'une durée de quatre ans avec engagement du chef d'établissement de rester sur poste durant cette période, pourrait s'ajouter à une éventuelle pondération pré-existante (éducation prioritaire par exemple) ; il serait proposé par les académies en fonction d'un constat déterminé après un audit ou une enquête menée par le rectorat ou l'inspection générale, et validé par la direction de l'encadrement, dans la limite de 5 % des EPLE. L'administration s'engagerait par ailleurs à accepter la mobilité du chef d'établissement au bout de quatre ans, dans un établissement de catégorie au moins équivalente à celui qu'il quitte.

1.2.4.3 Le logement de fonction : avantage ou inconvénient ?

L'immense majorité des chefs d'établissement bénéficie d'un logement de fonction au sein ou à proximité immédiate de l'établissement... mais tous n'en disposent pas. Il n'y a pas de tendance majoritaire, dans les personnels entendus par la mission, quant à savoir si le logement est un avantage ou un inconvénient. La plupart estime qu'il est nécessaire en fonction de certaines caractéristiques de l'établissement, comme la présence d'un internat. Beaucoup relèvent également l'état parfois dégradé des logements proposés ; un chef d'établissement indique avoir fait 5 000 € de travaux à ses frais, dans un précédent poste, « *pour avoir un logement correct* ». À l'inverse, la présence d'un logement dans les grands centres urbains, au foncier particulièrement coûteux, est considérée comme un avantage particulièrement apprécié.

Les dérogations à l'obligation de loger sur place, gérées au niveau des académies ne sont pas rares, sans que, toutefois, il y ait une garantie, suivie par les rectorats et DSDEN, d'un système palliatif (autres agents logés, sociétés de gardiennage par exemple), qui relève par ailleurs des compétences des collectivités territoriales. De même, plusieurs personnes interrogées ont indiqué à la mission avoir officiellement pris le logement de

fonction, tout en résidant ailleurs, dans un logement privé : « *j'ai pris le logement, mais je n'y réside pas, car l'appartement n'est pas vivable* ». Au-delà de la contrainte financière que cela représente, le logement de fonction étant soumis à la déclaration fiscale au titre d'avantage en nature, cela interroge grandement la responsabilité du chef d'établissement en cas de problème en lien avec la nécessité absolue de service que constitue l'obligation de résidence. Si les personnes interrogées semblent évacuer le sujet (« *je n'habite pas loin, à quelques minutes de voiture* »), il conviendrait cependant, pour des raisons de sécurité et de responsabilité d'avoir un suivi plus fin de ces pratiques, tant en ce qui concerne les dérogations officielles que les résidences extérieures officieuses.

1.3. Une attractivité du métier en baisse, même si le concours reste sélectif

Le nombre de postes ouverts au concours de recrutement des personnels de direction est stable depuis une dizaine d'années, avec une moyenne de 622 postes chaque année (560 pour l'année la plus basse, en 2021, et 700 pour la plus haute en 2018). En revanche, si le ratio présents / inscrits est stable, autour de 75 à 79 % et reste satisfaisant pour un concours de catégorie A de la fonction publique, le nombre de candidats inscrits comme de candidats présents connaît une baisse continue sur la même période. Conjugué à la stabilité du nombre de postes, cela entraîne une baisse importante du taux de pression sur ce concours, avec 3,61 candidats pour 1 poste en 2024 contre 5,85 en 2016.

Tableau n° 7 : taux de pression au concours de recrutement des personnels de direction, 2016-2024

Année	Inscrits	Présents aux épreuves d'admissibilité	Postes en liste principale	Postes en liste complémentaire	Nombre de candidats présents pour 1 poste
2016	4 414	3 511	600	27	5,85
2017	4 160	3 238	600	26	5,39
2018	3 949	3 077	700	30	4,39
2019	4 440	3 368	650	51	5,18
2020	3 938	3 033	600	103	5,05
2021	3 940	3 073	560	70	5,48
2022	3 250	2 517	605	74	4,16
2023	3 390	2 635	645	90	4,08
2024	3 054	2 314	640	46	3,61

Source : MENJ, jury du concours de recrutement des personnels de direction

Si cette baisse est certes observée dans de nombreux concours de la fonction publique, elle doit cependant conduire à une réflexion quant à l'attractivité des fonctions de personnel de direction qui, avec celles d'inspecteur territorial (IA-IPR, IEN), représente l'un des deux débouchés traditionnels pour les professeurs et les conseillers principaux d'éducation.

1.4. La formation statutaire spécifique aux chefs d'établissement n'existe pas

L'unicité du corps des personnels de direction, englobant chefs d'établissement et adjoints, induit que la formation statutaire des chefs d'établissement est avant tout celle de l'ensemble des personnels de direction.

1.4.1. La formation relève d'un cadre national pour les personnels de direction

Le contexte de la formation est celui d'un dispositif en alternance : elle « *est conçue de façon à articuler au mieux les différents contextes de l'alternance proposée aux stagiaires. Elle s'appuie depuis 2022 sur un*

référentiel de compétences pour la formation commune à tous les acteurs afin d'assurer une mise en cohérence et une lisibilité entre les différents niveaux de formation »¹⁸.

La formation dont bénéficient actuellement les personnels de direction présente de nombreuses porosités entre les dispositifs destinés à répondre aux gestes professionnels à l'entrée dans le corps en formation initiale statutaire d'une part, et ceux consacrés à continuer d'acquérir des compétences spécifiques au regard des emplois occupés en formation continue d'autre part. En affichage et en philosophie, l'IH2EF fait volontairement une proposition « hybride » où les parcours sont proposés dans une offre de formation globale, parfois à la croisée des chemins entre la formation initiale et la formation continue : c'est le cas de la formation d'adaptation d'adjoint à l'emploi de chef et aussi la formation spécifique aux enjeux du lycée professionnel, lesquelles, selon le point de vue duquel on se place, peuvent être assimilées, ou à la formation initiale à de nouveaux enjeux, ou à la formation continue d'un point de vue strictement administratif.

Néanmoins et contrairement à la formation continue, il est exigé du stagiaire qu'il poursuive son parcours de formation initiale statutaire avec obligation d'assiduité, outre qu'il s'engage à produire l'ensemble des livrables exigés durant cette année de stage.

1.4.2. Les attendus et les textes du parcours de la formation initiale des personnels de direction

L'arrêté du 27 mars 2020¹⁹ fixe le cadre et les objectifs du dispositif de formation initiale pour une période d'un an, et confie conjointement à l'IH2EF et aux académies le soin de concevoir au minimum 154 heures de formation, complétées en tant que de besoin par des modules de formation complémentaires, qui doivent tenir compte « *des parcours personnalisés de formation définis par les recteurs* ». Ces sessions incluent des modules de formation en présentiel et des activités complémentaires à distance, notamment par le biais d'un parcours numérique.

La formation statutaire des personnels de direction doit impérativement se faire en complémentarité du lieu de stage, c'est-à-dire du lieu d'affectation provisoire du stagiaire, sous la responsabilité du chef d'établissement d'accueil (CEA).

1.4.3. L'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) est le maître d'ouvrage

L'IH2EF est chargé des deux tiers de la formation statutaire initiale des personnels de direction, pour un total minimal de 100 heures. Cette formation est destinée à l'ensemble du corps, sans distinction des types d'emplois occupés, les stagiaires ayant vocation dans leur écrasante majorité à occuper au départ un emploi d'adjoint.

Durant cette année de formation des cadres intermédiaires, l'IH2EF se fixe comme objectif de développer les compétences nécessaires au pilotage pédagogique et administratif d'un EPLE. Dans les faits, il vise avant toute chose le changement de posture du fonctionnaire lauréat, lequel devient, *subito*, le représentant de l'institution scolaire. De même, le travail de formation porte sur la prise de responsabilité immédiate, dès nomination après concours, certes en tant qu'adjoint œuvrant auprès d'un chef, mais cadre référent au sein de l'établissement.

En outre, le périmètre d'action professionnelle du stagiaire sera encadré par une lettre de mission. Il sera progressivement élargi en fonction de la typologie de l'unité d'enseignement, mais surtout des besoins des élèves qui y sont accueillis.

Le parcours principal de formation est complété par trois séminaires nationaux en présentiel à l'institut, ainsi que de conférences nationales et de webinaires. Certaines de ces séquences sont intercatégorielles, pour favoriser la prise de contact avec les autres corps d'encadrement du ministère et la possibilité de réflexions et analyses conjointes sur de mêmes objets d'observation ou d'étude.

1.4.4. Les académies dispensent une partie complémentaire de la formation et le stage « d'ouverture »

Le parcours de l'IH2EF est complété par des sessions de formation dans l'académie d'affectation, pour un total d'au moins 54 heures, en cohérence avec le cadre prescrit par l'institut, afin de proposer un

¹⁸ Extrait du guide de la formation initiale des personnels d'inspection et des personnels de direction. www.ih2ef.gouv.fr

¹⁹ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000041991318/>

accompagnement de chaque stagiaire au plus près de son territoire d'exercice. Le recteur est responsable de la formation initiale et continue des personnels d'encadrement de son académie. Il arrête, annuellement, un plan académique de formation de ces personnels qui définit les actions de formation destinées aux personnels de direction, conformément aux orientations ministérielles. Dans les faits, l'ingénierie de formation est confiée au délégué académique à la formation des personnels d'encadrement (DAFPE)²⁰, lequel entretient des liens étroits avec l'IH2EF²¹.

En outre, un stage « d'ouverture » est organisé par l'académie pour un total d'au moins 30 heures. Ce stage peut se dérouler, soit dans une entreprise, soit chez un opérateur public externe à l'éducation nationale, parfois à l'étranger.

1.4.5. L'accompagnement au quotidien sur le terrain : les rôles du chef d'établissement référent (CER) et du chef d'établissement d'accueil (CEA)

Identifié et investi de son rôle de référent par le recteur, le chef d'établissement référent (CER) participe au parcours professionnel et à la construction de l'identité professionnelle tout en conservant une capacité à objectiver, à prendre de la hauteur de vue, en étant en proximité avec le stagiaire, sans avoir à collaborer avec lui au quotidien. Ainsi, il peut conseiller, informer, accompagner sur des situations professionnelles, tout en étant rompu aux outils proposés par l'IH2EF, dont le référentiel de compétences. S'il est une ressource pragmatique, le CER est aussi une aide à la construction d'une pensée réflexive dans le parcours du stagiaire.

Le CER doit être en étroite relation avec le CEA afin d'assurer un cadre cohérent et des regards croisés complémentaires réguliers.

Le chef d'établissement d'accueil (CEA) accompagne, quant à lui, le stagiaire et s'assure que le cadre d'exercice en EPLE est propice à l'acquisition progressive des gestes professionnels opérationnels, tout en s'assurant de la progressivité dans la fonction nouvellement occupée. La qualité des relations entre le stagiaire et le CEA s'établit par un lien de confiance mutuelle dans des situations d'exercice professionnel variées qui doivent être sur un point d'équilibre entre, prises de responsabilités progressives pour le stagiaire, posture de mentor bienveillant pour le CEA, formalisées par des délégations établies dans une lettre de mission. L'ensemble de ces aspects visent à créer un cadre propice à la montée en compétences professionnelles, tant sur les savoir-être que sur les savoir-faire. Enfin, le CEA conserve un lien permanent avec le CER durant cette année de stagiairisation.

Ces deux missions font donc partie des rôles possiblement remplis par les chefs d'établissement. Ils participent de la continuité de la profession et de la formation essentielle d'un personnel de direction. Nombre de chefs d'établissement rencontrés ont souligné leurs débuts dans la profession en tant qu'adjoint et l'importance de leur collègue chef qui les a accueillis, allant même jusqu'au caractère déterminant du duo, dans le positif comme malheureusement parfois dans le négatif.

1.5. La gestion conjointe du corps par l'administration centrale et les services académiques ne contribue pas à la transparence des processus de gestion

Les corps de personnels de direction sont créés par le décret n° 88-343 du 11 avril 1988. Ces personnels sont désormais gérés en application des dispositions du décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001, qui a acté l'unicité du corps, quelles que soient les fonctions occupées, adjoint ou chef d'établissement.

1.5.1. La gestion par la direction de l'encadrement est complétée par une présence forte des académies, légitimées par leur connaissance des personnels et des postes

La gestion est assurée par la direction de l'encadrement du ministère en application du décret n° 2014-133 modifié du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale du ministère chargé de l'éducation nationale, qui dispose qu'elle « est chargée de la gestion individuelle et collective des carrières des personnels d'encadrement. Elle définit les orientations relatives au développement de la mobilité, y compris de la mobilité à l'international. Elle assure l'accompagnement des parcours de carrière et le suivi

²⁰ Et au responsable opérationnel de formation (ROF).

²¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/2011/24/mend1114573n.html>

personnalisé des personnels de direction (...) en lien avec les autorités académiques ». Il s'agit donc d'une gestion concertée avec les académies, dont les contours ne sont pas précisés. Cette connaissance leur permet d'effectuer une gestion de proximité, en particulier dans le cadre du mouvement annuel. La direction de l'encadrement, si elle ne connaît pas l'ensemble des personnels, a une connaissance des cas dysfonctionnels, en ce que l'ensemble des situations, même informelles, lui remonte. Les procédures disciplinaires, même du premier groupe, sont du ressort de l'administration centrale.

Les académies estiment de leur côté avoir une connaissance fine des chefs d'établissement, reposant sur un collectif associant le recteur, le secrétaire général et ses adjoints, les IA-DASEN et leurs adjoints.

La construction conjointe de ce mouvement entre la direction de l'encadrement et les académies ne semble pas faire l'objet de difficultés avérées selon l'administration. Les académies mentionnent que les critères établis sont respectés, que les propositions académiques sont globalement suivies et que seuls quelques cas nécessitent un arbitrage au plus haut niveau. Cependant, dans une approche d'autonomie territoriale accrue, certains recteurs revendiquent une déconcentration du mouvement plus poussée, en particulier sur la question des entrants au mouvement inter-académique et sur les retours des personnels détachés à l'étranger ou mis à disposition des collectivités d'outre-mer. Si la crainte d'un entre soi et d'une possible baisse des entrées et donc d'un mouvement plus contraint a pu être évoquée par l'administration centrale, la connaissance du terrain et des besoins locaux, en établissement, est incontestablement avérée en académie.

Si la gestion du corps semble régulée entre la direction de l'encadrement et les académies, la coordination des relations entre chefs d'établissement et administration reste plus éparse. Outre la direction de l'encadrement qui pilote, avec la DGESCO, le groupe national des personnels de direction (GNPD), plusieurs directions d'administration centrale ont à voir avec les chefs d'établissement en tant que pilotes de l'action publique : la direction générale de l'enseignement scolaire pour les politiques scolaires, la direction du numérique éducatif pour le suivi des applications informatiques, la direction générale des ressources humaines pour le pilotage des ressources humaines dont une majorité se trouve sous l'autorité des chefs d'établissement, la délégation à la communication pour les actions de communication institutionnelle, le secrétariat général pour la modernisation et le pilotage institutionnel. L'absence de coordination de ces services, tous en lien avec les chefs d'établissement, peut nuire à la clarté de la conduite des politiques publiques en ce qu'elles influent sur cet encadrement de terrain. En juin 2023, la décision de consacrer une heure en collège à la sensibilisation au harcèlement scolaire suite au suicide d'une jeune élève a ainsi été prise sans que la direction de l'encadrement et le GNPD ne soient associés, sans mesurer l'impact organisationnel que la décision pouvait représenter pour les principaux de collège.

1.5.2. Un manque de transparence dans la gestion des carrières dénoncé par les chefs d'établissement

Si la primo-affectation est fonction du rang de classement au concours de recrutement des personnels de direction, la suite de la carrière est moins transparente. On observe que ce corps est l'un des seuls de catégorie A du ministère de l'éducation nationale pour lequel, sauf cas particuliers, une obligation de mobilité est exigée au bout de 9 années sur le même poste. La direction de l'encadrement tâche d'anticiper de possibles situations de blocage, en engageant les agents présents depuis 7 ans sur le même poste à s'inscrire à la mobilité ou à songer à le faire.

Chaque année, environ 3 000 personnels de direction s'inscrivent au mouvement, et 1 000 changent d'affectation. L'évolution de carrière est cependant fonction des territoires et de leur taux de pression, de même que de la possibilité de mobilité des personnels vers des territoires moins demandés. Les chefs d'établissement rencontrés regrettent l'absence de transparence quant à la mobilité. Les postes susceptibles d'être vacants, quand bien même les potentiels candidats au mouvement peuvent déclarer leur intention de mobilité en amont, ne sont pas officiellement diffusés, sauf exception (établissements en éducation prioritaire, avec sections internationales, qui font l'objet de publications). Cette absence de diffusion d'informations incite implicitement les chefs d'établissement à formuler des vœux les plus larges possibles, privilégiant le type d'établissement souhaité plutôt qu'une localisation précise ou qu'un établissement identifié, au risque d'obérer la qualité de vie personnelle et familiale. En outre, on peut regretter l'absence d'un « effet mémoire » sur le long terme, pour tout ou partie de la carrière des intéressés, qui ne permet pas

de tenir compte de missions particulières confiées à certains personnels durant un temps donné, alors qu'elles pourraient être valorisées sur un temps plus long.

De la même manière, les demandes de mobilité infructueuses sont rarement explicitées, générant une forme de frustration chez les personnels, ainsi que de possibles suspicions quant aux raisons des choix opérés par l'administration.

L'attachement à la question des catégories d'établissement, avec l'impact financier afférent, reste l'un des deux moteurs de mobilité, avec le type d'établissement souhaité. Ces deux moteurs peuvent apparaître comme des freins, en ce qu'ils limitent les opportunités de mouvement. Pour le premier, l'idée d'une carrière toujours ascendante reste essentielle dans la construction d'un parcours ; elle est susceptible de limiter la possibilité, pour l'administration, de recourir à des profils spécifiques pour occuper une fonction adaptée à ce profil, malgré les garanties de maintien de rémunération indemnitaire.

Le second moteur peut, lui, conduire à construire une coloration spécifique dans une carrière (en éducation prioritaire, en lycée professionnel, voire en établissement à l'étranger), qui peut, sur le plan macro, produire un mouvement peu ou prou en vase clos, et sur le plan individuel, de trop restreindre le champ d'intervention des chefs d'établissement, au risque de développer des pratiques trop spécifiques, moins exportables dans d'autres contextes professionnels.

La direction de l'encadrement envisage de mettre en place des commissions académiques pour le recrutement des chefs d'établissement de catégorie exceptionnelle, de manière à fluidifier ce mouvement et à favoriser la mixité hommes - femmes dans les nominations, sans toutefois publier ces postes pour ne pas introduire une contrainte supplémentaire en termes de calendrier. Pour autant, une plus large diffusion des postes vacants ou susceptibles de l'être permettrait une mobilité nationale accrue, en suscitant plus facilement des candidatures inter-académiques, limitant ainsi le risque de l'entre-soi du mouvement intra-académique. Cette publicité sur les postes vacants ou susceptibles de l'être pourrait dans un premier temps porter sur certains établissements spécifiques, à l'instar de ce qui se fait déjà pour les établissements d'éducation prioritaire ou à sections internationales : établissements de catégorie exceptionnelle, mais également sur les postes libérés par les départs en retraite, qui présentent donc la caractéristique d'être vacants à coup sûr.

Recommandations de la partie 1

Recommandation n° 1 : Agir en faveur d'un égal accès des femmes aux établissements de catégories les plus élevées.

Recommandation n° 2 : Modifier la réglementation relative aux catégories d'établissement, de manière à introduire la possibilité de surclasser temporairement un établissement dans la catégorie supérieure lorsqu'il a été constaté, par audit ou enquête, que cet établissement connaît des difficultés conjoncturelles liées au climat scolaire, au pilotage des équipes, et/ou lorsque le chef d'établissement est chargé du pilotage de dispositifs spécifiques non rémunérés (cité éducative, réseau divers...).

Recommandation n° 3 : Modifier la grille indiciaire du corps des personnels de direction en introduisant un plafond en hors échelle Bbis, accessible uniquement aux chefs d'établissement qui justifient d'un parcours professionnel reconnu pour ses charges et responsabilités managériales.

Recommandation n° 4 : Agir en faveur d'une plus grande transparence sur la diffusion des postes vacants ou susceptibles de l'être.

2. Des dispositifs abondants de pilotage et d'animation des chefs d'établissement, mais qui ne réussissent pas à traiter l'ensemble des problématiques

2.1. L'ambivalence des relations entre les chefs d'établissement et les services académiques

2.1.1. Une hiérarchie jugée présente

Il y a une forme d'ambivalence dans la relation des chefs d'établissement avec leur hiérarchie directe ou indirecte. Au-dessus se trouve l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-DASEN), assisté le cas échéant d'un ou plusieurs adjoints, et à un niveau encore supérieur, le recteur de l'académie.

Alors que les figures hiérarchiques tutélaires apparaissent, dans la littérature comme dans certains écrits récents, distantes, il ressort des entretiens menés par la mission que la relation à la hiérarchie est loin d'être mauvaise même si celle-ci reste pyramidale, les IA-DASEN sont jugés accessibles, présents et réactifs en cas de besoin. Si le contact ne s'établit pas forcément avec lui, l'adjoint (le DAASEN) est un interlocuteur fréquent, sans que la pesanteur institutionnelle voire la composition traditionnelle qui présidait aux relations avec le responsable de l'éducation dans le département ne prenne le dessus. Nombreux sont les chefs d'établissement qui disposent de la ligne directe ou du téléphone portable de l'IA-DASEN et/ou de son adjoint, aisément joignables en cas de besoin. Le recteur est jugé plus lointain, même si certains chefs d'établissement sont en contact direct avec lui – essentiellement des proviseurs de grands établissements, ou d'établissements déjà visités par le recteur.

La fluidité des relations est jugée essentielle au quotidien des responsables d'EPL, en ce qu'elle apporte un soutien potentiel en cas de difficultés. Pour autant, ces relations sont fonction non seulement des individus, mais également de la perception des encadrants quant aux responsabilités des chefs d'établissement. Plusieurs d'entre eux ont confié à la mission avoir eu le sentiment d'être livrés à eux-mêmes en cas de difficultés, en particulier avec les collectivités territoriales. Un chef d'établissement rapporte avoir dû gérer seul un conflit important avec plusieurs élus, en raison d'un trop grand nombre d'élèves affectés dans son établissement (hors sectorisation compte tenu de filières spécifiques), sans que la commission d'affectation placée sous la responsabilité de la DSDEN n'ait pris la peine de vérifier les capacités d'accueil de l'établissement, engendrant ainsi des inquiétudes fortes de la part des collectivités.

Au-delà de la relation individuelle sur les sujets propres à un établissement, aucune académie ne fait l'économie de réunions régulières, souvent à l'échelle du département, entre l'autorité académique et les chefs d'établissement pour assurer le pilotage des politiques publiques éducatives. La communication managériale interne des académies a ainsi évolué, passant des circulaires aux newsletters et aux webinaires, outils qui sont appréciés des chefs d'établissement en fonction de l'actualité ou des sujets urgents ou pressants. La crise Covid a contribué au développement de ce lien direct, remplaçant ou complétant la communication institutionnelle distante qui prévalait jusqu'alors, pour lui substituer une relation désormais plus concrète, facilitée par des moyens technologiques appropriés. La même problématique s'est posée à l'échelle nationale pour les transformations emblématiques à fort enjeu, lorsque la DGESCO a organisé une tournée des académies pour expliquer « sans media intermédiaire » aux chefs d'établissement concernés la réforme du lycée général et technologique devant tous les personnels de direction réunis par les recteurs au cours de l'année 2018-2019. Ces réunions avaient été appréciées car elles offraient une « vraie qualité d'interaction ». Lors de la réforme du collège en 2015, un besoin similaire d'incarner l'opération dans une relation de proximité avec les chefs d'établissement avait conduit à organiser une tournée similaire. Le calendrier de la réforme du choc des savoirs en 2023-2024 n'a toutefois pas permis de reproduire ce schéma en présentiel.

Simultanément, en 2022, le ministère inaugurait la mise en place d'une communication managériale directe et régulière entre les ministres et les personnels de direction, avec pas moins de 16 webinaires qui se sont tenus entre août 2022 et mars 2024, dont 13 consacrés à la voie professionnelle et 4 en 2024 sur le choc des savoirs. Cependant, en dehors de ces jalons, il est très rare que les recteurs sollicitent l'échelon national pour intervenir dans les réunions des personnels de direction.

2.1.2. La fracture relationnelle avec les services administratifs

Si la hiérarchie directe est jugée accessible et globalement à l'écoute, il n'en est pas de même des services académiques, en DSDEN ou au rectorat. La multiplicité des interlocuteurs, en fonction des sujets abordés, l'éloignement géographique ou symbolique, la difficulté d'accès sont autant de paramètres qui complexifient la relation des chefs d'établissement aux services de l'éducation nationale.

La grande variété des tâches et des sujets traités par les EPLE, ajoutée à l'urgence d'obtenir des réponses ou un accompagnement, conduisaient régulièrement les chefs d'établissement à contacter les services académiques de manière informelle : un gestionnaire était connu pour connaître telle procédure, un autre avait en charge tel dossier, etc. Au fil des années, une forme de relation impersonnelle s'est développée entre les établissements et les services académiques, qui a dégradé la fluidité et la réactivité attendues par les chefs d'établissement. Les personnes entendues estiment que la relation aux services académiques est devenue beaucoup plus formelle. Plusieurs ont rapporté, dans différentes académies, avoir des difficultés importantes pour téléphoner dans les services : « *personne ne répond au téléphone* ». De la même manière, des e-mails restent longtemps sans réponse, parfois faute d'adressage au bon interlocuteur : « *on n'est pas informé des changements de gestionnaires !* ».

L'accès aux services académiques et en particulier aux rectorats est également en cause. Tout semble fait pour que les chefs d'établissement n'aient pas à se déplacer ; l'accueil y est froid, impersonnel, voire hostile. Selon les témoignages, certains rectorats découragent – pour ne pas dire interdisent – explicitement les chefs d'établissement de venir ; le plan Vigipirate a encore accru cette difficulté d'accès. Un chef d'établissement regrette d'être traité comme les autres visiteurs lorsqu'il se présente à l'accueil : « *à l'accueil du rectorat, on nous remet un badge visiteur, et on nous fait patienter à côté des parents qui viennent réclamer je ne sais quoi. Est-on considéré comme un usager, ou comme un cadre de l'éducation nationale ?* ». L'attribution d'une carte professionnelle autorisant l'accès au rectorat pourrait être envisagée.

Ce sentiment est d'autant plus exacerbé que les chefs d'établissement ont de plus en plus l'occasion de contacter les services académiques ; face à une complexité grandissante du métier, face à la judiciarisation de la société et des relations avec les usagers, le recours aux conseils et à l'appui de l'administration est essentiel, en particulier en matière de gestion des ressources humaines (gestion individuelle, remplacement, recrutement de contractuels...) et de conseil juridique.

2.1.3. La charte des pratiques de pilotage : un outil efficace... si on la fait vivre

La Charte des pratiques de pilotage publiée en août 2021 est un début de réponse à ces problématiques. Outre la réaffirmation de la place essentielle de l'EPLE dans le service public d'éducation, elle aborde la question de l'accompagnement des équipes de direction par les services académiques, en encourageant la désignation d'inspecteurs référents et en réaffirmant l'importance des temps de dialogue de proximité dédiés à la présentation des stratégies, projets et réussites mais aussi des contraintes propres à chaque établissement.

Si la charte nationale pose de grands principes, sa déclinaison au niveau local doit permettre une appropriation au plus près du terrain, en fonction des spécificités propres à chaque académie, selon son organisation et ses objectifs. Sur le fond, il importe que ces chartes académiques ne s'incarnent pas par des objectifs relatifs aux moyens attribués, mais qu'elles partagent un souci commun d'information et d'échanges entre les établissements et les services académiques. Le déploiement de ces chartes se poursuit en 2024.

Celle de l'académie de Toulouse, l'une des premières signées et l'une des plus denses, en juin 2022, affirme ainsi en priorité, dans son premier axe, le soutien aux personnels de direction en EPLE, puis l'accompagnement des établissements comme deuxième axe et la prévention et la gestion des situations de crise en troisième axe.

Celle de Besançon mentionne dans son troisième axe « améliorer la communication » la « rationalisation des circuits d'information pour une meilleure visibilité des personnes à contacter et des ressources documentaires », avec la mise en œuvre d'une information sur les accès aux organigrammes et l'organisation des services. Celle de Normandie, signée en janvier 2024, prend la forme d'objectifs à atteindre pour formaliser l'accompagnement renforcé des chefs d'établissement.

Les chartes de pilotage académiques permettent de mettre en avant, de manière concertée, l'organisation des services et des établissements, pour que la compréhension des enjeux et des contraintes des uns et des autres soit partagée. Un recteur indique ainsi à la mission que « *ces chartes n'ont pas réglé tous les problèmes, mais les chefs d'établissement ont compris comment fonctionne l'administration, et inversement. Cette meilleure connaissance mutuelle a créé une atmosphère de coopération* ».

Pour autant, la simple signature de la charte ne suffit pas à la faire vivre. Elle doit constituer un outil au long cours, pour être un point d'appui dans les relations entre chefs d'établissement et services académiques, tant sur le plan institutionnel (instances, groupe de discussion ou de travail avec les personnels de direction) que sur le plan pratique et fonctionnel. Ainsi, les représentants syndicaux d'une académie reconnaissent que la charte permet un travail collaboratif avec l'académie, qui a fait évoluer certaines situations sur un plan positif, en particulier dans le phasage et la transparence des procédures administratives, sans toutefois tout régler. Inversement, plusieurs chefs d'établissement d'une autre académie ont indiqué à la mission être déçus de ce que la charte, une fois signée, n'a pas été suivie d'actions concrètes pour la déployer ou pour s'en servir comme levier de transformation de la relation entre le terrain et les services administratifs.

2.2. Un dialogue social qui se distingue

2.2.1. Le groupe national des personnels de direction : un outil unique et abouti pour organiser la relation sociale

Le dialogue social avec les organisations représentatives des personnels de direction se construit dans le cadre des dispositions de la loi du 6 août 2019, qui restent critiquées par certains représentants syndicaux qui continuent d'y voir, empreintes d'une certaine nostalgie du « paritarisme », une perte de pouvoir, de transparence et d'information en particulier sur les conditions d'élaboration du mouvement et des promotions.

Cependant, en parallèle des instances légales, les personnels de direction sont le seul corps pour lequel s'est institué un dialogue social spécifique, d'abord conjoncturel et informel et qui s'est peu à peu institutionnalisé dans le temps jusqu'à prendre une dimension nationale, sans être jamais formalisé dans les textes.

Issu à l'origine des consultations préparatoires en académie mises en place à l'occasion du rapport Blanchet Wiener Isambert sur la revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en 1989, il s'est poursuivi au niveau local dans cette forme consultative au-delà de la remise du rapport, à des intensités diverses. Un quart de siècle plus tard, en 2016, sa déclinaison nationale a été installée, sous la forme du Groupe national des personnels de direction (GNPD) : « *pour la première fois les organisations représentatives des personnels de direction s'entretiennent avec la ministre, son directeur de cabinet et les directions du ministère de ce qui se passe "dans la vraie vie"* »²².

Le GNPD a désormais pris sa place dans le paysage institutionnel, et marque le caractère exclusif et singulier de la relation avec les personnels de direction, lors d'une réunion trimestrielle avec le ministre, qui réunit outre les représentants de l'administration, les trois organisations syndicales représentatives des personnels de direction (SNPDEN avec 6 représentants, ID-FO avec 1 représentant et Sgen-CFDT avec 1 représentant). Les autres organisations ne siègent pas, ni au niveau national ni au niveau académique, sans pour autant être exclues de tout dialogue social.

Cette caractéristique intersyndicale a prévalu sans préjudice des relations bilatérales informelles qui peuvent avoir lieu à tout moment entre les autorités académiques ou ministérielles et les représentants élus des personnels et des échanges permanents qui existent avec la direction de l'encadrement.

2.2.2. Un rituel efficace qui ne masque pas quelques défauts

Ce dialogue, mené parallèlement aux instances prévues par les textes, est très apprécié de part et d'autre Il est qualifié d'approfondi, même s'il peut être de qualité inégale selon les territoires et les personnalités qui l'animent. À l'opposé d'une chambre d'enregistrement, il peut donner lieu à des échanges vindicatifs voire oppositionnels.

²² Déclaration de Philippe Tournier, Secrétaire général du SNPDEN (2009-2018) au CSN de janvier 2017.

Il peut cependant être parfois qualifié de trop descendant, en ce qu'il sert de courroie de transmission de messages ou de consignes, sur le mode « nous décidons, vous appliquez », parce qu'il n'a pas permis de réflexion poussée préalable sur les conditions de la mise en œuvre, contredisant ainsi sa philosophie d'origine selon laquelle « *il faut que le terrain vienne à l'administration* ».

Enfin, son organisation ne permet pas d'avoir une vision globale de toutes les interactions et attentes des directions d'administration centrale à un même instant, ce qui est une revendication constante des intéressés.

Ce dialogue, conjuguant concertation et négociation, se concentre au niveau ministériel sur des sujets généraux, en particulier, en 2023-2024, la réforme en cours du système indemnitaire des personnels de direction, et est complété par des groupes de travail plus techniques, comme l'allègement ou la simplification des tâches ou le calendrier de la fin d'année scolaire et les dates des examens. La présence d'un syndicat ultra-majoritaire, avec un rapport de 7 à 8 pour 1 vis-à-vis des autres organisations, engendre de fait un déséquilibre qui ne facilite pas toujours le compromis. Les membres veillent toutefois dans la mesure du possible, à ce que le pluralisme des sensibilités soit représenté dans les nombreux groupes de travail ministériels ou académiques qui structurent ce dialogue, en fonction du calendrier des réformes ou des alertes.

En dépit de certaines frustrations, ce dialogue spécifique au corps demeure l'endroit qui permet d'entendre la parole du terrain. Il est davantage un capteur indispensable à la bonne gouvernance qu'un lieu où émergent de nouvelles idées stratégiques et où s'invente la modernisation des EPLE. La charte de pilotage, dont l'avènement fut considéré comme tardif dans l'histoire de la gouvernance académique, ne suscita d'ailleurs pas d'adhésion ni d'opposition particulière du GNP, lorsqu'elle y fut discutée.

Les revendications qui s'y expriment demeurent essentiellement catégorielles : rémunérations, charges de travail et pression, multiplication des missions et des enjeux de sécurité, augmentation de la conflictualité dans les rapports sociaux et alerte sur la moindre attractivité du métier qui en découle. Elles laissent pointer un peu d'épuisement professionnel, que viennent alimenter aujourd'hui les difficultés provoquées par les applications informatiques ou par la fragilité des équipes de direction qui ne sont jamais au complet, tandis que l'institution exprime des attentes de plus en plus importantes à l'égard de ses personnels de direction.

2.2.3. Le groupe dit « Blanchet » : un objet *sui generis* qui s'est perpétué dans une sorte de droit coutumier

Intitulés selon les académies « groupe permanent de liaison », « groupe permanent de consultation », « commission consultative des personnels de direction » ou simplement « groupe Blanchet », ces groupes comportent un certain nombre de personnels de direction, issus de la représentation syndicale. Jamais abandonnés, ils fonctionnent comme des instances de dialogue entre les autorités académiques et les représentants des personnels, et se réunissent en moyenne quatre fois par an à l'invitation et sous la présidence du recteur d'académie, avec un ordre du jour traditionnellement construit conjointement. Certains recteurs organisent également des « Blanchet flash » sur des sujets d'actualité urgente. Les séances durent entre deux ou trois heures et se déroulent en général en présence du recteur, de son directeur de cabinet, des IA-DASEN, de leurs adjoints, du secrétaire général de l'académie et du directeur des ressources humaines, des doyens des corps d'inspection et autres directeurs de services suivant les points à l'ordre du jour. Les personnels de direction qui y assistent attachent une importance particulière à ce que le recteur suive la séance dans son intégralité.

C'est une instance de réflexion et de partage, qui permet de tester des idées, de prendre la température, d'écouter les remontées du terrain mais ce n'est pas un comité social en tant que tel. Ce n'est pas non plus un lieu de transmission d'informations au sens où il incombe à l'institution de communiquer avec ses cadres et « *quand un recteur dit quelque chose en Blanchet, il ne doit pas considérer que la profession est ainsi mise au courant* ».

Sur le fond, le spectre des sujets abordés est très large, des effets de la gestion statutaire jusqu'aux conditions concrètes d'exercice du métier et d'applicabilité des réformes, et concerne en général tout ce qui préoccupe les personnels de direction dans la réalisation de leurs missions, tant sur les politiques publiques éducatives que sur la situation des personnels, en particulier les règles de promotion et le mouvement.

Ce sont les résultats aux élections professionnelles qui déterminent la représentation au sein du Blanchet ; partant, certaines organisations n'y ont longtemps eu qu'un « strapontin ». Le maillage syndical s'organisant aussi à l'échelle des représentants départementaux voire des représentants de districts, certains IA-DASEN ont pris l'initiative, depuis plusieurs années, d'organiser des « Blanchets départementaux », plus attachés aux questions de terrain et, selon les participants, complémentaires des Blanchets académiques, nonobstant la multiplication des réunions qu'ils peuvent générer. Ce déploiement plus local s'est souvent fait avec discrétion – la dénomination de « Blanchet » étant souvent évitée –, pour ne pas obérer le poids principal du Blanchet académique et du rôle du recteur dans le dialogue avec les chefs d'établissement.

Vingt-cinq ans après son émergence circonstancielle, un haut fonctionnaire du ministère résume ainsi la situation du « groupe Blanchet » académique : « *il joue un rôle d'amortisseur social indéniable et de régulateur du dialogue, même s'il s'est durci au fil du temps par une expression collective plus revendicative qu'elle ne l'était il y a 10 ans. La posture du chef a changé dans sa relation à l'autorité établie* ». Le loyalisme inconditionnel des chefs d'établissement, population qui était traditionnellement la plus légitimiste vis-à-vis de l'institution, s'est érodé.

2.2.4. Un modèle qui rencontre aussi ses limites

Ce rituel n'atteint pas toujours ses objectifs, soit que les problèmes rencontrés nécessitent de travailler autrement pour mettre en place des solutions avec une vision large des pairs, soit que la désillusion rencontrée face à l'accumulation des réformes, au manque d'autonomie et à l'impréparation conduise à rendre le dialogue improductif. L'employeur réalise que dialoguer avec le Blanchet ne signifie pas dialoguer avec tous les chefs d'établissement.

Ainsi, on voit se multiplier les différents groupes de travail, avec différents rattachements. Le groupe Blanchet cohabite parfois par exemple avec un groupe de travail « Perdir » ; des groupes de travail du Blanchet cohabitent avec des groupes de travail du CSA, le cas échéant avec une répartition des thématiques de travail : la formation pour l'un, le dialogue social en département pour l'autre, mais aussi avec des thématiques communes, comme dans une académie sur le suivi des examens. Des groupes de travail sont installés avec les syndicats sur le bilan des lignes directrices de gestion ou les systèmes d'information, et c'est le groupe sur les DHG qui est expressément rattaché au Blanchet. Quand les académies travaillent sur la simplification des processus RH dans le cadre de la modernisation, il est nécessaire de consulter les usagers que sont les chefs d'établissement à travers des groupes spécifiques qui sont plus productifs avec un périmètre plus large que celui du Blanchet, même si les groupes de travail continuent le plus souvent d'être des émanations syndicales.

Depuis la réforme du dialogue social dans la fonction publique, il y a toujours des tentations voire tentatives de réintroduire le sujet de la consultation des syndicats sur les mutations et les promotions dans d'autres instances ou circuits d'échanges. À défaut et pour maintenir un bon climat social, des réunions avec les organisations syndicales sur les situations individuelles sont organisées et un bilan du mouvement peut être présenté en Blanchet.

Réputé pierre angulaire du dialogue social avec les personnels de direction, le groupe Blanchet n'est certainement plus le viatique pour faire émerger un consensus sur les réformes éducatives, si tant est qu'il l'ait jamais été ; personne ne s'aviserait de s'en passer néanmoins. Comme l'exprime un cadre dirigeant « *avec le Blanchet, on va essayer d'apaiser, si on ne le fait pas, on nous le reproche après ; est-ce que ça va marcher ? qu'est-ce qu'ils transmettent à leurs troupes ? ils sont certes représentatifs de leur base, les relations sont conviviales, aidantes sur les situations particulières, sur le projet académique, moins sur des sujets comme l'inclusion scolaire et un sujet d'enjeu national passe avant les bonnes relations en académie* ».

Enfin, force est de constater que si le groupe Blanchet est une institution reconnue pour ses membres, ce cercle semble largement méconnu des chefs d'établissement sur le terrain, qui n'y font aucune allusion lorsqu'on les interroge sur leur vécu professionnel quelle que soit leur sensibilité syndicale.

2.3. Des structures d'animation des chefs d'établissement diversifiées selon les territoires et les politiques publiques

2.3.1. Finalité des structures d'animation

Il existe sur le territoire de multiples structures de coordination ou de mutualisation, dans lesquelles les chefs d'établissement, ou d'autres personnels, se retrouvent autour d'une problématique professionnelle, d'un métier ou d'une thématique. Les bassins, zones d'animation pédagogique, districts, réseaux, réseaux d'éducation prioritaire, cités éducatives, auxquels on peut ajouter les dispositifs liés aux cordées de la réussite ou aux liaisons interdegrés, sont autant de structures qui suscitent des réunions de coordination destinées à piloter des dispositifs et, à travers eux, leur déclinaison en établissement. Afin de les rendre productifs et pérennes, une structuration s'avère indispensable et passe par la rédaction d'une charte, par la constitution d'une structure d'animation, par l'animation elle-même et enfin, par la capitalisation des savoirs et productions.

La charte des pratiques de pilotage en EPLE leur confère deux finalités : celle de pilotage et d'appui pour l'institution, mais aussi celle de coopération et d'entraide pour les chefs d'établissement. En ce sens, ces bassins ou réseaux doivent pouvoir constituer des espaces de réflexion, d'impulsion, et d'action pour les cadres du territoire, pour l'élaboration de projets, la cohérence du parcours des élèves, la lisibilité de l'action pédagogique, ainsi que, de plus en plus, sur la possible cohérence voire mutualisation des pratiques administratives, en lien avec les moyens et les ressources humaines.

2.3.2. Des structures d'animation à l'initiative de l'académie ou à l'initiative des pairs : concurrence ou complémentarité

Ces différentes structures répondent à une attente forte de la part des chefs d'établissement, voire de l'équipe de direction en ce qu'elles permettent une coordination et une animation concrètes de l'action éducative. Si l'autorité académique a légitimement sa place dans l'animation de ces structures avec les corps d'inspection, le style d'animation qui y est mis en œuvre va toutefois être déterminant pour l'adhésion des membres. Comme la relation entre pairs est essentielle et plébiscitée par les intéressés, tout ce qui porte atteinte à cette horizontalité peut mettre en danger l'efficacité du réseau établi. Par ailleurs et même quand le réseau procure satisfaction, on voit que les structures informelles de partages et d'échanges, exclusivement entre pairs, sur une base syndicale mais le plus souvent affinitaire, et via tous types de canaux²³, demeurent indispensables pour casser l'effet d'isolement et satisfaire une partie des besoins coopératifs. Autant que ces instances formelles, les chefs d'établissement se constituent au long de leur carrière des réseaux informels « entre pairs », liés aux affinités personnelles, générationnelles, territoriales, qui sont des leviers efficaces d'échange et partage de pratiques. La majorité des chefs d'établissement rencontrés mentionne ce réseau informel comme indispensable dans la pratique professionnelle, pour évoquer une situation, demander des conseils, échanger sur des points particuliers. Si les syndicats peuvent également jouer ce rôle, les personnes rencontrées mentionnent surtout, en interlocuteurs prioritaires, les camarades de promotion, un ancien chef, un prédécesseur, un chef d'établissement d'accueil ou référent en tant que stagiaire, ce qui témoigne de l'esprit de camaraderie qui préside aux relations interpersonnelles. Pour autant, cela peut également témoigner de l'incapacité institutionnelle à fournir des réponses rapides et pragmatiques à leurs questionnements, les obligeant ainsi à se retourner vers un réseau informel dans lequel ils peuvent s'interroger sur leurs pratiques sans risquer de se sentir jugés.

Ce travail en réseau permet aux chefs d'établissement de sortir d'une forme d'isolement, pour travailler de manière pratique sur des thématiques en liaison avec des pairs mais aussi d'autres cadres territoriaux, à l'instar des inspecteurs, parfois co-pilotes de ces structures.

Cependant, une vision trop directive de ces structures d'animation peut obérer leur efficacité, en déclenchant des stratégies d'évitement. Les chefs d'établissement regrettent parfois l'angle directif lorsque le pilotage est assuré par l'académie (un proviseur mentionne pour son académie : « *il n'y a pas de groupe de travail, les pratiques sont moins transparentes et peu collaboratives, on fait partie des bassins mais je trouve que la parole n'y est pas assez libre, il y a beaucoup d'egos à ménager, ce sont surtout mes adjointes*

²³ Les réseaux sociaux, tchat et autres boucles de discussions de type WhatsApp ont été cités à plusieurs reprises.

qui y vont, il y a des frictions entre les chefs et les DDFPT »), au risque de développer, comme un département, des réseaux parallèles informels des proviseurs, centrés sur le partage d'informations et l'échange de pratiques : « Ici il n'y a pas de pilotage. Je ne vais pas dans le réseau officiel, je ne vais qu'à l'officieux une fois par mois avec tous les proviseurs ».

C'est pourquoi la présence de l'autorité académique doit être subtilement régulée : l'IA-DASEN décide de conduire ou pas ces réunions de réseau et de piloter ou pas leur ordre du jour, la préférence des membres allant souvent à ce que l'animation soit confiée à un chef d'établissement. Une académie de l'Ouest a fait le choix de structurer des bassins sans modèle, chacun étant organisé de manière différente et travaillant selon ses propres choix, avec ou sans présence du recteur ou des IA-DASEN. Dans une autre académie, à l'inverse, l'IA-DASEN est présent autant que possible dans les réunions de réseau, mais reste un peu en retrait ; les réseaux sont d'abord considérés comme des points d'appui pour les chefs d'établissement, qui leur permettent de travailler ensemble sur des objectifs communs ; certains chefs sont d'ailleurs coordonnateurs de bassin.

Deux principaux freins sont donc à considérer. Le premier est, justement, lié au pilotage de ces structures : si une présence institutionnelle (IA-DASEN ou DAASEN, IA-IPR ou IEN ET-EG) permet de donner les orientations stratégiques, elle peut conduire à brider la parole. Il faut donc trouver le juste équilibre pour permettre la participation effective des chefs d'établissement à ces structures, tant pour les utiliser dans le pilotage pédagogique et éducatif que pour donner aux personnels des espaces d'échange et de discussion propices au partage d'expérience et donc à l'épanouissement professionnel. Le second est lié à l'accumulation de ces structures qui peut, à la longue, entraîner une dilution de l'intérêt qu'on leur porte et, en conséquence, une forme de désaffection de la part des chefs d'établissement. Dans un emploi du temps chargé, la participation à chacune des instances de gouvernance de ces structures est contraignante et conduit parfois les chefs à, sinon les désert, du moins déléguer leur présence à des tiers. Si cela constitue, de manière positive, une forme d'acte de pilotage et de management, cela ne contribue pas à briser le sentiment d'isolement formulé par les chefs d'établissement. Il en ressort que, pour être pleinement attractives et efficaces, les réunions qui permettent la mise en réseau des chefs d'établissement doivent représenter un intérêt stratégique pour la dimension de pilotage pédagogique sur un territoire donné, avec une indispensable qualité d'animation et de synthèse qui facilite l'expression de chacun. Cela n'exclut pas, pour autant, l'importance des moments de cohésion et de convivialité tout aussi bénéfique à l'esprit de corps.

2.4. L'évaluation des chefs d'établissement par l'institution cherche encore son modèle et son rythme

2.4.1. La procédure d'évaluation des chefs d'établissement : les textes régulièrement mis à l'épreuve par la pratique

« Les personnels de direction, puisque ce sont des personnels d'encadrement, ont à rendre compte, ont aussi le droit de savoir, en toute franchise, ce que leur hiérarchie pense de leur action, ainsi que les moyens qu'elle met en œuvre pour les aider dans leur tâche, et éventuellement dans leurs difficultés : à intervalles réguliers, un entretien d'évaluation aura lieu entre les intéressés et la hiérarchie ; il permettra de faire, de façon transparente et contradictoire, un bilan des actions entreprises et du degré d'atteinte des objectifs antérieurement fixés ; il sera l'occasion de tracer de nouvelles perspectives d'action. Les résultats de l'évaluation permettront aussi, et cela répond à une demande forte et constante des personnels, de conduire avec plus de clarté et plus d'objectivité les grandes opérations de gestion de carrière, promotions et mutations ».²⁴

L'évaluation des personnels de direction était une réalité lointaine lorsqu'elle a été rétablie de manière systématique en 2002. Le dispositif alors mis en place²⁵ reposait sur un enchaînement chronologique prévoyant un diagnostic de son établissement par le chef d'établissement sur la base duquel, après dialogue avec la hiérarchie, serait élaborée et adressée une lettre de mission du recteur au chef d'établissement.

²⁴ Présentation du protocole d'accord relatif aux personnels de direction BO spécial du 3 janvier 2002

<https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/texte.htm>

²⁵ Décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale, issu du protocole d'accord relatif aux personnels de direction signé le 16 novembre 2000.

Celle-ci lui fixe des objectifs prioritaires dont l'atteinte serait évaluée à l'issue d'une période de trois à quatre ans²⁶ par les recteurs ou les IA-DASEN par délégation, un bilan d'étape étant prévu chaque année. « *La lettre de mission doit fixer les objectifs assignés au chef d'établissement ; elle n'est pas contractuelle, et ne saurait engager l'administration pour d'éventuelles attributions de moyens* »²⁷.

Une ambition qui va rapidement s'abîmer dans une réalité décevante

Progressivement installé, le dispositif se révèle très vite chronophage, y compris en rythme de croisière, car assuré par un nombre limité d'évaluateurs. Par exemple dans un département comme la Seine-Maritime comptant 157 EPLE, cela représentait pour le DASEN et ses deux adjoints 302 personnels de direction évalués tous les 3 ans, soit en moyenne une trentaine d'entretiens à réaliser chaque année pour chaque évaluateur. Pour les très rares recteurs qui recevaient personnellement tous les chefs d'établissement de leur académie, c'était cependant une source essentielle d'échanges, d'accompagnement et de valorisation pour le pilotage des cadres : « *c'est très riche, je peux dire que je les connais tous au travers de ces entretiens* »²⁸.

Dans la grande majorité des cas, la procédure d'évaluation se révèle toutefois « *complexe, formelle, peu discriminante, asservie aux enjeux de la mobilité*²⁹ et, in fine, productrice d'inégalités et d'incompréhension », et elle « *renforce les pesanteurs qui paralysent la chaîne hiérarchique et l'initiative des cadres – évaluateurs et évalués confondus – qui la composent* »³⁰.

La juste procédure d'évaluation introuvable ?

Après plusieurs années de discussion, le dispositif est réformé par un décret du 4 février 2021 qui vise d'abord à :

- instaurer un dialogue régulier au cours duquel chaque supérieur hiérarchique prend le temps d'échanger avec le personnel de direction sur ses réalisations au cours de l'année écoulée, ses perspectives d'évolution professionnelle, ses besoins en termes de formation ;
- inscrire l'évaluation des personnels de direction dans le droit commun de l'évaluation des agents de la fonction publique ;
- mettre en cohérence l'évaluation des personnels de direction avec la revalorisation et l'annualisation du versement de la part « résultats » de leur régime indemnitaire (indemnité de fonctions, de responsabilités et de résultats – IF2R).

Cette réforme supprime de fait le diagnostic à l'arrivée du chef dans son établissement et la lettre de mission du recteur, parfois remplacés par un rendez-vous de prise de fonction, et s'articule sur une fiche de poste³¹ et la fixation de quatre objectifs annuels maximum, parfois pluriannuels avec des points d'étape intermédiaires.

L'entretien professionnel est retracé dans un compte-rendu au formalisme poussé et une combinatoire sophistiquée de catégorisations. La première partie est consacrée au bilan de l'année scolaire écoulée et à l'évaluation du niveau de réalisation des objectifs fixés ; elle définit les objectifs de l'année à venir, indique les perspectives d'évolution professionnelle, fait le bilan des formations et retrace les besoins identifiés en la matière. La deuxième partie évalue pas moins de 21 compétences³² sur une échelle de cinq niveaux

²⁶ Avec un indemnitaire triennal.

²⁷ Présentation du protocole d'accord relatif aux personnels de direction BO spécial du 3 janvier 2002.

²⁸ William Marois, recteur de 1992 à 2022 in <https://www.ih2ef.gouv.fr/leviers-daction-la-transformation-dune-politique-publique-3767>

²⁹ Cette remarque concerne la finalité qui était recherchée dans l'entretien, à savoir fonder la décision de mobilité (plutôt qu'accompagner la performance), et pas le calendrier de l'entretien, car dans la réalité, les mobilités se trouvaient souvent en décalage avec le cycle triennal, ce qui posait problème.

³⁰ Rapport IGEN – IGAENR n° 2015-060, L'évaluation des personnels de direction (juillet 2015).

³¹ Elle comporte des éléments relatifs à l'établissement : nombre d'élèves, le profil des élèves (ext DP, boursiers...) offre de formation, catégorie financière, EP, nombre de personnels, équipe d'encadrement... ; des éléments sur l'environnement, les résultats, les contraintes particulières (cité éducative, GRETA...) ; ainsi que les niveaux de complexité estimés sur les 4 grands champs du pilotage d'un EPLE (pilotage, pédagogique, managérial, liens avec l'environnement).

³² Le pilotage de l'établissement (6) ; la conduite et l'animation d'une politique pédagogique et éducative (4) ; les compétences managériales (7) ; les liens avec l'environnement (4).

(non requis / à acquérir / à renforcer / acquis / expert). La troisième partie est dédiée à l'appréciation générale (à améliorer, bon, très bon, excellent).

Le temps consacré à cet entretien est d'1 h à 1 h 30 maximum ; il est préparé par un rapport d'activités réalisé par l'agent évalué à partir d'éléments objectifs, de 2 à 3 pages maximum, « *sinon on n'a pas le temps de le lire* », comme l'indique un IA-DASEN.

Plusieurs écueils ont été relevés cependant. Si l'entretien est jugé plus direct et plus efficace, avec moins d'éléments à rédiger que précédemment et plus d'échanges, le nombre de niveaux de compétences à remplir est perçu comme complexe par la plupart des évaluateurs ; certains IA-DASEN estiment n'être pas en capacité de le faire pour l'ensemble des chefs d'établissement, et devoir, dans ce cas, faire confiance à l'auto-évaluation des intéressés : « *mais j'ai peu de critères pour l'objectiver* ».

De même, l'obligation du contingentement des items de l'appréciation générale est perçue comme peu constructive et ne reflétant pas toujours la réalité, d'autant qu'il convient de les mettre en cohérence avec les 21 compétences (voir annexe 4). Par ailleurs, la lourdeur de la charge de travail pour les évaluateurs s'est renforcée : dans l'exemple précité de la Seine-Maritime, il y a désormais 157 chefs à évaluer chaque année par l'IA-DASEN et ses deux adjoints, soit une cinquantaine d'entretiens annuels, une vingtaine de plus que dans le précédent système. Pour l'académie de Lille, cela représente 700 personnes à évaluer par an sur deux départements.

Sans attendre l'achèvement de la période de transition progressive entre les deux régimes, prévu à la rentrée 2024, l'institution a pris en compte ces écueils, dénoncés au niveau national par les représentants du personnel, et a entamé de nouvelles réflexions en mars 2023 pour redéfinir les modalités d'évaluation des chefs d'établissement. Ces tâtonnements dans la mise au point de la procédure interrogent la capacité managériale de la chaîne hiérarchique au sein de l'institution et sa capacité à donner un rôle constructif à l'entretien professionnel dans le pilotage de la performance et l'accompagnement professionnel des chefs d'établissement. Cela traduit une difficulté à moderniser la relation hiérarchique, face à une tradition administrative qui peine à véritablement manager, alors que le système éducatif a besoin que les personnels de direction reçoivent l'écoute et l'appui qu'exige l'exposition de leur fonction.

2.4.2. À la recherche du juste rythme d'évaluation

Le cycle annuel instauré par le dispositif actuel s'enchaîne ainsi : les objectifs initiaux sont fixés à l'arrivée dans l'établissement dans les trois mois sur la base de la fiche de poste, ou lors du précédent entretien professionnel annuel si le chef est déjà en poste, l'évaluation professionnelle se tient au terme de l'année scolaire au plus tard le 30 septembre (avant le terme de l'année scolaire en cas de mobilité ou de retraite), l'entretien de mobilité se tient avant la fin de l'année civile précédant le mouvement. L'exigence annuelle impacte les acteurs de l'évaluation, évaluateurs aussi bien qu'évalués. Ainsi que le relevait l'ancien recteur William Marois, il est exclu pour un recteur de voir tous les chefs d'établissement en entretien sur un rythme annuel.

Les Comités interministériels de la transformation publique (CITP) de mars-avril 2024 ont décidé parmi les dix mesures de simplification éducation-jeunesse, d'une mesure visant à simplifier le dispositif d'évaluation professionnelle annuelle des personnels de direction, en étudiant notamment son phasage avec les évaluations des établissements et les entretiens de mobilité.

Le projet consiste à simplifier le dispositif en l'organisant en cycle triennal durant lequel sont appréciées chaque année la manière de servir et l'atteinte des résultats tandis qu'un entretien plus complet (besoins en formation, perspectives, analyse des compétences) est réalisé à l'issue du cycle.

Le pari est que l'entretien ainsi allégé permettrait de se recentrer sur les aspects les plus fondamentaux de l'évaluation professionnelle et de devenir enfin un outil managérial, que viendrait compléter l'évaluation triennale renforcée sur les aspects de l'accompagnement professionnel. Cette évolution correspond d'ailleurs au projet d'évolution du dispositif de l'entretien annuel d'évaluation des fonctionnaires de l'État que porte actuellement la DGAFP.

Dans l'attente des textes réglementaires la permettant, le ministère de l'éducation nationale prévoit d'alléger à compter de septembre 2024 l'évaluation annuelle des personnels de direction, en l'état du droit, avec la

simplification des supports documentaires utilisés, qui seront centrés sur les objectifs. L'entretien de mobilité, pour ceux qui souhaitent changer d'affectation, est quant à lui maintenu.

La liaison avec l'évaluation quinquennale des établissements est plus ténue. La direction de l'encadrement souligne, à juste titre, que celle-ci répond à une logique propre, consistant en un regard interne et externe porté sur le fonctionnement et la stratégie de l'établissement. Si elle a bien vocation à s'articuler avec le projet d'établissement et le contrat d'objectifs, elle n'a pas à s'articuler avec l'évaluation du chef d'établissement, qui repose sur une logique individuelle. Cela ne s'oppose cependant pas à ce que les enseignements de l'évaluation de l'établissement viennent nourrir la réflexion personnelle de son responsable lorsqu'il propose et discute ses propres objectifs lors de son entretien professionnel, dès lors qu'il n'a plus à réaliser un diagnostic de l'établissement à sa prise de fonction, comme le prévoyait le dispositif de 2002. Cela supposerait cependant que les IA-DASEN s'emparent pleinement des enseignements de l'évaluation des établissements, alors que les indicateurs Archipel semblent actuellement être privilégiés par certains.

2.4.3. Un lien peu probant avec la part variable de la rémunération

La part variable³³, qui tient compte des résultats de l'entretien professionnel annuel, est un élément très minoritaire dans la rémunération des chefs d'établissement, d'un montant annuel de 667 € modulable par application d'un coefficient de 0 à 3. L'évaluation annualisée des personnels de direction conduit, par symétrie, au versement annualisé de cette part à compter du deuxième semestre 2022. Son attribution revêt néanmoins des enjeux très symboliques qui sont sources de nombreuses insatisfactions ou incompréhensions.

En principe, elle doit être articulée avec l'appréciation générale issue de l'évaluation professionnelle. Dans les faits, il semble que ce soit moins systématique. Une première raison est que parfois, le calendrier n'est pas compatible, les attributions se décidant au mois d'octobre, alors que certains entretiens professionnels se sont déroulés jusqu'en décembre. L'autre raison tient au contingentement budgétaire du financement de la part variable, qui a été expliqué dans les instances de dialogue social collectives en académie, mais qui reste peu transparent pour les chefs d'établissement pris individuellement.

En pratique, l'IA-DASEN reçoit du secrétaire général de l'académie une proposition de répartition de l'enveloppe budgétaire (elle-même ventilée par département), qu'il valide ou modifie en liaison avec son adjoint le cas échéant. Un IA-DASEN mentionne ainsi auprès de la mission : « *Si on se réfère au tableau du degré d'acquisition des compétences et à l'appréciation générale du CREP³⁴, on obtient une volumétrie trop importante de chefs tous excellents et experts* ».

Au moment de l'attribution de la part variable et de son coefficient de majoration se pose donc la question de la politique académique retenue pour introduire une discrimination entre ces personnels jugés excellents. Il peut être décidé de reconduire peu ou prou ceux qui bénéficient de la majoration la plus importante par rapport à l'année précédente, avec peu de rotation, ou au contraire d'organiser un roulement au sein du groupe de ceux qui peuvent y prétendre, ce qui suppose que certains chefs « excellents » ne recevront pas, l'année n, la part maximale qu'ils ont reçue l'année précédente, que seul un très petit nombre d'élus peuvent toucher par an. Dans ce dernier cas, c'est alors ressenti comme une véritable sanction par les intéressés. Inversement dans la première option, l'outil de reconnaissance des résultats se fige au détriment des nouveaux entrants. Dans les deux cas, il apparaît que la part variable de la rémunération indemnitaire n'est pas un véritable levier de management, le sujet revenant d'ailleurs peu précisément à l'esprit des évaluateurs que la mission a pu rencontrer, même s'ils se souvenaient y avoir passé du temps : un IA-DASEN explique ainsi à la mission qu'il « *propose un arbitrage au recteur ; on peut ne pas mettre le proviseur du plus grand lycée au maximum, j'ai cherché la clé de répartition la plus juste possible, j'ai compté le nombre de croix dans la colonne "expert" et je devais re-sélectionner ensuite ; comment peut-on rétrograder sur une compétence acquise ? C'est déjà très compliqué d'expliquer à un chef qu'on est moins expert quand on prend un nouveau poste, a fortiori rétrograder sur le même poste est impossible* ».

³³ Il s'agit actuellement de la part « résultat » de l'indemnité de fonctions, de responsabilités et de résultats (IF2R), appelée à devenir complément indemnitaire annuel lors du passage au RIFSEEP. Voir supra 1.2.

³⁴ Compte-rendu d'entretien professionnel.

Du côté des personnels évalués, l'attribution de ces coefficients reste peu comprise et susceptible de frustration voire de démotivation : « *On m'a baissé mon IF2R de 30 % alors que j'ai une évaluation excellente, je l'ai pris comme un désaveu et l'ai dit au recteur, c'est la façon de faire qui m'a choqué alors qu'on est toujours "le bon petit soldat", s'il y a des quotas, pourquoi ne pas nous le dire ?* ».

2.4.4. L'évaluation professionnelle reste d'autant plus appréciée que les occasions de parler de leur vécu professionnel avec l'institution sont très rares

Malgré des critiques exprimées par certains représentants syndicaux rencontrés, à ce titre, par la mission, la modification en 2021 des modalités d'évaluation, avec le passage d'une rencontre triennale à une rencontre annuelle avec l'IA-DASEN ou son adjoint, semble plutôt perçue favorablement par les chefs d'établissement – elle n'est, à tout le moins, pas perçue négativement. C'est en effet un des rares moments, avec l'entretien de mobilité, qui leur est pleinement consacré, où on les écoute pendant une heure et où ils peuvent discuter en tête-à-tête de leur travail avec une personne qualifiée. L'évaluation annuelle permet de faire un point régulier avec l'autorité académique, « *de ne pas tomber dans l'oubli* ». Le caractère individuel et personnel de cet exercice, qui ne se substitue pas à l'évaluation de l'établissement, est reconnu par les intéressés, même si certains souhaiteraient qu'il puisse être complété par un dialogue de gestion ou dialogue de pilotage annuel pour l'établissement dont ils ont la charge, modalité d'échange professionnel qui n'existe plus de manière systématique dans les académies. Cette appréciation est d'ailleurs confirmée par la revue des DSDEN actuellement menée par l'IGÉSR.

« *À l'époque les évaluations professionnelles étaient triennales et ne permettaient pas de rebattre les cartes, l'annualité permet une relation plus régulière avec la hiérarchie, on a besoin de leur soutien. J'aime l'entretien d'évaluation, j'ai manqué de reconnaissance dans mon parcours, et la reconnaissance par ma hiérarchie est très importante, elle passe par la relation de confiance qu'on m'accorde* », rapporte un chef d'établissement.

Si quelques chefs d'établissement évalués continuent d'accorder une importance symbolique au rang hiérarchique de l'évaluateur, IA-DASEN ou son adjoint, la plupart, conscients de la charge de travail induite pour l'autorité académique, s'adaptent plutôt de bon gré aux différents contextes. Un proviseur de lycée professionnel de 1 800 élèves indique ainsi : « *C'est le DASEN ou la DAASEN qui m'évalue, je n'y mets pas de différence. C'est un temps d'échange qui m'est très utile* ».

Avec la mise en place récente par l'IH2EF du référentiel de compétences pour la formation initiale des personnels de direction³⁵, on peut voir se dessiner de nouvelles approches dans la préparation de leur entretien par les évalués, dont l'avenir dira si elles inaugurent ou pas un changement de culture.

Nonobstant certaines frustrations exprimées – « *il n'y a rien à négocier dans nos entretiens professionnels* » – et à défaut d'être un véritable outil de pilotage de la performance, l'évaluation professionnelle, par l'écoute et l'échange réflexif qu'elle permet, joue aussi le rôle d'un étai de première nécessité pour les chefs d'établissement face aux pressions qui s'exercent sur leur activité.

Dans sa dimension obligatoire, comme procédure de droit commun pour l'appréciation de la valeur professionnelle des fonctionnaires, elle garantit aux chefs d'établissement chaque année le bénéfice d'un entretien qualitatif avec leur supérieur hiérarchique direct, sur leur propre situation, et parvient plus ou moins à renforcer le lien entre l'évaluation individuelle et les choix d'avancement, de promotion et de modulation indemnitaire, sans toutefois être véritablement un outil de management personnalisé.

Une crainte reste cependant soulevée par les chefs d'établissement, celle du caractère chronophage, pour la hiérarchie, de ces évaluations annuelles. La préparation de l'entretien, l'entretien lui-même et la fixation des objectifs sont autant d'étapes indispensables dont la réalisation effective est forcément dépendante de l'emploi du temps contraint des chefs comme des IA-DASEN et de leurs adjoints. Il en ressort que les attentes exprimées par les chefs d'établissement quant au contenu de ces entretiens – conseils pour progresser, pour évoluer dans le métier ou dans l'institution, analyse du parcours, de l'action, conseils de formation... – ne peuvent pas toujours être satisfaites, faute de temps. De la même manière, les contraintes d'emploi du temps

³⁵ Articulé sur cinq compétences et quatre niveaux autour de la valeur centrale des valeurs de la république : agir en tant que cadre du service public de l'éducation nationale ; piloter un établissement public local d'enseignement ; encadrer les pratiques professionnelles collectives et individuelles ; évaluer et coordonner les actions pédagogiques et éducatives favorisant la réussite de chaque élève ; développer des dynamiques interprofessionnelles et partenariales.

ne doivent pas faire glisser le calendrier des évaluations, au risque de recevoir ses objectifs de l'année à venir alors même que l'année est déjà très entamée, comme l'a rapporté un chef d'établissement.

Pour limiter ces contraintes, il serait opportun d'aller plus loin dans la simplification du système, qui peut prendre plusieurs formes. La première, déjà en cours de réflexion et qu'il faudrait confirmer, consisterait à préserver l'entretien annuel tout en l'allégeant, et en conférant à l'entretien triennal une importance plus grande, par exemple avec la fixation d'objectifs pluriannuels ; les deux entretiens suivants serviraient ainsi à faire des points d'étape sur la progression vers ces objectifs. La seconde serait de prévoir un temps unique d'entretien annuel, qui distingue les objectifs et les aspects de mobilité, de manière à ce que la question des perspectives d'évolution concrètes à court terme soit un des points d'analyse et d'échange de l'entretien professionnel. Cela permettrait en outre de dégager un peu de temps dans l'emploi du temps des IA-DASEN et de leurs adjoints.

2.5. Une formation continue indispensable mais rarement inscrite dans la professionnalité des chefs d'établissement

2.5.1. Une formation continue facultative jugée souvent inadaptée aux besoins et non spécifique aux chefs d'établissement

Les chefs d'établissement rencontrés par la mission décrivent presque tous leurs fonctions comme exigeant de l'adaptabilité et du développement de nouvelles compétences. Pour autant, la majorité déclare ne pas avoir le temps de se former, pour des raisons multiples. Beaucoup indiquent à la mission que les formations continues proposées par l'institution ne correspondent pas à leurs besoins tout en reconnaissant qu'un effort a été réalisé dans certaines académies mais sans les spécifier aux besoins des chefs. Une enquête menée auprès du réseau des DAFPE en 2024 mentionne que le temps moyen consacré à la formation continue par les personnels de direction (chefs et adjoints) est de 2,48 jours / an³⁶.

L'offre proposée par l'IH2EF ne distingue pas non plus les formations qui s'adressent spécifiquement aux chefs d'établissement. Par exemple, la formation proposée à distance autour de l'accompagnement managérial (10 modules pour 10 compétences clés – volet 1 les fondamentaux) s'adresse ainsi globalement aux personnels de direction. S'y ajoutent de nombreuses formations inter-catégorielles sur des thématiques variées.

L'engagement dans la formation continue repose uniquement sur le souhait individuel du chef, sans véritable suivi ni stratégie de développement professionnel. Le manque de temps, la charge quotidienne au sein des EPLE induisent l'impossibilité de s'extraire de son établissement : « *on calcule le ratio bénéfice / risque à chaque déplacement hors de l'établissement* ». Toute absence prolongée, d'une journée ou plus, a pour conséquence le report du travail non effectué sur une autre journée ou durant le week-end. Par conséquent, la formation est souvent une variable d'ajustement, aisément effaçable, dans l'agenda d'un chef d'établissement. Pour pallier l'inconvénient du déplacement – qui, selon la localisation de l'établissement, peut prendre bien plus de temps que le simple temps de formation – certains dispositifs distanciels ont été imaginés, avec des résultats un peu aléatoires. Suivre un webinaire depuis son bureau, durant un temps trop long, ne permet pas de s'extraire du quotidien de la fonction, avec des urgences à traiter, des dérangements fréquents... et en conséquence une concentration limitée sur le webinaire.

Si certains chefs soulignent la qualité des formations proposées par l'IH2EF autour de la responsabilité juridique et financière, alternant les visioconférences et présentiels, ils estiment qu'elles sont lourdes et très chronophages. Néanmoins, les outils mis à disposition par l'IH2EF sont d'un grand intérêt pour beaucoup d'entre eux : le film annuel des PERDIR est majoritairement utilisé, tout comme les fiches thématiques. Beaucoup en revanche méconnaissent encore la richesse professionnelle proposée par l'école des cadres (capsules vidéo, podcasts, conférences-débat) et ne les utilisent donc pas.

Les formats de formation se diversifient pourtant : formations présentielles à l'institut ou en académie, en bassin ou en établissement ; formations hybrides dans le cadre des parcours M@gistère ; autoformations par le biais d'outils mis à leur disposition, en ligne sur le site de l'IH2EF ; formations sur d'autres lieux d'exercice (entreprises privées ou dans d'autres corps d'État) ou avec des partenaires académiques (Canopé, etc.).

³⁶ Source : direction de l'encadrement. Données reposant sur les réponses de 20 académies, issues de Gaia Égide.

En académie, les formations descendantes institutionnelles tentent aussi de s'adapter à la réalité temporelle des chefs d'établissement en proposant plus fréquemment des webinaires courts qui n'exigent plus de déplacements longs, coûteux et consommateurs de temps ; le dispositif distanciel régulier mis en place par l'académie de Toulouse, « l'heure des cadres », à la fois moment de formation et d'information, connaît ainsi un succès certain, et pourrait, le cas échéant, être déployé, en fonction des organisations territoriales.

Pour que l'action de formation soit admise, il faut donc que le bénéfice du temps à y consacrer soit indéniable. Le choix des thématiques, le format, le public, l'articulation entre le national et le local sont autant de paramètres à considérer. Les chefs d'établissement ont cependant des aspirations très hétérogènes : depuis l'évolution des pratiques professionnelles dans le contexte éducatif local jusqu'aux pratiques managériales globales, de la technicité concrète jusqu'à la prise de hauteur stratégique. Cette hétérogénéité sera complexe à gérer si le souhait est de renforcer de manière concrète cette formation des chefs d'établissement.

Malgré tout, l'idée d'une formation initiale continuée semble s'affirmer, comme en témoignent les formations pour tous les nouveaux proviseurs de lycée professionnels développées avec la DGESCO, et bientôt pour tous les nouveaux principaux de collège.

2.5.2. Les chefs d'établissement trouvent d'autres solutions pour se former

Devenir chef d'établissement, c'est certainement apprendre sinon plusieurs métiers, du moins apprendre à traiter une variété de tâches parallèlement et/ou successivement, sur plusieurs scènes, dans plusieurs sphères, avec de nombreux interlocuteurs, nécessitant ainsi des compétences dans divers registres : gestionnaire, relationnel, juridique, pédagogique et politique. Puisqu'il semble impossible de définir la nature exacte du métier de chef, il paraît dès lors difficile de produire une formation complète, en adéquation avec les besoins de chacun, même si l'attention de l'institution se porte bien sur le parcours individualisé de chacun des acteurs du corps d'encadrement.

Les chefs expriment leurs besoins de collaboration, d'entraide, d'apprentissage par les pairs, de groupes de travail pour monter en compétence. Deux grands domaines sont principalement ciblés :

- celui des compétences liées au métier : les compétences managériales apparaissent comme étant au cœur de l'expression des besoins, qu'il s'agisse de la gestion des équipes, de la gestion des ressources humaines, de la communication professionnelle ou de la gestion des données ;
- celui des compétences sociales : le besoin de renforcer les compétences interculturelles apparaît largement.

Plus spécifiquement pour les chefs d'établissement, la demande est forte sur le domaine juridique et le domaine budgétaire.

À défaut de suivre des formations spécifiques, beaucoup estiment poursuivre leur formation à travers la lecture de revues professionnelles, de sites pédagogiques ou d'ouvrages scientifiques portant sur les thématiques abordées dans leur quotidien (management, ressources humaines, coéducation, etc.). D'autres s'engagent dans des associations traitant de sujets éducatifs. Quelques-uns reprennent ou poursuivent la réflexion universitaire. Mais tout cela dépend individuellement de chaque personnel de direction car la formation continue demeure encore facultative et il n'est pas certain que le quotidien chronophage incite chaque personnel de direction à soutenir sa « veille professionnelle » et à poursuivre sa formation, tout au long de la vie.

Quelques chefs d'établissement sont aussi convaincus que la professionnalité s'acquiert sur le terrain, de façon empirique : « *On apprend sur le tas* » ; « *Le mieux c'est le terrain et les acteurs de proximité* » ; « *Il n'existe à mon sens que deux façons de progresser et de s'adapter en profondeur : beaucoup travailler et suivre son instinct* » ; « *Mes missions extérieures contribuent à enrichir mon pilotage et à me faire prendre de la hauteur* ».

2.5.3. Une professionnalité développée entre pairs, à l'épreuve des faits

Parce qu'il semble impossible de satisfaire individuellement les besoins professionnels de chaque chef compte tenu de leur hétérogénéité, certains personnels de direction ont estimé qu'il y avait beaucoup à

gagner à travailler avec leurs pairs et à apprendre d'eux. Les missions devenant de plus en plus complexes et exigeant des compétences multiples, les chefs développent parallèlement un réseau d'accompagnement pour gagner en compétences et devenir plus performant.

Lorsque le besoin du chef concerne d'abord la technicité, l'utilisation des outils et la gestion du quotidien, il se tourne vers son collaborateur le plus proche, ou vers un pair. Ces dernières années ont vu par exemple fleurir sur les réseaux sociaux des comptes de partage et de soutien. WhatsApp pour des chefs d'établissement de bassin, Facebook et la chaîne YouTube, utilisés par des personnels de direction pour apporter conseils et ressources sur tout type de sujets professionnels, ne sont que quelques exemples concrets de l'apprentissage par les pairs, au sein du corps des personnels de direction. De la même façon, des groupes de travail (professionnels ou interprofessionnels) se forment en bassin ou en académie, autour de sujets éducatifs actuels. Ici, ce n'est plus la technicité qui est en jeu, mais bien la posture du chef qui est interrogée.

Se confronter à la diversité des contextes professionnels et découvrir des expériences multiples offrent un enrichissement professionnel et permettent de prendre du recul sur sa propre pratique professionnelle. Cette coopération professionnelle rejaillit sur l'établissement piloté. Plus les acteurs partagent leurs conceptions des objectifs et des moyens, plus ils donnent à voir leurs pratiques et construisent ensemble les solutions aux problèmes et les stratégies, plus l'établissement devient un foyer d'innovation. Même si cette remarque concerne en premier lieu l'établissement scolaire comme organisation apprenante, elle est aussi très juste pour le corps des personnels de direction. Les initiatives des uns et des autres pour identifier et résoudre les vrais problèmes produisent des développements de savoirs, de structures et de pratiques, qui peuvent non seulement être utiles pour l'acquisition ou la mise à jour de connaissances et compétences nouvelles, mais aussi pour envisager d'autres perspectives.

2.5.4. L'engagement dans la formation relève d'une démarche individuelle

Les chefs sont très engagés et prennent la pleine mesure des nouvelles professionnalités attendues par l'institution : un pilotage pédagogique fort, associé à un management des ressources humaines guidé par la nécessité d'une communication orale développée, explicite et bienveillante. Majoritairement, les chefs exercent leur profession sans compter ni leur temps, ni leur énergie, même s'ils se disent pour beaucoup épuisés par les tâches multidimensionnelles. Ils bénéficient, s'ils le souhaitent, d'une formation continue tout au long de la vie, entre autres, grâce au Plan national de formation (PNF) déployé dans les territoires académiques.

Néanmoins, la mission relève une forme de paradoxe. Les chefs déclarent manquer de temps pour se former mais ils acceptent des missions annexes, elles aussi chronophages. Peu sollicitent le pôle accompagnement des parcours individualisés de l'École académique de formation et ses ingénieurs de formation, afin d'adapter leur formation continue. Beaucoup semblent apprécier les conférences universitaires proposées en formation statutaire initiale, car enrichissantes personnellement, et pourtant peu d'entre eux, par la suite, maintiennent les liens avec la recherche. Certains souffrent d'un manque d'accompagnement et/ou de solitude dans la prise en charge de leurs missions mais ils se tournent peu vers les propositions multiples offertes par l'IH2EF, pourtant riche en offres de formation. Est-ce réellement par manque de temps ? Par méconnaissance ?

Dans le schéma qui prévaut aujourd'hui pour la formation des chefs d'établissement, c'est l'individu qui se manifeste, l'employeur qui propose et l'employeur intermédiaire qui régule le cas échéant par un avis, favorable ou non, en fonction notamment des contraintes budgétaires.

L'institution doit ainsi faire face à un double enjeu de qualité de l'offre de formation (articulée aux besoins) d'une part, et d'un accès effectif et facilité des chefs d'établissement à la formation d'autre part.

2.6. Des perspectives de carrière floues et peu accompagnées

L'entrée dans le corps des personnels de direction, constituant une « seconde carrière », a longtemps été considéré comme l'aboutissement d'un parcours professionnel enseignant, dans lequel les seules aspirations possibles étaient de changer périodiquement d'établissements, de plus en plus gros ou dans des catégories de plus en plus élevées. Avec l'allongement des carrières ajouté à la possibilité d'entrer relativement jeune

dans le corps, la possibilité de rester trois décennies dans ces fonctions devient une réalité effective. La charge supportée par ces personnels ajoutée à une fatigue évoquée par de nombreux témoins conduit un certain nombre d'entre eux à envisager de quitter ces fonctions : « *Il faut ouvrir les perspectives d'évolution. Si la carrière est exclusivement liée au choix d'un autre établissement, ça peut être un problème. Il faut une énergie considérable pour continuer à faire ce métier, avec une présence constante. Être aussi performant en fin de carrière est compliqué* ».

Il convient de modérer certaines affirmations tendant à faire croire qu'il y a une fuite du métier. Les chiffres relatifs aux démissions et aux ruptures conventionnelles restent relativement stables³⁷.

Tableau n° 8 : nombre annuel de démissions de chefs d'établissement

Année	Nombre de démissions
2015	0
2016	0
2017	1
2018	2
2019	2
2020	2
2021	0
2022	1
2023	0

Source : MENJ, direction de l'encadrement

Tableau n° 9 : nombre annuel de ruptures conventionnelles accordées aux personnels de direction³⁸

Année	Nombre de ruptures conventionnelles
2020	9
2021	28
2022	20
2023	29
2024 (janv.-mai)	4

Source : MENJ, direction de l'encadrement

En revanche, si le nombre de disponibilités accordées aux personnels de direction est également stable depuis une dizaine d'années, la part des chefs d'établissement tend à augmenter.

³⁷ Les démissions du corps de personnel de direction sont plus nombreuses. Sur la période considérée, 34 démissions sont constatées dans le corps, dont 8 chefs d'établissement et 26 adjoints.

³⁸ Les données fournies à la mission ne remontent pas au-delà de 2020, et concernent l'ensemble des personnels de direction, chefs d'établissement et adjoints.

Tableau n° 10 : nombre annuel de disponibilités accordées aux chefs d'établissement

Année	Nombre de disponibilités accordées aux personnels de direction	dont chefs d'établissement	% chefs d'établissement / personnels direction
2015	106	9	8,49
2016	98	14	14,28
2017	131	23	17,56
2018	102	27	26,47
2019	111	47	42,34
2020	108	19	17,59
2021	117	50	42,73
2022	113	31	27,43
2023	105	36	34,28

Source : MENJ, direction de l'encadrement

S'il n'est pas possible d'analyser finement les raisons de ces départs, il en ressort cependant que les dispositifs d'accompagnement vers une « troisième carrière » sont largement insuffisants, voire inexistantes : « *on n'est pas accompagné sur l'avenir professionnel* ». En réponse à la question « *les possibilités de carrière hors de votre métier actuel qui vous sont offertes au sein de la fonction publique vous paraissent-elles attractives* », les personnels de direction attribuent la note de 3,5/10³⁹. Si le dispositif d'évaluation individuelle permet d'aborder la question avec la hiérarchie et si les personnes auditionnées jugent que les services sollicités sont plutôt à l'écoute, seul l'investissement ou les recherches personnelles permettent de donner une suite concrète à un projet d'évolution en-dehors des fonctions de chef d'établissement. Beaucoup d'ailleurs se tournent vers une évolution dans le corps des IA-IPR EVS, concours qui reste très sélectif comme le prouvent les chiffres : en 2024, par exemple, 83 dossiers de candidatures pour 11 postes au concours IA-IPR EVS.

Les passerelles entre les différents métiers de cadre devraient sans doute être plus aisées, fluides et visibles. Les emplois fonctionnels au sein des académies (directeur de cabinet ou CT EVS par exemple) apportent de nouvelles perspectives. Postuler un emploi dans l'administration relève ainsi d'une initiative personnelle, sans qu'un plan de carrière ne soit concerté avec la hiérarchie ou les services académiques.

Les compétences professionnelles des chefs d'établissement, en management, en organisation, en stratégie, sont transférables dans d'autres univers professionnels ; il convient de les faire connaître et les valoriser, collectivement et individuellement, pour envisager des parcours de carrière qui puissent prendre en compte les aspirations des individus et les savoir-faire et savoir-être développés dans le cadre de leurs fonctions. À cet égard, on observe que les seuls candidats issus de l'éducation nationale admissibles au concours interne de l'INSP en 2023 étaient professeurs ; les compétences des chefs d'établissement pourraient pourtant pleinement être mobilisées dans le cadre de la préparation à ce concours exigeant qui ouvre sur les carrières de l'encadrement supérieur de l'État.

Au moment où les carrières s'allongent et où l'usure professionnelle peut faire perdre en énergie et en volonté, la mission recommande de construire un plan d'accompagnement des chefs d'établissement dans la suite de leur carrière, avec un cadre national pour les orientations stratégiques et une déclinaison académique pour le déploiement auprès de chaque personnel. Il ne s'agit pas d'accompagner les chefs d'établissement vers d'autres fonctions – beaucoup de personnes rencontrées souhaitant poursuivre dans le métier – mais bien de faire un point régulier sur la suite de carrière, en étudiant de manière pratique les pistes possibles. Les académies pourront mobiliser à cet effet les missions académiques de l'encadrement, pour construire cet accompagnement individuel.

³⁹ Émilie Radé, Bien-être des personnels de l'éducation nationale : des résultats stables en 2023, Note d'information de la DEPP n° 24.03, 2024. La note est de 4,2/10 pour des carrières en dehors de la fonction publique.

Recommandations de la partie 2

Recommandation n° 5 : Simplifier les modalités d'évaluation des chefs d'établissement : réduire le nombre d'items, prévoir un temps unique d'entretien annuel qui distingue les objectifs et les aspects de mobilité , différencier la grille d'évaluation des chefs d'établissement et des adjoints, pour reconnaître et valoriser les fonctions spécifiques de chacun.

Recommandation n° 6 : Renforcer le suivi et l'accompagnement du parcours individuel des chefs d'établissement, en confortant l'implication et la professionnalisation des missions académiques de l'encadrement.

Recommandation n° 7 : Mettre en place dans les académies une formation continue attractive à destination des chefs d'établissement, en liaison avec les besoins des territoires, le développement professionnel et l'actualité éducative. Rendre obligatoire, le cas échéant, une partie de cette formation, en privilégiant des modalités agiles non contraignantes. Encourager le développement local de formations certifiantes, en liaison avec les établissements d'enseignement supérieur.

Recommandation n° 8 : Faire vivre la charte académique des pratiques de pilotage dans chaque académie, avec une coordination conjointe avec les représentants des personnels et des actions spécifiques visibles pour l'ensemble des chefs d'établissement.

3. Les missions des chefs d'établissement : entre théorie et réalité

3.1. Ce qui est attendu des chefs d'établissement

Les attentes de l'institution et le cadrage de la mission d'un chef d'établissement relèvent de plusieurs textes juridiques très échelonnés dans la hiérarchie des normes, dont seuls les plus inférieurs d'entre eux encadrent la mission de façon explicite.

3.1.1. Des textes qui différencient peu l'emploi de chef d'établissement et celui d'adjoint, en tout cas de manière explicite

3.1.1.1 *Des décrets et des articles du code de l'éducation qui précisent les présidences d'instances par le chef d'établissement*

Dans la partie haute de cette hiérarchie, on trouve le décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 dont l'entrée est sans distinction de corps et de grade d'appartenance, puisqu'il s'applique tous emplois confondus. L'article 2 précise toutefois que « *Les personnels de direction participent à l'encadrement du système éducatif et aux actions d'éducation. À ce titre, ils occupent principalement, en qualité de chef d'établissement ou de chef d'établissement adjoint, les fonctions de direction des établissements (...)* ».

Cela étant posé et bien que ce décret soit régulièrement cité dans l'ensemble des procédures et rappelé dans la plupart des visas, nulle mention n'est faite d'une quelconque approche distinguant l'emploi de chef d'établissement adjoint de celui de chef d'établissement.

Le code de l'éducation, dans ses articles L. 421-3 et suivants, est l'un des rares outils, dans la partie haute des textes normatifs, qui distingue explicitement les rôles et places spécifiques du chef d'établissement⁴⁰ : « *Les établissements publics locaux d'enseignement sont dirigés par un chef d'établissement. Le chef d'établissement est désigné par l'autorité de l'État. Il représente l'État au sein de l'établissement* ».

À ce titre, il préside de nombreuses instances. Ainsi, le chef d'établissement « *préside le conseil d'administration et exécute ses délibérations* » mais il préside aussi le conseil pédagogique (article L. 424-5), le comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE) (L. 424-8) et, dans la partie réglementaire, il préside l'association sportive de l'établissement (article R. 552-2).

D'autres articles mentionnent ses compétences en matière d'accès aux locaux, ses pouvoirs de police, ses obligations en termes de sûreté et de sécurité des personnes et des biens, et surtout le pouvoir d'organiser le service des enseignants, d'arrêter la dotation globale horaire (DGH) dans son utilisation, mais aussi de

⁴⁰ Code de l'éducation, dans sa version commentée, Dalloz 2021, 15^e édition, page 651 et suivantes.

conclure des contrats et conventions. Il existe de nombreuses autres distinctions relevées dans le code de l'éducation mais qui se situent le plus souvent sous le prisme juridique.

Enfin, c'est dans ce même code de l'éducation – mais de manière très synthétique – qu'il existe une distinction de taille en ce que le chef d'établissement est « *lui-même secondé dans ses tâches pédagogiques, éducatives et administratives par un ou des adjoint(s) nommés par le ministre (...); ceux-ci font partie du même corps* ».

3.1.1.2 Les conditions de la formation statutaire qui donnent des indices

Paru au Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 24 du 16 juin 2011, ce texte précise les conditions de la formation professionnelle statutaire et détaille dans son annexe les principales activités d'un personnel de direction dans les quatre domaines retenus : pilotage et administration, domaines pédagogiques, ressources humaines et environnement. Ce texte ne différencie en rien le chef de l'adjoint.

Pourtant, dans les faits et durant la mission, l'ensemble des différents acteurs rencontrés – qu'ils soient en position de supérieur hiérarchique ou de subalterne – se sont accordés sur le fait que l'on ne peut pas attendre de la part d'un chef d'établissement adjoint⁴¹ qu'il sache « *diriger, administrer, gérer et représenter l'établissement et les entités qui lui sont rattachées* » ou qu'il puisse « *conduire et animer l'ensemble des ressources humaines de l'établissement* » et encore moins qu'il puisse « *exercer l'autorité sur les personnels affectés dans l'établissement* »⁴². Ce texte concernant la formation statutaire s'adresse sans aucun doute à des lauréats de concours et précise des objectifs vers lesquels l'adjoint est censé « tendre » progressivement. Toutefois, il faut observer ici que le type d'emploi occupé (chef ou adjoint) dans un même corps d'appartenance n'est pas pris en considération.

3.1.1.3 La charte de pratique de pilotage en EPLE parle de l'établissement mais précise indirectement les attentes vis-à-vis des chefs

Publiée dans le Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 31 du 26 août 2021, la charte qualifie l'EPLE de « *clé de voûte du système éducatif et unité de base du service public* ». Bien qu'elle s'attelle aux missions de l'EPLE, elle conduit à mieux comprendre où sont les attendus de l'institution concernant le rôle des chefs d'établissement. De fait, si on remplace l'item « EPLE » par celui de « chef d'établissement », on mesure l'énorme responsabilité en termes d'organisation, de construction d'une politique éducative, de coordination des énergies et de stratégies, qui pèse sur les épaules du chef d'établissement.

3.1.2. Un protocole d'accord toujours d'actualité qui précise explicitement les missions d'un chef d'établissement

3.1.2.1 Le protocole d'accord relatif aux personnels de direction du 16 novembre 2000

Né d'une nécessité de clarifier les attendus de l'institution au regard des personnels de direction, le protocole annonce dans son préambule que : « (...) *les établissements sont porteurs de l'ambition et de la volonté de progrès du système éducatif. Ils sont le lieu où doivent naître et se développer l'innovation et le changement. Dans cette perspective (...)* » et que c'est donc pour cette raison que « (...) *les personnels de direction doivent être les moteurs de cette dynamique* ». Il est aussi rappelé que ce même protocole prétend « (...) *Inscrire ces nouvelles missions dans la perspective d'une politique résolument moderne de l'encadrement, fondée sur une formation initiale et continue à la fois plus ancrée sur la réalité professionnelle et plus ambitieuse dans sa dimension universitaire, ainsi que sur un véritable dispositif d'évaluation des personnels (...)* ».

On retient qu'ici, au travers de ce protocole, l'institution reconnaît ce qu'elle considère être à la hauteur des engagements attendus de ses cadres intermédiaires.

Pour la première fois, cette approche volontariste, du moins dans son expression écrite, fixe une perspective mais aussi une trajectoire pour le corps des personnels de direction, en ne regardant pas uniquement les obligations juridiques ou alors, seulement dans « les rétroviseurs » en évoquant le chemin parcouru par le système éducatif.

⁴¹ Sauf en cas d'intérim ou de défaillances enregistrés par l'institution elle-même.

⁴² Art. L. 421-23 du code de l'éducation, et les agents non titulaires recrutés par celui-ci (voir aussi art. R. 421-9).

L'un des raisonnements qui pourrait être tenu, à la suite de la lecture du protocole, pourrait être celui-ci : la charge de travail supportée par les personnels de direction est, en soi, la définition d'un « *métier riche à la fois par sa diversité et par les responsabilités qu'il (NDR : le protocole) met en jeu* ». Si ce protocole d'accord est de loin le texte le plus précis et le plus détaillé de l'écosystème dans lequel sont engagés ces cadres intermédiaires, notamment parce qu'il reprend le référentiel des personnels de direction, il s'avère être aussi « écrasant » dans sa préface par le nombre d'attendus : pêle-mêle, il y est fait mention des « (...) établissements porteurs de l'ambition et de la volonté de progrès du système éducatif. Ils sont le lieu où doivent naître et se développer l'innovation et le changement ». Il y est aussi rappelé que « (...) les personnels de direction doivent être les moteurs de cette dynamique », et que ces derniers doivent « (...) tirer parti du potentiel de créativité des équipes pédagogiques pour mettre en œuvre des projets innovants et impulser une véritable politique pédagogique au service de la réussite de tous les élèves » et encore, qu'ils doivent « organiser » les EPLE, « favoriser l'épanouissement de la vie scolaire », et encore, « accueillir les nouveaux enseignants ».

S'ensuit une demi-douzaine de « chapeaux » en forme de sous paragraphes dont la plupart ont vocation à accompagner ces cadres intermédiaires :

- clarifier les missions et les responsabilités des chefs d'établissement, les mettre en accord avec l'évolution du système éducatif ;
- définir les conditions d'un pilotage et d'un fonctionnement collectif plus efficaces des établissements ;
- reconnaître le rôle et la place des chefs d'établissement et de leurs adjoints, et les accompagner au plus près de leur action ;
- accompagner cette nouvelle approche des responsabilités des personnels de direction par une gestion plus moderne et une organisation plus harmonieuse des carrières ;
- revaloriser la carrière des personnels de direction.

3.1.2.2 *L'annexe 1 du protocole d'accord décrit le référentiel des personnels de direction mais traite explicitement du chef d'établissement*

Annexé au protocole d'accord évoqué ci-dessus, le référentiel des personnels de direction comprend trois volets : les missions du chef d'établissement, ses domaines d'activités et enfin, les compétences requises.

En substance, le rôle du chef d'établissement est réaffirmé : il est le représentant de l'État au plan local subordonné du recteur, lequel tire sa légitimité du ministre en charge de l'éducation. Cette interprétation est par ailleurs conforme à la gouvernance dite de 2012⁴³ : on attend de lui qu'il dirige l'établissement en pilotant les instances décisionnelles car il en est l'exécutif, tout en rendant compte régulièrement à son autorité académique : le chef d'établissement est regardé comme le maillon « aligné » d'une gouvernance directe « ministre – recteur – DASEN - chef d'établissement ».

« *Le chef d'établissement dirige l'établissement* »⁴⁴.

Garant de la politique pédagogique et éducative au sein de l'EPLE, du déploiement de l'action éducatrice au service de la réussite des élèves et à l'écoute de la communauté éducative, il est attendu de lui qu'il anime,

⁴³ Décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000025105579>

⁴⁴ Il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement.

Expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, cette politique vise la réussite de tous les élèves, et de chacun d'entre eux.

Le chef d'établissement pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative, il suscite et fédère les initiatives dans le cadre du futur conseil pédagogique dont la création est en préparation.

Il est garant de l'efficacité de l'organisation pédagogique, traduction nécessaire de l'intérêt général du service public d'éducation ; sa collaboration avec les corps d'inspection permet d'assurer la qualité des enseignements et de la vie scolaire.

Il préside le conseil d'administration de l'établissement, il en est l'exécutif.

Il prépare et exécute le budget de l'établissement voté par le conseil d'administration.

Il anime, gère et développe les ressources humaines de l'établissement.

Il représente l'établissement.

Il négocie avec les collectivités territoriales compétentes, inscrit l'établissement dans un réseau local d'établissements et développe tous les partenariats nécessaires.

gère et développe les ressources humaines de l'établissement. Le référentiel souligne enfin la nécessité d'assurer les liens avec l'environnement.

Axé sur les attentes majeures en direction du personnel de direction, ce référentiel qui porte l'en-tête de « référentiel de personnel de direction » ne s'adresse en réalité et directement qu'au chef d'établissement en titre, comme en témoignent les sous-titres suivants :

- les missions du chef d'établissement ;
- diriger un établissement ;
- les compétences requises du chef d'établissement.

On peut dès lors s'interroger sur le peu de place laissée à la description des attentes des chefs d'établissement adjoints et à leur évaluation avec des critères identiques.

Finalement, ce sont les textes à très faible autorité normative (un protocole d'accord et son annexe) qui encadrent le plus finement la mission d'un chef d'établissement. Ils datent de l'année 2000 et mériteraient sans doute une actualisation afin de mieux prendre en compte les nouvelles missions attendues.

3.1.3. Des textes à l'épreuve des attentes de l'institution

Si le code de l'éducation précise dans son article D. 222-27 le lien de gouvernance direct du recteur vis-à-vis de l'action éducative sur le terrain⁴⁵, la hiérarchie a des attentes claires à l'endroit des chefs d'établissement, en tant que cadres de l'éducation nationale à l'épreuve du quotidien.

- Un pilote

Ce qui revient le plus souvent est le rôle de pilote de l'établissement, sans jamais oublier la réussite des élèves. Un IA-DASEN insiste pour différencier le pilotage de la gestion d'un établissement. Pour cela, il attend qu'un chef analyse les évaluations, les indicateurs, fasse des choix pour utiliser sa DHG, les obstacles techniques étant normalement tous surmontables.

Une rectrice insiste sur ce point en attendant qu'un chef « *exerce pleinement son autonomie et pas seulement qu'il la revendique* ». Elle constate qu'il existe bien un « effet chef » et que l'autonomie légitime réclamée par les chefs d'établissement doit s'exercer pour le pilotage et non seulement sur la gestion quotidienne de la ressource humaine et de la vie scolaire.

Le recteur d'une autre académie le formule un peu différemment en insistant sur l'importance du projet d'établissement. Sa construction suppose que le chef d'établissement connaisse finement les populations scolaires qui lui sont confiées. Par lien de causalité, le pilotage de l'établissement doit consister à faire vivre le projet d'établissement, assimilé ici à l'outil stratégique au service de la politique éducative et du projet académique du territoire. Un pilotage efficace, au service des élèves et de leur réussite, suppose que la dimension pédagogique soit pleinement investie. Or, la dimension de conduite de la vie de l'établissement empêche parfois de s'appuyer sur cette logique plus mesurable des indicateurs de réussite des élèves.

- La proximité avec les familles

Les chefs d'établissement ont un rôle majeur et très opérationnel auprès des élèves et des familles. L'un des recteurs insiste sur le rôle indispensable des chefs d'établissement dans les relations avec les parents afin de favoriser « la co-éducation ». Les chefs d'établissement sont les chevilles ouvrières de ce rapprochement avec les parents, que certains recteurs érigent en priorité académique. Une rectrice rappelle ainsi à quel point « *les affaires de harcèlement qui se dégradent dans les EPLE ont à voir pour bonne partie avec des liens considérablement distendus entre les parents et l'École* ». Autrement dit, comment peut-on imaginer pacifier le climat scolaire dans un EPLE, quand on est chef d'établissement, sans faire rentrer les parents dans cette réflexion ? Sur ce sujet précisément, il est souligné que le dialogue avec le recteur et l'IA-DASEN doit être constant ; un chef ne doit pas rester seul face à une situation de harcèlement.

⁴⁵ Art. D. 222-27 du code de l'éducation : « *Le recteur d'académie peut être habilité à prendre certaines décisions concernant l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement et d'éducation de son ressort, l'éducation des élèves, la vie scolaire, la promotion de la santé des enfants et des adolescents en milieu scolaire et l'aide de l'État aux élèves* ».

- Une attention sur l'orientation

L'orientation, et en corollaire l'affectation des élèves, doivent être pleinement considérées par les chefs d'établissement, avec anticipation, et cela en lien direct avec leurs collègues proviseurs. Le travail d'accompagnement qualitatif doit être une priorité affichée, si le chef d'établissement veut améliorer la trajectoire scolaire et le projet personnel de l'élève.

On constate pour autant que ce sujet de l'orientation, affiché comme priorité par la hiérarchie, est très peu évoqué, ni dans les textes de cadrage, ni dans les discours des chefs d'établissement.

- De la réactivité

Plusieurs directeurs académiques ont indiqué attendre des chefs d'établissement une réactivité forte. C'est la raison pour laquelle l'IA-DASEN est souvent joignable directement, notamment lorsqu'une situation de crise couve, *a fortiori*, lorsque cette dernière éclate subitement.

L'un d'eux a cité en exemple les mouvements sociaux qui peuvent provoquer des risques de blocages d'EPL, dont la couverture médiatique est parfois immédiate. On comprend dans ce cas de figure pourquoi la réactivité⁴⁶ est l'une des qualités attendues par des responsables des directions de services départementaux de l'éducation nationale.

3.2. Ce que les chefs d'établissement font réellement

Si une grande stabilité est constatée en termes de missions du chef d'établissement, un nombre conséquent de nouvelles missions ou tâches viennent s'ajouter à la feuille de route institutionnelle.

L'image est celle d'un déferlement de nouveaux enjeux qui passent systématiquement par l'École donc, dans le second degré, par les collèges et lycées. Le chef d'établissement y représente l'État et deviendrait le relais, le passage obligé pour résoudre toutes préoccupations éducatives. Les missions « théoriques » définies par les textes se diversifient en même temps qu'elles se multiplient.

3.2.1. Des difficultés structurelles qui exigent de compenser

3.2.1.1 Des absences de personnels parfois cumulées

Avec une grande majorité des chefs d'établissement rencontrés et dans tous les entretiens avec les organisations syndicales au niveau national ou en « Blanchet » est apparu de manière flagrante le manque de moyens en termes de ressources humaines, identifié comme un élément de difficulté majeure.

Dans certaines académies, ce sont les adjoints qui manquent (80 postes vacants l'an dernier dans une grande académie). Les faisant fonction se multiplient avec la difficulté pour en trouver.

Dans un contexte où le taux d'encadrement des personnels administratifs en EPLE est faible⁴⁷, les équipes administratives sont en outre très souvent incomplètes, provoquant un surcroît de travail pour les chefs et, au final, des tâches non réalisées ou fragilisées. C'est le cas notamment de l'absence de secrétaire général de l'EPLE pour exécuter les dépenses ordonnées par le chef ; le risque juridique est conséquent de vouloir le suppléer et ainsi cumuler les deux actes budgétaires. La gestion des personnes de la collectivité s'en trouve également fortement impactée même si le secrétaire général n'est qu'un supérieur fonctionnel, il assure tout de même le lien avec le supérieur hiérarchique du conseil départemental ou régional.

Le non remplacement de plus en plus fréquent du personnel administratif, dont certains membres peuvent être absents pendant plusieurs mois, constitue un élément à prendre en compte, les rectorats peinant à recruter des assistants de direction, pourtant essentiels à la bonne marche d'un établissement.

⁴⁶ La réactivité n'étant pas synonyme de pleine autonomie : un recteur a par exemple interdit aux chefs d'établissement d'appeler les forces de l'ordre en cas de blocage de leur établissement, tant qu'il n'a pas donné son accord expresse préalable.

⁴⁷ Olivier Paccaud, Les personnels administratifs : rouages essentiels mais méconnus de l'éducation nationale, Rapport de la commission des finances du Sénat, 22 mai 2024. Le rapporteur mentionne que, dans les cas les plus fréquents, le nombre de personnels administratifs par établissement varie de 5 à 12 personnes, mais avec certains EPLE qui n'ont que 2 personnels administratifs : « cela reste peu, alors que la taille moyenne d'un collège public en 2022 était de 500 élèves et celle d'un lycée général public de 1 046 élèves ».

Au-delà de leur nombre, les compétences de ces personnels sont également pointées d'autant plus que beaucoup de missions ont évolué (applications numériques notamment) et ne relèvent plus d'un personnel d'exécution, mais bien d'un agent de catégorie intermédiaire ou d'un cadre. Comment faire venir des agents motivés et efficaces ? Comment les retenir alors que d'autres employeurs, y compris publics, leur offrent des avantages financiers bien supérieurs ? L'attractivité des métiers administratifs dans les établissements scolaires est ici questionnée.

Les carences dans les équipes « vie scolaire » sont également soulignées car elles entraînent inévitablement une compensation par l'équipe de direction. Un établissement scolaire ne peut fonctionner sans vie scolaire (CPE et AED). Un chef d'établissement qui supplée, même pour partie, le conseiller principal d'éducation doit délaissier les autres missions et/ou prendre sur son temps personnel. Plus largement, les pôles médico-sociaux (infirmiers, assistants sociaux et médecins) sont fragilisés. Là aussi, la rivalité avec d'autres administrations est évoquée : « *Le département paie plus les assistantes sociales et idem pour les infirmières. En conséquence, elles quittent l'éducation nationale* ».

Les absences de ces personnels sont, pour partie, palliées de manière concrète par les chefs d'établissement qui peuvent assurer l'accueil à l'entrée du collège ou du lycée, gérer des questions d'intendance, de cantine ou d'internat, ou encore de sécurité des personnels et des élèves, sans oublier les questions en lien avec la santé.

Les manques de personnels enseignants sont également fréquents. Même s'ils ne conduisent pas le chef ou son adjoint à embrasser le rôle de professeur, ils ont des répercussions sur la vie scolaire (surveillance, permanence, autorisation de sortie) et sur l'équipe de direction (réorganisation des cours, organisation de la suppléance en interne avec le remplacement de courte durée et/ou la signature et le suivi des Pacte, démarche auprès du rectorat, recrutement de contractuels, etc.).

Les liens avec la DPE des rectorats ont été fortement critiqués par les acteurs tout en reconnaissant les sous-effectifs de ces services : pas de réponse, pas de contact, des rencontres impossibles donc pas de solutions pour les remplacements attendus. Cette solitude des chefs d'établissement face à ces difficultés est d'autant plus accrue lorsque l'EPLE est éloigné du rectorat, avec une forme de fatalisme : « *on banalise la carence, le seuil de tolérance s'est modifié* ». En filigrane, on perçoit également une forme de doute sur le recours un peu massif aux arrêts de maladie pour échapper à des situations, des difficultés voire des attentes institutionnelles.

Un chef d'établissement résume ainsi la problématique : « *la situation pourrait finalement être idéale si toute l'équipe autour de moi était au complet* ». Si l'on doit considérer que la fonction de chef d'établissement suppose de devoir et pouvoir faire face à des situations complexes, telles que des équipes incomplètes ou difficiles à gérer, il est certain qu'une équipe incomplète, et de manière récurrente, crée indubitablement des difficultés pour un chef d'exercer pleinement les missions qu'on lui confie. Il compense tout, « *jusqu'à réparer la photocopieuse* », « *on fait tout : du souci de cantine à la priorité nationale* ».

3.2.1.2 Une surabondance d'informations et d'enquêtes dont le traitement est complexe

« *Quand j'ai commencé le métier, j'avais un seul canal d'informations : le Bulletin officiel chaque semaine. Maintenant, toutes les heures, on doit gérer des mails avec le risque de louper des informations dans le flot* ». Les systèmes d'information et modes de communication numérique ont pris une telle place dans leur quotidien que les chefs d'établissement réaffirment de plus en plus leur « droit à la déconnexion », d'autant que dans cette multitude de mails, un grand nombre ne les concernent pas forcément, ce qui implique un tri, avec le risque de passer à côté de l'essentiel.

Parmi ces informations, les sollicitations nationales ou académiques en termes de questions, enquêtes et demandes d'information exercent une pression constante sur les chefs d'établissement, qui soulignent cependant leur diminution.

Une forme de surréglementation académique est constatée, avec « *la multiplication des référents académiques sur chaque sujet qui construisent des circulaires de 40 pages qu'on ne peut pas lire* ». « *Ce qui est demandé actuellement est impossible. C'est violent, la maltraitance est importante* ». Beaucoup d'entre eux reconnaissent d'ailleurs ne pas répondre à tout ou adresser des réponses « vraisemblables ». L'une des cheffes règle le problème en triant les commandes entre un dossier « à faire » et un dossier « trop tard ».

La multiplication des enquêtes, parfois demandées avec un délai très court et pouvant faire double emploi (académie - national, DGESCO - IGÉSR), ainsi que les modifications de logiciels, viennent aussi alourdir la charge de travail, les mails étant désormais adressés plus fréquemment au personnel de direction lui-même qu'au personnel administratif qui les seconde. La charge administrative au sens large du terme est lourde, le pôle administratif de l'EPL ne reçoit pas nécessairement des tâches en transfert, laissant au chef bon nombre de dossiers à administrer.

3.2.1.3 Des applications trop nombreuses et peu opérationnelles

La question des applications informatiques est un point noir unanimement souligné : multitude d'applications (certains ont évoqué jusqu'à 160 applications disponibles pour un établissement), obsolescence de certaines, déploiement d'applications avant leur rodage, manque d'interopérabilité, nécessité de saisir plusieurs fois une même information dans plusieurs applications, ergonomie inefficace et contre-intuitive... En outre, aux applications du ministère s'ajoutent aussi parfois celles de la collectivité qui créent de l'hétérogénéité sur le territoire et parfois des redondances. Si l'application de gestion budgétaire Op@le a été largement citée, de nombreuses autres sont concernées.

En outre, le recours massif à l'application privée « Pronote » est critiquée, non pour son efficacité mais pour son coût et le caractère quasi obligatoire qu'elle revêt : « *cela coûte deux à trois mille euros par an* ». Pour autant, l'outil public SIECLE+ qui avait vocation à remplir une partie non négligeable de ce qui est couvert par Pronote (notamment cahiers de texte, agendas, absences), pour un coût de 700 000 € annuels, n'était utilisé que par 36 établissements, ce qui a conduit le ministère à arrêter son déploiement.

Au sein même du ministère, les outils numériques ne relèvent pas toutes de la même direction : direction du numérique (DNE) pour beaucoup mais aussi DGESCO, DGRH ou secrétariat général du ministère, parfois même des directions interministérielles comme c'est le cas pour « AplyPro », mise en place dans l'urgence pour s'adapter à la dernière réforme notamment pour la gratification des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP).

Si certains chefs sont en attente d'un outil de gestion du quotidien, pour gérer la vie scolaire ou les emplois du temps, c'est avant tout le besoin d'interopérabilité entre applications qui constitue une priorité nécessaire. L'exemple est donné de cette même application « AplyPro » qui nécessite de saisir les RIB des élèves de la voie professionnelle alors que tous les RIB sont déjà entrés dans « Base élèves ».

Il en résulte des applications multiples, construites parfois pour des sujets précis, qui viennent de plusieurs origines mais qui arrivent toutes sur le bureau numérique du chef d'établissement. Aucun endroit au ministère n'incarne « l'entrée chef d'établissement » pour cette problématique des outils informatiques. Personne ne porte la vision des besoins des personnels de direction sur ce sujet. L'utilisateur semble finalement peu pris en compte.

La DNE a engagé un travail avec les représentants des chefs d'établissement et partagé une feuille de route visant la simplification à court, moyen et long terme de toutes les applications, y compris celles qui ne relèvent pas de son service. Le partage aurait dû conduire à alimenter, préciser, formaliser la feuille de route mais le retour des académies est faible.

3.2.2. Des nouvelles mesures qui imposent de toujours s'adapter

La mise en œuvre des politiques éducatives relève certes des missions des chefs d'établissement, mais les nouvelles mesures décidées successivement, les unes remplaçant les autres ou s'ajoutant aux premières, apportent des responsabilités supplémentaires.

Sur la période récente, par exemple, la mise en œuvre du Pacte enseignant depuis la rentrée scolaire 2023-2024 repose sur un processus de concertation interne, de présentation et de définition des missions, ainsi qu'une répartition des missions entre les personnels volontaires, de la signature d'une lettre de mission ainsi qu'un suivi et enfin d'un bilan des actions menées, l'ensemble relevant du chef d'établissement. C'est d'autant plus lourd pour eux que la mesure fait l'objet d'une attention particulière du ministère qui attend, voire évalue le chef sur sa capacité à convaincre les enseignants de prendre des parts de Pacte.

S'il incombe tout naturellement aux chefs d'établissement de mettre en œuvre les nouvelles mesures décidées au niveau national ou académique, ce sont surtout la multiplicité et la succession des mesures, de même que le délai réduit pour les mettre en œuvre qui sont signalés comme étant sources de difficulté.

Il est en outre fait mention de l'évolution des exigences de communication avec les différents acteurs de la communauté éducative ainsi que les partenaires extérieurs. Par ailleurs, les collectivités, elles-mêmes, peuvent être sources de responsabilités supplémentaires pour le chef d'établissement. Par exemple, une proviseure d'un lycée de grande métropole se retrouve en responsabilité de la cuisine centrale, avec un groupement d'achat et une préparation alimentaire pour 12 000 repas par jour et 4 M€ de budget. Aucune indemnité n'est prévue pour l'exercice de cette responsabilité, dont elle est ordonnatrice et qu'elle n'a pas choisie.

3.2.3. La mission pédagogique de l'EPLÉ sous-investie mais jamais abandonnée

Systématiquement interrogés par la mission sur ce sujet, les chefs d'établissement rencontrés affirment n'avoir pas délaissé la dimension pédagogique du métier, mais elle deviendrait sous calibrée dans leur agenda pour laisser la place aux autres missions dont celles qui se surajoutent d'année en année (voir supra). Malgré tout, l'on peut remarquer que la pédagogie est plus installée qu'il n'y paraît.

Les conseils pédagogiques, très implantés, permettent, normalement, de mettre au cœur de l'établissement la réflexion pédagogique des équipes. La constitution des emplois du temps par l'équipe de direction, particulièrement importante pour les enseignants et les élèves, revêt également un caractère hautement pédagogique en veillant à l'équilibre des journées, des disciplines, aux conditions d'enseignement et d'apprentissage optimales. La répartition de la DHG, avec les possibilités de groupes à effectifs réduits ou de création d'enseignements optionnels, est aussi un acte pédagogique « *même si on ne fait pas cours à la place des enseignants* ». Une proviseure affiche ainsi un avis clair aux conséquences hautement pédagogiques : « *je ne suis pas favorable au dédoublement, c'est un confort d'enseignant, car en général l'enseignement ne change pas et l'efficacité ne suit pas, sauf si c'est pour mettre en place de la pédagogie différenciée, auquel cas je suis la première à suivre les professeurs dans leur projet* ». Parfois un inspecteur pédagogique « référent d'établissement », y compris en dehors de l'éducation prioritaire, peut les accompagner sur cette dimension.

D'une manière générale, l'appui des corps d'inspection est jugé indispensable mais insuffisant ; la charge de travail des IA-IPR ou des IEN ET-EG, tant dans le pilotage disciplinaire que dans le suivi des établissements, ne leur permet pas d'être la porte d'entrée unique pour les chefs d'établissement, même pour les IA-IPR établissements et vie scolaire ou pour les référents d'établissements ou de réseaux, souvent en charge de plusieurs collèges et lycées.

Un élément important qui découle de cette évolution et de cette accélération du rythme de travail consiste en une focalisation forcée sur des tâches administratives et de gestion des ressources humaines, au détriment des questions pédagogiques qui sont pourtant au cœur du métier de chef d'établissement. L'un d'eux regrette le fait qu'il lui est désormais « *difficile de faire de la pédagogie* ». Les chefs d'établissement disent ne plus pouvoir se considérer comme les premiers pédagogues de l'établissement, car ils ne font que survoler ces questions tout en étant conscients que la pédagogie est essentielle pour le chef d'établissement, et pas seulement en réseau d'éducation prioritaire.

3.2.4. Des missions de gestion de ressources humaines de plus en plus prégnantes

La dimension RH de la fonction fait partie des domaines qui ont grandement impacté l'activité quotidienne de la profession ces dernières années. La question du recrutement de diverses catégories de personnels est particulièrement mentionnée : il s'agit notamment de recruter les assistants d'éducation (AED), les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), le coordonnateur de REP+ ou de REP, en concertation ou non avec d'autres acteurs de l'institution, et d'établir ensuite un suivi de la lettre de mission pour chacun d'entre eux.

Le développement des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) rajoute des responsabilités supplémentaires non négligeables puisqu'un chef d'établissement est à leur tête. À cela vient s'ajouter la multiplication des référents porteurs de dossier au sein de l'établissement, comme par exemple le référent laïcité, le référent cycle 3 en collège, le référent numérique, le référent harcèlement, le référent handicap, le référent culture, ou encore l'enseignant référent pour l'action européenne et internationale, pour ne citer

que les principaux enseignants désignés pour être porteurs d'un dossier et surtout en assurer le déploiement. L'émergence de nouvelles fonctions, telles que celle de responsable du bureau des entreprises en lycée professionnel vient élargir le champ des collaborateurs de l'équipe de direction et renforce également la responsabilité du chef d'établissement dans l'installation, le suivi et l'évaluation de ce nouvel élément.

La progression du nombre de professeurs contractuels vient également, dans la plupart des établissements, alourdir la tâche du chef d'établissement, de plus en plus sollicité pour assurer un accueil et un suivi de ces personnels – voire pour les recruter, en relation avec les services académiques – en s'adjoignant l'appui de professeurs chevronnés qui accepteront de les tutorer. Ceci requiert de la part du chef d'établissement une capacité de conviction et de persuasion face à des enseignants parfois peu désireux d'exercer cette mission supplémentaire. Sans aller vers la création d'un directeur des ressources humaines au sein des établissements scolaires, cette mission « RH » des chefs d'établissement pourrait sans doute être davantage partagée avec le secrétaire général, véritable adjoint administratif dont les missions ont beaucoup évolué elles-aussi avec le rattachement de certains personnels aux collectivités territoriales (ATTEE), ces dernières assurant aussi des missions autrefois prises en charge par l'établissement (restauration, suivi des travaux et de l'entretien notamment).

3.2.5. Une dimension relationnelle majeure au sein des établissements

3.2.5.1 Des relations essentielles au sein de l'équipe administrative

La part la plus importante du temps de travail des chefs d'établissement se passe au sein de l'établissement, d'où une attention particulièrement grande portée à la dimension relationnelle avec l'ensemble des personnels, tant de manière qualitative que de manière quantitative. Cette dimension prend de plus en plus de temps dans le quotidien des chefs d'établissement, tel que l'ont décrit les personnes rencontrées et tel que constaté par la mission lors des journées d'immersion en établissement.

La dimension relationnelle est avant tout celle d'un collectif de direction, en partenariat avec l'adjoint et, dans une moindre mesure, le secrétaire général. La qualité de ce collectif conçu dès la création des lycées est essentielle dans l'appréhension des missions exercées au sein des EPLE et est, selon la totalité des personnes rencontrées, une condition absolue d'une bonne direction d'établissement. Si les chefs d'établissement parviennent à distinguer leurs propres fonctions de celles des adjoints, notamment en termes de responsabilité et de décision finale, ils estiment que la fluidité des échanges avec l'adjoint permet une réflexion commune sur les enjeux stratégiques à suivre et, ce faisant, sur les décisions à prendre. Ce binôme est une respiration dans l'isolement ressenti par les chefs d'établissement, d'où la nécessaire confiance à construire entre les deux personnes. Plusieurs personnes ont fait état d'expériences jugées complexes voire ratées dans la relation avec un précédent chef ou avec un adjoint, se matérialisant parfois par une forme de mise à distance de l'adjoint par le chef, mal vécue par le premier – à l'instar du vouvoiement, peu répandu chez les personnels de direction – et qui conduit à masquer la réalité du collectif de direction.

Au-delà de l'adjoint, la nécessaire qualité relationnelle au sein de l'équipe élargie de direction, comprenant *a minima* le secrétaire général, les conseillers principaux d'éducation et leurs assistants, est essentielle. C'est ce collectif qui permet au chef d'établissement de maîtriser la connaissance fine de l'établissement et de prendre les décisions adéquates. Il faut favoriser l'existence et l'animation de ce collectif, sous le pilotage du principal ou du proviseur, pour éviter l'isolement institutionnel. Le chef d'établissement reste le pilote, le représentant de l'État, celui qui décide ; sa responsabilité est incontestable. Toutefois, une organisation plus collective permet sans doute au chef d'établissement de modérer la solitude du chef.

3.2.5.2 Des relations avec les enseignants qui restent primordiales

La dimension relationnelle individuelle est très présente, au quotidien, à l'endroit des équipes, en particulier les enseignants ; les chefs d'établissement restent disponibles, à l'écoute. Cette disponibilité est nécessaire pour incarner la fonction dans sa notion de responsabilité, voire d'autorité. Cela passe par des détails symboliques mais qui revêtent une importance pour la communauté : accessibilité du bureau, porte ouverte, présence du chef d'établissement le matin à l'entrée de l'établissement, déjeuner au restaurant scolaire au même endroit que les équipes... Chef d'établissement est une fonction exposée et contraignante notamment pour cette raison, mais cette exposition reste essentielle pour être légitimé dans sa fonction.

La mission a d'ailleurs noté une grande hétérogénéité dans les relations avec les enseignants qui incarnent naturellement la dimension pédagogique. La majorité des chefs n'osent pas entrer dans les classes, ne savent pas bien ce qui s'y passe. Ils n'en connaissent que les dysfonctionnements éventuels qui leur remontent, ce qui risque de fausser leur appréciation de l'enseignant.

Les seuls moments où il se sentent légitimes pour observer le cœur de l'acte d'enseignement sont les rendez-vous de carrière pendant lesquels ils accompagnent l'inspecteur sur le temps d'observation de classe. La mise en place du parcours professionnel carrière rémunération (PPCR) les a d'ailleurs réaffirmés dans leur statut d'évaluateur puisqu'ils doivent renseigner une partie des items de la grille prévue dans ce cadre et en partagent une autre avec l'inspecteur. Cela dit, ces rendez-vous de carrière concernent peu d'agents chaque année et plusieurs chefs ont exprimé des regrets quant à la disparition de la note administrative qui, elle, s'adressait à tous les enseignants et personnels éducatifs. Cela leur permettait d'établir un entretien avec chacune et chacun s'inscrivant ainsi dans la dimension RH de la mission. Ce n'est donc pas la note administrative en elle-même qui est regrettée (qui de l'aveu de tous n'avait que peu de valeur) mais bien la rencontre annuelle qu'elle suscitait. À la question posée par la mission de ce qui empêche la mise en place de rencontres, si ce n'est systématiques et annuelles, au moins régulières des enseignants par leur chef (dans le cadre de l'accompagnement d'ailleurs prévu par le PPCR), la réponse est toujours celle de la contrainte d'agenda. Pourtant, le rôle du chef d'établissement comme premier relais RH de proximité serait vivement souhaitable⁴⁸.

Cette disponibilité individuelle, en tête-à-tête avec les professeurs, a cependant du mal à essaimer de manière collective. Si le collectif de travail de l'équipe de direction élargie est une réalité, les personnes rencontrées par la mission font globalement état d'une difficulté grandissante à créer une dynamique collective avec les professeurs ; le chef d'établissement représentant de plus en plus l'institution, contestée par la base. Les leviers – autoévaluation en vue de l'évaluation externe, projets « notre école, faisons-la ensemble » prévus par le conseil national de la refondation (CNR)... – et les instances – conseils pédagogiques ou assemblées générales notamment – existent, mais il n'en ressort pas toujours une appréciation collective des tâches à effectuer en faveur de l'établissement. Les chefs d'établissement constatent une forme de fossé grandissant entre la direction et les professeurs. Cela peut conduire à faire reposer certains projets structurants de l'établissement sur la seule figure du chef, entouré de ses proches collaborateurs, au risque d'un manque d'adhésion de l'équipe enseignante ; il conviendrait de renforcer la dimension participative des professeurs à la trajectoire de l'EPL, pour susciter l'esprit d'équipe et l'adhésion à une stratégie définie conjointement, sous le pilotage du chef d'établissement.

3.2.5.3 *Des relations de plus en plus tendues avec les usagers*

À l'enchaînement des réformes et aux contraintes de gestion accrues s'ajoutent des rapports aux usagers jugés de plus en plus problématiques voire conflictuels : « *On ose tout, en tant que parent d'élèves, en tant qu'élève, verbalement, physiquement* ».

Les chefs d'établissement notent la méfiance de plus en plus grande des usagers « *qui sont de plus en plus critiques et de plus en plus interventionnistes. Certains parents n'ont pas ou plus les codes* ». L'évolution la plus nette concerne la relation professeur-élève, des contestations agressives de notes ou bien « *le conflit peut être causé par le moindre contact corporel qui déclenche des tensions avec les parents* ».

Les récents drames qui ont coûté la vie à des enseignants attestent de la perte du caractère sanctuarisé des établissements scolaires. Pour beaucoup de chefs d'établissement, c'est une désillusion supplémentaire dans le métier. Sans parler de peur – toutefois présente chez certains – les relations jugées pénibles avec les usagers les contraignent à protéger la communauté éducative avec beaucoup de prudence dans leurs réponses et réactions. Cela leur prend beaucoup d'énergie et de temps. Ils perçoivent une attaque du statut des établissements scolaires et de leurs personnels.

Certains chefs d'établissement, dans diverses académies, pointent ainsi la nécessité d'un accompagnement accru de leur part à l'endroit des élèves et des familles ; leurs interlocuteurs, à l'instar des enseignants, sont de plus en plus enclins à attendre une rencontre immédiate avec eux, sans prise de rendez-vous et parfois

⁴⁸ Le projet de transformation RH 26 porté par la DGRH identifie clairement ce rôle des chefs d'établissement dans les recommandations.

« sans filtre ». Le recours au tribunal administratif se multiplie et les familles sont de plus en plus exigeantes, voire revendicatives. La judiciarisation dans la communication, c'est-à-dire l'intervention croissante des juges dans le contrôle de la régularité des actes de certaines autorités, principalement à la demande des parents, constitue un élément de poids dans l'évolution de la mission de chef d'établissement. Cette remise en cause, souvent excessive, des décisions des chefs par les familles vient d'une part affaiblir leur position et leur autorité et peut d'autre part altérer la confiance qu'ils ont en eux-mêmes.

Les chefs disent ne pas être totalement armés pour affronter ce genre de situations, car leur maîtrise des textes juridiques et des procédures n'est pas forcément optimale et ils précisent avoir parfois du mal à trouver autour d'eux une réponse précise et adaptée à leurs interrogations dans ce domaine, les services juridiques en académie n'étant pas forcément en capacité d'y répondre rapidement, par manque d'effectifs. Un besoin de formation ou de remise à niveau est clairement mis en avant.

3.2.6. Une charge de travail inexorablement croissante

Les différents points relevés précédemment impactent largement la charge de travail qui s'alourdit pour bon nombre de chefs, avec une amplitude horaire de plus en plus importante, nécessitant parfois une présence durant le week-end dans l'établissement afin de gérer des affaires courantes qui n'ont pu être traitées durant la semaine écoulée, parfois en compagnie du ou des adjoints et avec des pics parfois difficilement soutenables (périodes des conseils de classe par exemple).

L'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle est jugé très précaire. Les week-end et temps de vacances souvent remis en question. Certains utilisent l'expression « explosion exponentielle et chronophage » du volume de travail, eu égard principalement à la multiplicité des actions à accomplir couplée au délai imparti pour les réaliser.

Cette tendance à la multiplication des tâches et au caractère de plus en plus chronophage du métier est généralement citée, avec de multiples interruptions possibles au cours de la journée, constatées par la mission elle-même lors des journées d'immersion passées avec un chef d'établissement.

Un chef résume la situation comme suit : « *Chaque jour, je fais autre chose que ce qui était prévu, beaucoup d'interruptions pour régler des situations, pour faire autre chose* ». Si l'adaptabilité fait partie intégrante des qualités attendues d'un personnel de direction, il apparaît que cette dimension prend de plus en plus d'importance, au détriment de la réflexion et de la prise de hauteur.

Certains soulignent cependant que les missions générales n'ont pas fondamentalement changé, c'est plutôt leur équilibre qui a évolué ; certains points (sécurité, GRH, école inclusive) se sont accrus, d'autres (pédagogie) se sont amoindris.

La mission a pu cependant constater des différences d'appréciation du temps de travail. Certains considèrent qu'ils peuvent aisément partir à 18 h le soir et le 14 juillet en vacances estivales ; d'autres relèvent qu'ils n'ont que deux semaines de vacances en été. Si la mission de chef est très dépendante de l'établissement, elle paraît aussi dépendre du rapport au travail, du rapport que les personnes entretiennent avec leur mission.

« *Je suis obligée de travailler 12 heures dans le week-end et n'ai plus de vacances* » ou « *Je suis fatigable donc j'ai besoin de pauses. J'arrive tôt, à 7 h 15, mais repars à 17 h. Je revendique ce droit à la déconnexion sauf en cas d'urgence ou situations conflictuelles à gérer* » ou bien encore « *J'arrive à partir en vacances. Il faut être organisé et se donner des limites* ».

En moyenne, les chiffres énoncés par les personnes rencontrées font état de 50 à 60 heures de travail hebdomadaires.

Les organisations syndicales ont d'ailleurs alerté sur l'augmentation des risques psychosociaux ainsi que sur le nombre croissant de « *burn out* », congés de maladie et démissions. Cela serait lié à la grande fatigue des chefs d'établissement de plus en plus exposés mais serait aussi lié à cette perte de sens qui conduit à « ne plus croire » en son métier, ne plus croire en l'institution.

Au vu des chiffres fournis par la direction de l'encadrement, les démissions ne sont pour autant pas massives pour les chefs d'établissement (voir tableau n° 10) ; elles sont plus importantes chez les adjoints. Les données

fournies à la mission font état d'une augmentation du nombre de congés maladie ordinaire entre 2021 et 2022.

Tableau n° 11 : nombre de personnels de direction ayant bénéficié d'au moins un jour de congé maladie ordinaire, 2021-2022

Années	Chefs d'établissement	Adjoint
2021	817	816
2022	1 031	1 062

Source : MENJ, direction de l'encadrement

L'ensemble de ces éléments questionne le déficit d'attractivité pour cette profession (voir supra).

Malgré tout, la mission tient à souligner que la très grande majorité des chefs d'établissement rencontrés aiment leur métier et ne regrettent pas leur engagement. À la question « si c'était à refaire ? », la réponse a été unanimement positive. Ceci est corroboré par toutes les enquêtes et baromètres les concernant.

3.3. Un ressenti de la part des chefs d'établissement qui questionne le sens du métier

Beaucoup de chefs d'établissement ont évoqué le sens du métier comme le moteur de leur engagement et, souvent, comme ce qui les a conduits à passer le concours. Derrière le terme de « sens » viennent immédiatement les valeurs qui y sont associées, au premier rang desquelles celles de penser l'éducation comme vecteur d'émancipation et de croire en l'éducabilité de tous les élèves. Le chef d'établissement est garant de cette éducation au sein de son collège ou de son lycée. Il doit permettre, par son organisation, par son management, que les professeurs enseignent en toute sécurité et que les élèves apprennent. Même si, sur ce dernier aspect, les inspecteurs pédagogiques exercent aussi une responsabilité, le quotidien de l'acte d'enseignement est encadré par le chef d'établissement. Ainsi, toute réforme éducative est portée par le chef.

3.3.1. Les chefs d'établissement souffrent des réformes successives à mettre en place dans l'urgence

La succession des réformes, sans évaluation de la précédente et qui souvent l'annulent purement et simplement, met à mal le chef d'établissement qui doit porter auprès de ses équipes des messages parfois opposés à quelques années voire quelques mois d'intervalle. Les personnes rencontrées ont par exemple évoqué les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) présents dans la réforme du collège 2015 où l'interdisciplinarité était suscitée, portée et organisée. Il a fallu convaincre les personnels de travailler ensemble, d'en reconnaître le bien-fondé, la plus-value pour les apprentissages et la réussite des élèves. Après une phase d'abandon non explicite, le retour à la dimension strictement disciplinaire et un recentrage fort sur le français et les mathématiques conduit les chefs à porter des discours finalement contradictoires, en utilisant des arguments inverses.

À cela, s'ajoute une forme d'urgence de mise en place qui laisse peu de place à l'explicitation, à l'appui sur l'expérience passée et entraîne une forme de méfiance si ce n'est de défiance des personnels vis-à-vis de l'institution, incarnée par le chef dans les établissements.

Un recteur le reconnaît : « *ils saturent des injonctions qui leur viennent de partout. On doit être attentif à ne pas donner des injonctions contradictoires* ».

Au-delà des oppositions de principe souvent portées syndicalement, les enseignants sont déstabilisés, inquiets et craignent de ne pas savoir faire. Expliquer, rassurer, convaincre requiert beaucoup d'énergie et d'engagement de l'équipe de direction d'un EPLE. Encore faut-il qu'elle soit informée avant les enseignants ou les parents d'élèves⁴⁹. Et encore faut-il qu'elle soit elle-même convaincue.

Sur ce point, la récente réforme sur le choc des savoirs a montré une facette nouvelle des personnels de direction en voyant poindre une contestation affirmée et une forme de déficit de loyauté. Urgence,

⁴⁹ Sur cet aspect, une amélioration de la communication du ministre avec ses cadres est soulignée.

réorganisation obligatoire des classes, moyens nécessaires ont été certes pointés mais, plus profondément, c'est bien le sens du métier qui a été ressenti comme étant malmené.

Lors d'un « Blanchet », la mission a entendu qu'un chef devait même « *apprendre à désobéir* » ; « *On nous considère comme des exécutants. On ne nous fait pas assez confiance* ».

3.3.2. Les chefs d'établissement attendent de l'institution qu'elle leur fasse confiance

Majoritairement, les chefs d'établissement attendent de la confiance de leur hiérarchie pour travailler : un cap clair, des moyens mais une organisation à la main de l'échelon local. L'autonomie de l'EPL et de son chef est la réponse essentielle pour mettre en œuvre toute réforme ou dispositif. « *Il faut supprimer la volonté de contrôler tout* ». « *Laisser les établissements trouver la meilleure solution pour aller dans l'objectif de la réforme. Laisser le temps de mise en place. Cela nous permettrait de laisser les enseignants réfléchir sur les dispositifs qui permettent d'atteindre les objectifs* ». L'État doit considérer que le chef d'établissement n'est pas seulement son représentant mais qu'il dirige un établissement public autonome.

Le programme PHARe⁵⁰ est pris en exemple. Si l'objectif n'est contesté par personne, sa mise en place très cadrée avec un nombre imposé de personnes ressources par établissement (cinq par collège), quelle que soit sa taille, leur paraît emblématique de dispositifs où l'institution donne l'enjeu (le pourquoi), le contenu (le quoi) et même les moyens à mettre en place (le comment). Le « comment » pourrait souvent être laissé à l'appréciation de chaque chef.

Le statut protéiforme de l'EPL rejaillit ainsi sur le chef d'établissement qui doit assurer son rôle de directeur d'un établissement public – ce qui lui donne autonomie et responsabilité conformément à ce qu'est un établissement public – et de représentant de l'État dans l'établissement ce qui lui impose d'obéir à toutes les injonction hiérarchiques. Il préside de surcroît le conseil d'administration mêlant ainsi les fonctions de direction et de présidence.

Cela dit, on assiste parfois à une forme de discours ambivalent chez certains chefs d'établissement ou organisations syndicales mais aussi des discours différents au sein même de la profession. Des sortes d'attentes qui peuvent paraître antinomiques apparaissent régulièrement : autonomie demandée versus textes de cadrage (« *Travailler sans texte c'est insupportable* » et, en même temps, « *il y a des failles dans les textes, j'aime bien me mettre dans les interstices* ») ; responsabilité versus délégation à d'autres acteurs ; attente d'objectifs clairs mais pas trop d'objectifs « *Les objectifs doivent être clairs et partagés avec le DASEN ; mais attention, on peut leur faire dire ce qu'on veut. On va tricher si trop d'objectifs quantitatifs sont attendus* ».

La confiance s'incarne aussi dans les relations établies avec la hiérarchie. Elles sont majoritairement appréciées avec les IA-DASEN (voir supra) mais la considération du chef est questionnée quand il s'agit des services académiques.

La confiance est consubstantielle de l'autonomie octroyée : autonomie de l'établissement et autonomie du chef. Les acteurs rencontrés reconnaissent qu'il y a davantage d'autonomie en lycée sur plusieurs aspects : moyens, organisations, cartes des formations, mais que des choix sont aussi nécessaires en collège.

Beaucoup admettent également que l'autonomie de décision est réelle, qu'il faut la saisir ; la contrepartie étant, de fait, la grande responsabilité de celui qui prend ces décisions avec, là encore, des postures différentes. Entre la position d'un proviseur confiant à la mission : « *J'étais content de devenir chef ! Le fait de pouvoir gérer de façon "autonome", à ma façon, être responsable de tout... c'est ce que j'aime* » et celle d'un autre affirmant « *nous sommes responsables de tout et coupable de tout. On se retourne, il n'y a personne pour nous aider* », s'étend toute la diversité des rapports à la responsabilité exigée par la fonction.

Si l'autonomie d'un chef n'est pas synonyme d'indépendance, elle ne peut non plus être réduite à de la simple exécution. Cette tension entre autonomie et obéissance est au cœur de la problématique des missions d'un chef d'établissement ; c'est la recherche du meilleur équilibre entre les deux (par l'institution et par les intéressés aux-mêmes) qui permettra de la surmonter.

⁵⁰ Le programme de lutte contre le harcèlement à l'école, PHARe, est un plan global de prévention et de traitement des situations de harcèlement. Mis en place depuis 2021, généralisé aux écoles et collèges à la rentrée 2022, il est étendu aux lycées depuis la rentrée 2023. 100 % des écoles et établissements mettent en œuvre ce programme.

Recommandation n° 9 : Actualiser le référentiel métier des chefs d'établissement en réaffirmant leur rôle essentiel de cadre du système éducatif et lui conférer une valeur réglementaire à l'image de l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 pour le métier d'enseignant, en liaison avec les dispositions statutaires du corps des personnels de direction.

Recommandation n° 10 : Organiser le collectif de travail pour mieux répartir la charge actuellement dévolue au chef d'établissement au sein de l'équipe de direction élargie, dès lors qu'elle est complète, voire avec l'équipe enseignante. En particulier, renforcer les fonctions RH au sein des établissements ; le secrétaire général d'EPL pour pourrait se voir confier des tâches directement liées au processus RH (recrutement, installation, suivi des actes RH...).

Recommandation n° 11 : Mettre en place à l'administration centrale comme dans chaque académie un point d'entrée unique pour les chefs d'établissement, destiné à répondre à un besoin immédiat quel que soit le sujet, ou à orienter les chefs d'établissement vers le bon interlocuteur. Veiller à la qualité physique de l'accueil des chefs d'établissement dans les services académiques.

Recommandation n° 12 : Améliorer l'environnement numérique des chefs d'établissement ; mieux outiller les chefs d'établissement avec des applications gratuites et interopérables ; faire de la direction du numérique pour l'éducation l'interlocuteur et le coordonnateur unique pour la mise en place des outils numériques en établissement.

Conclusion

En 2000, alors que les discussions avaient cours entre l'administration et les syndicats au sujet des missions des personnels de direction, les organisations représentatives avaient mis en avant leurs revendications, exprimées dans l'introduction du protocole d'accord publié en novembre 2000 au Bulletin officiel de l'éducation nationale. Elles regrettaient notamment d'« être dans une certaine incertitude quant aux attentes précises de l'institution à leur égard », de « voir de façon permanente leurs responsabilités et leurs tâches se complexifier et s'alourdir dans un environnement social de plus en plus exigeant », de « ressentir une impression forte de solitude dans l'exercice de leurs fonctions », et souhaitaient « une meilleure reconnaissance institutionnelle de leur rôle »⁵¹.

Ce ressenti, déjà présent pour partie dans le constat fait par l'administration un siècle plus tôt sur les proviseurs de lycée, reste d'actualité en 2024. Le contexte n'est certes plus le même qu'en 2000, la crise sanitaire du Covid ayant encore accru le sentiment d'incertitude et de lourdeur exprimé par les chefs d'établissement.

L'importance du rôle des chefs d'établissement dans le système éducatif est régulièrement réaffirmée ; pivot des politiques éducatives, ils représentent le « dernier kilomètre », celui qui touche concrètement les usagers, tant les familles que les personnels. À ce titre, ils ne sont épargnés par aucune des mesures qui touchent les collèges et lycées, leurs élèves et leurs professeurs.

La reconnaissance de leur statut de cadre de terrain est un sujet récurrent, dans lequel la rémunération n'est qu'une partie de la problématique. S'y ajoutent la confiance que leur accorde l'institution et, en conséquence, l'autonomie de décision, mais aussi leur accompagnement professionnel et personnel dans l'accomplissement de leurs tâches et la construction de leur parcours. La perte de sens exprimée par un grand nombre d'entre eux est révélatrice d'un manque, malgré les efforts, notamment financiers, consentis par le ministère depuis plusieurs années. Mais il ne s'agit pas que d'argent : les chefs d'établissement sont confrontés sur le terrain à une contestation grandissante, sinon systématique, de l'action ministérielle comme de leur propre action, et ont besoin non seulement d'être soutenus au quotidien mais aussi de comprendre la logique des projets portés, pour pouvoir en être les relais de proximité. L'accumulation et la succession de réformes, en quelques années, ont pu nuire à leur lisibilité aux yeux de cadres de terrain dont

⁵¹ Protocole d'accord du 16 novembre 2000 relatif aux personnels de direction, publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n° 1, 3 janvier 2002.

le rôle reste primordial pour mettre en œuvre efficacement ces politiques publiques, voire pour tâcher de convaincre de leur pertinence.

Si les chefs d'établissement restent loyaux envers l'institution et si, dans leur grande majorité, ils continuent d'exercer leur métier avec conviction et intérêt, l'enjeu consiste désormais à sécuriser leur position au sein du système éducatif, en réaffirmant concrètement leur statut de cadre – avec la responsabilité et l'autonomie qui en sont les manifestations essentielles – indispensable au déploiement des politiques éducatives, et en veillant à garantir l'attractivité de ces fonctions ; cela passe par un accompagnement individuel accru, tant dans l'exercice du métier que dans les perspectives de carrière, et par une animation du collectif qui fasse sens au regard des réalités de chaque territoire. Être chef d'établissement est une réalité complexe et non linéaire, que chaque individu vit et exprime selon son expérience, son âge, les postes occupés. 25 ans après la dernière concertation d'ampleur sur ces fonctions, il convient d'être à nouveau ambitieux pour que le rôle essentiel des chefs d'établissement, en termes de pédagogie, d'administration et de coordination soit incontestable, du point de vue de l'institution, des usagers et des intéressés.

Pour la mission,

Véronique ÉLOI-ROUX

Fabien OPPERMANN

Annexes

Annexe 1 :	Lettre de désignation.....	53
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées	54
Annexe 3 :	Échelonnement indiciaire des personnels de direction	59
Annexe 4 :	Les 21 items de la grille d'entretien professionnel des personnels de direction .	60
Annexe 5 :	Les spécificités du chef d'établissement à l'étranger	62
Annexe 6 :	Le chef d'établissement dans l'enseignement privé sous contrat	63
Annexe 7 :	Sigles.....	65

Lettre de désignation



Section des rapports

N° 23-24 005

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88

Mél : section.rapports@igesr.gouv.frSite Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 26 septembre 2023

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

à

Madame la directrice de cabinet
du ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2023-2024.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

Être chef d'établissement dans le second degré aujourd'hui

Je vous informe que la mission sera pilotée par Mme Véronique Éloi-Roux et M. Fabien Oppermann et composée de Mme Clélia Morali, M. Philippe Reymond, Mme Marena Turin-Bartier et M. Stéphane Villar, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche.

Caroline PASCAL

CPI :

Mme Véronique Éloi-Roux

M. Fabien Oppermann

Mme Clélia Morali

M. Philippe Reymond

Mme Marena Turin-Bartier

M. Stéphane Villar

M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP

M. Guy Waïss, responsable du collège EAE

Liste des personnes rencontrées

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse

- Mme Célia Allard, délégation à la communication
- M. Jacques Amsellem, chef du bureau DELCOM 2, délégation à la communication
- M. Vincent Auber, sous-directeur à la direction de l'encadrement
- M. Daniel Auverlot, président du conseil de l'évaluation de l'école
- M. Paul Cébille, délégation à la communication
- M. Laurent Crusson, direction générale des ressources humaines
- Mme Agnès Duwer, sous-directrice à la direction du numérique pour l'éducation
- M. Christophe Géhin, chef de service à la direction générale de l'enseignement scolaire
- M. Jean Hubac, chef de service à la direction générale de l'enseignement scolaire
- Mme Céline Kerenflec'h, secrétaire générale adjointe
- M. Audran Le Baron, directeur du numérique pour l'éducation
- M. Thierry Le Goff, secrétaire général
- M. Gérard Marin, chef de service à la direction de l'encadrement
- M. Boris Melmoux-Eude, directeur général des ressources humaines
- M. Raphaël Muller, directeur de l'encadrement
- Mme Rachel-Marie Pradeilles-Duval, cheffe de service à la direction générale de l'enseignement scolaire
- M. Christophe Rehel, expert au conseil de l'évaluation de l'école
- M. Bertrand Richet, expert au conseil de l'évaluation de l'école

Services à compétence nationale et opérateurs de l'État

- Institut des hautes études de l'éducation et de la formation
 - M. Charles Torossian, directeur
 - M. Sylvain Bégué, directeur-adjoint
 - M. Pierre Cauty, chef du département cycles métiers
 - M. Nicolas Genre, secrétaire général
 - Mme Stéphanie Laforge, cheffe du département de l'expertise et des partenariats
 - M. Nicolas Ménagier, adjoint à la cheffe du département de l'expertise et des partenariats
 - M. Pierre-Emmanuel Raffi, adjoint au chef du département cycles métiers
- Agence pour l'enseignement français à l'étranger
 - Mme Claudia Scherer-Effosse, ambassadrice, directrice générale
 - M. Jean-Paul Négrel, directeur général adjoint
 - M. Bernard Pujol, directeur des ressources humaines
 - M. Bruno Valéry, directeur du développement et de l'accompagnement du réseau

Organisations syndicales

- Mme Agnès Andersen, ID-FO
- Mme Sabah Athimni, SGEN-CFDT
- M. Bruno Bobkiewicz, SNPDEN
- Mme Valérie Chilma-Baldé, SGEN-CFDT

- M. Didier Georges, SNPDEN
- M. Laurent Kaufmann, SGEN-CFDT
- Mme Sylvie Perron, SGEN-CFDT
- Mme Agnès Prouteau, ID-FO

Académies

- **Académie d'Aix-Marseille**

- M. Alexis Blanc, proviseur du lycée polyvalent d'altitude de Briançon (05)
- Mme Marianne Lew, principale du collège Alexandre Dumas à Marseille (13)

- **Académie de Bordeaux**

- Mme Farah Benzaidi, proviseure du lycée François Mauriac à Bordeaux (33)
- Mme Manuelle Mauvais-Jarvis, proviseure-adjointe du lycée François Mauriac à Bordeaux (33)

- **Académie de Créteil**

Rectorat

- Mme Julie Benetti, rectrice
- M. Antoine Chaleix, IA-DASEN de Seine-Saint-Denis

Groupe Blanchet

- M. Pascal Bolloré, SNPDEN
- Mme Marlène Guinier, SNPDEN
- Mme Laurence Gustave-Laurent, ID-FO
- M. Youssef Jabeur, SGEN-CFDT
- M. Radouane M'Hamadi, SNPDEN
- Mme Nathalie Malmberg, SNPDEN
- Mme Isabelle Malosse, SNPDEN
- Mme Fatima Vincent-Falquet, SGEN-CFDT

Chefs d'établissement

- Mme Liane Floret, principale du collège Blaise Cendrars de Boissy-Saint-Léger (94)
- M. Frédéric Gauthier, proviseur du lycée Val-de-Bièvre de Gentilly (94)
- M. Christophe Longuevalle, proviseur du lycée Jean Macé de Choisy-le-Roi (94)
- M. Frédéric Saur, principal du collège Pablo Neruda d'Aulnay-sous-Bois (93)
- Mme Violette Sinnig, proviseure du lycée Auguste Blanqui de Saint-Ouen (93)

- **Académie de Dijon**

Rectorat

- M. Pierre N'Gahane, recteur
- Mme Caroline Vayrou, secrétaire générale
- M. David Müller, IA-DASEN de Côte d'Or
- M. Cédric Petitjean, secrétaire général adjoint, directeur des ressources humaines
- M. Christophe Bourse, conseiller technique établissement et vie scolaire, délégué académique à la formation des personnels d'encadrement (DAFPE)

Groupe Blanchet

- M. Romain Bertrand, SNPDEN
- Mme Corinne de Bontin, SNPDEN

- M. Gilles Coffre, ID-FO
- Mme Clémentine Drouhin, ID-FO
- Mme Delphine Loyer-Chuin, SNPDEN
- M. Jérôme Naime, SNPDEN
- M. Franck Vuillemot, ID-FO

Chefs d'établissement

- Mme Déborah Chemarin, principale du collège Copernic à Saint-Vallier (71)
- M. Laurent Jaillet, principal du Collège Louise Michel à Chagny-en-Bourgogne (71)
- M. Brice Lethier, proviseur de la Cité scolaire Carnot à Dijon (21)
- M. Abdelbasset Louali, principal du collège Le Chapitre à Chenôve (21)
- Mme Delphine Loyer-Chuin, proviseure du lycée polyvalent Simone Weil à Dijon (21)

• Académie de La Réunion

Rectorat

- M. Pierre-François Mourier, recteur
- Mme Sandrine Ingremeau, IA-DAASEN
- Mme Karine Darlay, IA-DAASEN
- M. Jérôme Vanderbeke, personnel de direction, directeur de l'école académique de formation continue
- M. David Rivière, Proviseur, directeur de cabinet
- Mme Thomas, proviseure, chargée de mission auprès des DAASEN

Groupe Blanchet

- M. François Rivière, SNPDEN
- Mme Brigitte Dambreville, SNPDEN
- M. Goulam Malek
- M. Ronan Spagnol

Chefs d'établissement

- Mme Brigitte Dambreville, principale du collège Bois de Nèfle à Saint-Denis
- M. Bertrand Roudaire, principal du collège Auguste Lacaussade à Salazie
- M. Jean-Marc Spampani, proviseur du lycée Jean Hinglo au Port

• Académie de Lille

Rectorat

- Mme Valérie Cabuil, rectrice
- M. Paul-Éric Pierre, secrétaire général
- M. Jean-Roger Ribaud, IA-DASEN du Pas-de-Calais
- Mme Christelle Derache, secrétaire générale d'académie adjointe, directrice des ressources humaines
- M. David Huriaux, chef du département de l'encadrement et des personnels administratifs (DEPA)
- M. Xavier Bollengier, adjoint au chef du DEPA
- M. Rémi Linard, chef du bureau de l'encadrement
- Mme Anne Wattelle, adjointe au chef du bureau de l'encadrement

Groupe Blanchet

- M. Hubert Ferare, SNPDEN
- Mme Patricia Guillonnet, SGEN-CFDT
- Philippe Roszyk, ID-FO

Chefs d'établissement

- Mme Carole Berdin, principale du collège Charles Péguy à Arras (62)
- M. Jérôme Brest, proviseur du lycée Yves Kernanec à Marcq-en-Barœul (59)
- Mme Sylvie Guerville, principale du collège des 7 Vallées à Hesdin (62)
- M. Thomas Stelmaszyk, proviseur du lycée professionnel Savary-Ferry à Arras (62)
- M. David Vincentz, principal du collège Henri Dunant à Merville (59)

• Académie de Nice

Rectorat

- Mme Nathalie Chicot, rectrice
- M. Laurent Le Mercier, IA-DASEN des Alpes-Maritimes
- Mme Toussainte Mattei-Battesti, IA-DAASEN des Alpes-Maritimes

Groupe Blanchet

- M. Stéphane Eyrard, SNPDEN
- M. Tristan Giannoni, ID-FO
- M. Laurent Le Drezen, SGEN-CFDT
- M. Stéphane Manzi, SNPDEN
- Mme Karine Nazury, SGEN-CFDT
- M. Nicolas Rougier, ID-FO

Chefs d'établissement

- Mme Corinne Amrouch, proviseure du lycée de la montagne à Valdeblore (06)
- Mme Katia Buschbaum, principale du collège Saint-Blaise à Saint-Sauveur-sur-Tinée (06)
- Mme Sandrine Courty, principale du collège Roland Garros à Nice (06)
- M. Pascal Fournier, proviseur du lycée Vauban à Nice (06)
- M. Stéphane Poitriquet, principal du collège La Marquisanne à Toulon (83)

• Académie de Rennes

Rectorat

- M. Emmanuel Ethis, recteur
- M. Arnaud Guilbert, directeur de cabinet
- Mme Marine Lamotte d'Incamps, secrétaire générale
- M. Marc Teulier, IA-DASEN d'Ille-et-Vilaine
- M. Joseph Buan, chef de la division des personnels administratifs et de l'encadrement (DIPATE)

Groupe Blanchet

- Mme Emmanuelle Colas, ID-FO
- Mme Anne Delissnyder, SGEN-CFDT
- M. Benoit Duquesne, SNPDEN
- M. Jean François Jacopin, SGEN-CFDT
- M. Mathias Loyard, SNPDEN

Chefs d'établissement

- Mme Sylvie Barbarat, proviseure du lycée Polyvalent Pierre Mendès-France à Rennes (35)
- Mme Christelle Boya, principale adjointe (personnel de direction stagiaire) du collège Jacques Brel à Noyal-sur-Vilaine (35)
- Mme Solène Duclos, principale du collège Racine à Saint-Brieuc (22)
- M. Patrick Duprey, principal du collège Anatole Le Braz à Saint-Brieuc (22)
- M. Jean-François Lamache, proviseur de la cité scolaire Émile Zola à Rennes (35)
- M. Simon Le Vraux, principal adjoint (personnel de direction stagiaire) du collège Les Chalais, Rennes (35)
- Mme Nolwenn Troadec-Leroy, principale du collège Roquebleue à Saint-Georges de Reintembault (35)

• Académie de Toulouse

Rectorat

- M. Mostapha Fourar, recteur
- M. Arnaud Leclerc, IA-DASEN de la Haute-Garonne

Groupe Blanchet

- Mme Nathalie Bouvier, SGEN-CFDT
- M. David Chaminade, SGEN-CFDT
- Mme Agathe Ebozoo, UNSA
- M. Yvon Manac'h, SNPDEN SGPDEN
- M. François Pahun, ID-FO

Chefs d'établissement

- M. Thierry Cornillault, proviseur du lycée Pardailhan à Auch (32)
- M. Maurice D'Angelo, proviseur du lycée Pierre de Fermat à Toulouse (31)
- Mme Béatrice Dubois-Theys, principale du collège Jean de Prades à Castelsarrasin (82)
- Mme Valérie Mulès, principale du collège Olympe de Gouges à Montauban (82)
- M. Hervé Saint-Mézard, proviseur de la cité scolaire Maréchal Lannes à Lectoure (32)

• Académie de Versailles

- M. Éric Arieu, proviseur du lycée de la Vallée de Chevreuse à Gif-sur-Yvette (91)
- M. Éric Biset, proviseur de la cité scolaire Michelet à Vanves (92)

Échelonnement indiciaire des personnels de direction

Échelon	Indice brut	Avancement
Personnels de direction hors classe		
Échelon spécial	HE B	-
5 ^e échelon	HE A	1 an par chevron
4 ^e échelon	1027	2 ans et 6 mois
3 ^e échelon	989	2 ans et 3 mois
2 ^e échelon	930	2 ans et 3 mois
1 ^{er} échelon	880	2 ans
Personnels de direction de classe normale		
10 ^e échelon	1027	-
9 ^e échelon	989	2 ans et 6 mois
8 ^e échelon	930	2 ans et 6 mois
7 ^e échelon	880	2 ans
6 ^e échelon	835	2 ans
5 ^e échelon	774	2 ans
4 ^e échelon	706	2 ans
3 ^e échelon	660	2 ans
2 ^e échelon	611	2 ans
1 ^{er} échelon	573	2 ans

Source : JORF et www.education.gouv.fr

Les 21 items de la grille d'entretien professionnel des personnels de direction

1. Pilotage de l'établissement	Compétences professionnelles associées
Connaissances nécessaires au pilotage d'un établissement (organisation générale de l'État et de l'éducation nationale ; organisation pédagogique, administrative et financière d'un EPLE)	Capable d'élaborer un projet d'établissement, de construire un diagnostic d'établissement en lien avec l'évaluation de l'EPLÉ, de diriger la politique d'orientation des élèves, de répartir la dotation horaire globale (DHG), de définir les emplois du temps et les services, de constituer les classes et les groupes
Connaissance du système éducatif et de ses enjeux	... / ...
Capacité à évaluer les besoins et à hiérarchiser les priorités	Capable de collecter des informations disponibles, de produire des données complémentaires, de les analyser et de les problématiser, de définir des priorités pour l'établissement
Capacité à gérer les crises	Capable d'analyser le déroulement d'une crise, de donner des pistes de sortie de crise et d'organiser cette sortie, de contrôler l'évolution de la situation
Capacité à mettre en œuvre les orientations stratégiques académiques	Capable d'articuler politiques éducatives et situation locale, capable de contextualiser le projet académique et de décliner ses enjeux à l'échelle de l'établissement
Maîtriser les outils technologiques (système d'information et logiciels métier)	Capable d'utiliser et de programmer les logiciels professionnels – notamment ceux dédiés aux emplois du temps – et d'utiliser les applications numériques nationales
2. Conduite et animation d'une politique pédagogique et éducative dédiée	Compétences professionnelles associées
Connaissance des règles et modalités de prise en charge de publics spécifiques	Capable d'impulser et de contrôler les actions d'aide, de soutien et d'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le cadre des dispositifs dédiés
Capacité à mobiliser les instances	Capable de piloter (si nécessaire, par délégation) les différentes instances de l'établissement, à l'appui d'une connaissance de leurs modalités de fonctionnement et de leurs finalités
Capacité à piloter un projet	Capable d'élaborer, de suivre et d'évaluer un projet en cohérence avec les objectifs pédagogiques et éducatifs du projet d'établissement
Capacité prospective	Capable d'anticiper, de structurer le temps et de situer son action à court, moyen et long terme

3. Compétences managériales	Compétences professionnelles associées
Capacité de prise de décision	Capable d'incarner l'autorité, d'être reconnu comme intervenant légitime, de décider en connaissance de cause, de tenir la décision et de résister aux pressions
Capacité à déléguer	Capable d'associer les acteurs sans abandonner ses prérogatives, de répartir des missions, de définir des modalités de coordination et de contrôle, de structurer différents formats de travail
Capacité à évaluer les personnels et à favoriser leur développement professionnel	Capable de qualifier les compétences de ses collaborateurs, d'identifier leurs points forts et leurs besoins, de faire progresser ses équipes (tant sur le plan individuel que collectif)
Capacité à accompagner les changements	Capable de mettre en synergie l'ensemble des acteurs, de réunir officiellement les protagonistes, de formaliser pour mobiliser
Capacité à mobiliser les compétences	Capable mobiliser le personnel qualifié, d'organiser les modalités du travail en équipe pluri-professionnelle
Capacité à prévenir et gérer les conflits ou situations sensibles	Capable d'analyser et d'anticiper le déroulement du conflit et les réactions qu'il induit, d'écouter et de ramener à l'intérêt général
Capacité à jouer un rôle de conseil ou d'aide à la décision : pour les adjoints uniquement	Capable d'être force d'analyse et de proposition à l'appui d'une expertise reconnue

4. Liens avec l'environnement	Compétences professionnelles associées
Connaissance des enjeux locaux	Connaît les différents acteurs du territoire, contribue aux réseaux institutionnels (bassins d'éducation, zone d'animation pédagogique, réseaux d'EPL, etc.) et locaux (conseil local de sécurité et de prévention, etc.)
Capacité à communiquer	Capable de choisir les outils, d'organiser les flux, de décider du rythme de la production d'information, de créer des supports de communication adaptés, d'organiser des échanges avec les familles
Sens relationnel	Capable d'écouter les points de vue des différentes parties prenantes, de repérer les différentes logiques à l'œuvre, de structurer les relations, d'être accessible
Capacité à créer et entretenir des partenariats	Capable de prendre en compte l'environnement dans la direction de l'EPL, de coopérer avec les collectivités territoriales, de mettre en place des partenariats avec des actions communes, de promouvoir l'établissement vis-à-vis des acteurs locaux

Source : guide national « l'entretien d'évaluation des personnels de direction ». Direction de l'encadrement

Les spécificités du chef d'établissement à l'étranger

Le chef d'établissement en France est un représentant « local » de l'État, alors qu'à l'étranger, au sein du réseau AEFÉ, son rôle de représentation est d'une toute autre portée : il est l'un des acteurs importants de la coopération sous l'autorité de l'ambassadeur de France, un des « influenceurs » du poste diplomatique pour promouvoir le système éducatif français ainsi que la langue et la culture françaises.

La grande polyvalence dont il doit faire preuve à la tête d'un établissement, qui peut aller de la maternelle aux classes préparatoires aux grandes écoles, est fortement corrélée à ses aptitudes avérées en matière de gestion des ressources humaines.

Les conditions d'exercice et d'éloignement constituent une sensibilité supplémentaire qui est prise en compte au regard du niveau de représentation attendu. Le parcours de carrière se décline dans la majorité des situations en position de détachement de 3 ans + 1 an, + 1 an, l'idée étant de permettre un retour régulier en France pour éviter l'écueil des chasseurs de primes et celui du chef qui s'éloignerait trop des standards français du geste professionnel et de la formation d'un chef d'EPLÉ.

La référence à la catégorie d'appartenance des établissements – qui crante en réalité le niveau indemnitaire du poste de chef – n'est pas prise en compte dans le contrat passé avec le candidat retenu, mais elle est compensée par une rémunération et une indemnité d'expatriation indexées en fonction de la zone d'exercice.

Les relations de l'AEFE avec la direction de l'encadrement du MENJ sont régulières mais très informelles : il n'existe pas de protocole qui régisse les actes de gestion entre MENJ et l'AEFE. S'il existe une volonté de structurer harmonieusement les carrières des chefs d'établissement, il n'y a aucune traçabilité des mobilités

L'AEFE constate un manque de visibilité, à court et moyen terme, sur l'état du vivier des chefs d'établissement. Une communication adaptée avec la direction de l'encadrement mériterait d'être confortée. Des questions restent posées quant à :

- la prise en compte dans la carrière du chef d'établissement de cette période professionnelle effectuée à l'étranger (« l'effet mémoire ») compte tenu des compétences singulières acquises en poste diplomatique, notamment en matière de coopération : comment le MENJ peut-il valoriser ces parcours ? en les identifiant mieux, par exemple, dans le processus de mobilité ;
- l'évaluation (CREP) durant cette période effectuée dans un établissement placée sous l'autorité d'un ambassadeur de France : c'est l'agence (DRH) qui est responsable des évaluations des chefs d'établissement placés en position de détachement à l'étranger en lien avec le conseiller de coopération et d'action culturelle du pays de résidence, mais rien n'est vraiment formalisé ;
- la rédaction de la lettre de mission qui devrait normalement fixer les enjeux du cadre d'action et les objectifs.

Le chef d'établissement dans l'enseignement privé sous contrat

« Les chefs d'établissements disposent dans l'enseignement privé sous contrat d'une plus grande autonomie et d'une plus grande souplesse de gestion que leurs homologues du public¹ ».

Cette phrase résume parfaitement les grandes lignes qui caractérisent les chefs d'établissements privés sous contrat.

Les établissements peuvent relever de différentes autorités de gestion et de différentes associations supports qui leur confèrent un caractère propre. Celui-ci peut être confessionnel, c'est à dire dépendant de la tutelle d'un culte ou relever d'une inspiration philosophique ou pédagogique.

Le contrat passé avec l'État oblige *« l'établissement privé à accueillir les enfants sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyance. En contrepartie, l'État rémunère les enseignants, et les collectivités publiques doivent financer le fonctionnement de l'établissement dans les mêmes proportions qu'elles financent les établissements d'enseignement public² ».*

Le chef d'établissement est donc responsable du choix des élèves inscrits dans l'établissement et assure une mission de service public en tant que responsable du suivi de l'obligation scolaire de 3 à 16 ans.

Les personnels de direction de l'enseignement privé sont généralement des enseignants choisis et formés par le réseau de l'association support de l'établissement. Ils sont recrutés sur contrat après une formation initiale incluant la validation d'une certification de « dirigeant des organisations éducatives scolaires et/ou de formation ». Ils peuvent être chef d'établissement de l'école au lycée.

Le chef d'établissement conserve un temps d'enseignement dans le second degré (au moins une heure hebdomadaire) afin de conserver leur statut d'enseignant (et les évolutions de carrière qui l'accompagnent). Ceci est valable pour l'ensemble des personnels de direction : adjoint ou chef. Ils cumulent donc une rémunération d'enseignant (par l'État) et celui de directeur, employé de l'association support. Le temps d'enseignement du chef d'établissement peut d'ailleurs permettre de réduire le salaire qui lui est versé par l'association ; il peut aussi constituer une variable d'ajustement des moyens d'enseignement de l'établissement dans le cadre de sa dotation globale horaire.

Le chef d'établissement peut optimiser la dotation globale horaire (DGH) octroyée par le rectorat pour le fonctionnement des classes et des enseignements. Il peut jouer sur la carte des formations. Certains lycées par exemple ont décidé de ne pas ouvrir certaines spécialités, options ou langues rares (issus de la réforme du baccalauréat général et technologique) afin de privilégier des classes moins lourdes et/ou éviter des groupes très allégés, lourds consommateurs de moyens. Certains collèges vont préférer construire des classes à effectifs plus réduits plutôt que doubler certains enseignements ; ces responsabilités sont peu ou prou similaires dans l'enseignement public, où le chef d'établissement doit également réaliser des choix pour proposer une répartition de la dotation globale horaire. Dans l'enseignement public comme dans l'enseignement privé sous contrat, les horaires et les programmes de chaque discipline doivent être impérativement respectés.

Le chef d'établissement rémunère (au nom de l'association) les personnels administratifs, de vie scolaire et de santé (hors médecin scolaire). Ceux-ci sont donc employés et rémunérés par l'association support de l'établissement. Le chef d'établissement bénéficie d'une autonomie dans l'utilisation des moyens octroyés par le rectorat et par l'association support de l'établissement. Il rémunère les enseignants (contractuels de droit public) au prorata des besoins de l'établissement ; il n'existe pas de sous-service dans l'enseignement privé.

Le chef d'établissement recrute les personnels qualifiés, y compris les enseignants rémunérés par l'État. Ceci lui permet de garantir la collaboration de tous au projet, aux orientations et aux valeurs relevant du caractère

¹ Rapport de la cour des comptes, L'enseignement privé sous contrat, Juin 2023.

² Les établissements d'enseignement scolaire privé – Site Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.

propre de l'établissement. Il peut aussi choisir les professionnels susceptibles de répondre au mieux aux besoins de leurs élèves. Par exemple, certains établissements choisissent de recruter moins d'infirmiers pour pouvoir recruter un psychologue. D'autres peuvent faire le choix de ne pas recruter d'adjoint au chef d'établissement pour recruter des « préfets des études » sur chaque niveau comme le précise le rapport de la cour de comptes³.

Ce même rapport souligne que « *l'adhésion des personnels, en particulier enseignants, au projet, change leur contribution volontaire à l'effort collectif. Par exemple, les professeurs acceptent volontiers d'effectuer les remplacements de courte durée de leurs collègues à la demande du chef d'établissement, contrairement à la majorité des enseignants du 2nd degré public qui y sont opposés par principe* ». La mise en œuvre du Pacte y a donc été largement simplifiée.

Le chef d'établissement préside le conseil d'établissement qui a un rôle consultatif et d'aide à la décision du chef d'établissement ; l'organisme de tutelle y est membre de droit. En revanche, il **ne préside pas le conseil d'administration** qui relève de l'organisme de gestion, par exemple l'office de gestion de l'enseignement catholique (OGEC). Le chef d'établissement est censé être ainsi déchargé des tâches de gestion mais il peut les assumer par délégation. C'est le cas notamment du recrutement de certains personnels et de l'ordonnance puis exécution du budget.

Le chef d'établissement et le président de l'organisme de gestion sont tous deux signataires du contrat avec l'État.

³ Rapport de la cour des comptes, L'enseignement privé sous contrat, Juin 2023.

Sigles

AED	Assistant d'éducation
AESH	Accompagnant des élèves en situation de handicap
BI	Bonification indiciaire
CEA	Chef d'établissement d'accueil
CER	Chef d'établissement référent
CITP	Comité interministériel de la transformation publique
CPE	Conseiller principal d'éducation
CREP	Compte rendu d'entretien professionnel
DAFPE	Délégué académique à la formation des personnels d'encadrement
DDFPT	Directeur délégué
DSDEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
EPL	Etablissement public local d'enseignement
GNPD	Groupe national des personnels de direction
IA-DAASEN	Inspecteur d'académie, directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale
IA-DASEN	Inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'éducation nationale
IH2EF	Institut des hautes études de l'éducation et de la formation
NBI	Nouvelle bonification indiciaire
PERDIR	Personnel de direction
PIAL	Pôle inclusif d'accompagnement localisé