
L'évaluation des personnels de direction

RAPPORT N° 2015-060
Juillet 2015

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

L'évaluation des personnels de direction

JUILLET 2015

Claude BISSON-VAIVRE

Souad AYADA
Denis BOULLIER
Michel BOVANI
Jean-Pascal DUMON
Véronique ÉLOI-ROUX
Valérie LACOR
Dominique RÉMY-GRANGER

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Annaïck LOISEL

Bénédicte DURAND
Gérard MARCHAND
Monique RAUX

*Inspecteurs généraux de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

RÉSUMÉ

Au cœur des enjeux éducatifs internationaux, le rôle de l'encadrement et en particulier des chefs d'établissement questionne les décideurs et fait l'objet de nombreux travaux de recherche¹. Les évolutions exigées par ces enjeux impliquent clairement de nouvelles organisations des établissements et un fonctionnement de leurs communautés professionnelles où responsabilités et processus décisionnels sont plus largement partagés et assumés. En France, Les « *exigences de redevabilité à l'égard des résultats* »² renouvellent les termes du contrat passé entre l'École et la Nation.

Ces exigences confrontent les personnels de direction à de profondes mutations de leur métier et l'institution scolaire au renforcement du devoir de les accompagner, c'est-à-dire de les entendre, les suivre et les soutenir. Si la démarche d'évaluation est considérée comme une modalité de l'accompagnement et de la valorisation de l'engagement des personnels, celle en vigueur aujourd'hui ne répond plus à cette impérieuse urgence et se heurte à deux blocages qui en neutralisent l'effet : le dévoiement de la procédure au profit de la mobilité et le rapport évaluateur / évalués. Complexe, formelle, peu discriminante, asservie aux enjeux de la mobilité et, *in fine*, productrice d'inégalités et d'incompréhension, l'évaluation renforce les pesanteurs qui paralysent la chaîne hiérarchique et l'initiative des cadres – évaluateurs et évalués confondus – qui la composent.

Au fil de ses investigations conduites en deux étapes successives, à partir d'une étude de dossiers de personnels de direction évalués en 2013 puis d'auditions menées dans treize académies, la mission a acquis la conviction qu'une rénovation globale du suivi des carrières des chefs d'établissement portée au plus haut niveau de l'action politique était indispensable. Avec ces personnels, la réflexion doit s'ouvrir sur la redéfinition de leurs missions – ce qui est en cours – et le ciblage des capacités managériales et d'encadrement pédagogique qui leur permettent d'installer un « leadership » efficace pour faire mieux réussir les élèves. Les dispositions que suggère la mission, centrées sur l'évaluation, appellent à une nécessaire refondation de la GRH des personnels de direction ainsi que du pilotage des établissements ordonnée autour de quatre axes.

Redonner le sens politique de l'évaluation des personnels de direction est le préalable et l'épine dorsale de toute rénovation, compte tenu du développement de réformes structurelles et pédagogiques de fond et des exigences exprimées de toutes parts en direction du système éducatif. Cette nouvelle donne modifie les degrés de complexité des établissements et induit ***une révision du périmètre des missions de direction et du référentiel métier de 2000***, révision qui conditionne l'élaboration de ***nouveaux critères d'évaluation***. ***La démarche d'auto-évaluation*** doit favoriser la préparation de l'entretien professionnel et contribuer à en faire un véritable temps d'échanges constructifs basé sur le contradictoire. La spécificité du geste professionnel de l'évaluateur plaide pour que la ***procédure d'évaluation soit introduite dans la formation des DASEN / DAASEN***. Enfin ainsi que le prévoit la loi d'orientation de 2013, il importe que soient tirées **les conséquences du renouvellement de la procédure en matière d'accompagnement et de formation initiale et continue** des personnels évalués.

Pour dénouer la relation fusionnelle qui s'est établie entre l'évaluation et la mobilité, il est impératif de **ne garder qu'une seule évaluation : l'évaluation professionnelle**. La notion de parcours

¹ Dossier d'actualité de l'IFE - ENS Lyon n° 73 avril 2012 - *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves* - site ESENER.

² OCDE (2014), Résultats de Talis 2013 - *Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, p. 83.

professionnel et le souci de repérer les potentiels désignent l'évaluation professionnelle comme le fil rouge structurant du métier de chef d'établissement. Initialisée par un positionnement à l'entrée dans le corps des personnels de direction, cette évaluation prend en compte tout au long du parcours du cadre ***l'ensemble des facettes du rayonnement professionnel*** tout en ***contextualisant les étapes de son activité***, notamment à travers ses fonctions de direction successives. Chaque prise en charge d'établissement donne lieu à une ***procédure triennale renouvelable : diagnostic, lettre de mission pour le chef d'établissement et de délégation pour le chef d'établissement adjoint, conclue par un bilan d'activité*** apprécié par l'autorité qui a déterminé les objectifs de la lettre de mission ou de délégation. À ***visée prospective***, l'évaluation professionnelle sert à bâtir un projet de carrière en même temps qu'elle est l'occasion d'un repérage systématique de potentiels à orienter vers l'encadrement supérieur.

Au titre d'une meilleure lisibilité et d'une approche globale de la procédure d'évaluation, la mission préconise ***un dossier d'évaluation unique et évolutif assorti d'un volet prospectif***. Ce dossier unique sera consulté par le DASEN au moment des opérations de mobilité.

Un calendrier des opérations de mutation plus ramassé et dont le début est reporté aux premiers jours de janvier achèverait de garantir la dissociation des deux procédures concurrentes et permettrait de remédier à la focalisation actuelle sur la mobilité comme seul témoignage de valorisation, ce qui est contreproductif.

Cet ensemble de mesures doit impérativement être complété par un traitement du suivi de carrière des chefs d'établissement adjoints ***qu'il s'agit de replacer dans la fonction de pilotage***. L'action de l'adjoint se fonde sur les délégations qu'il a reçues du chef d'établissement, auquel il a le devoir de rendre compte comme le chef lui doit d'apprécier le degré de réalisation des objectifs qu'il lui a fixés. Le travail collectif en équipe de direction, fortement plébiscité par les personnels eux-mêmes, se construit selon des modalités qui restent à explorer. Pour avancer dans ce sens, la mission invite à ***expérimenter une procédure d'évaluation adaptée à la notion d'équipe de direction*** avec une lettre de mission unique reçue par l'ensemble de ses membres.

Un quatrième axe prend acte du faible outillage de la procédure d'évaluation. Les enjeux politiques et le volume des personnels à évaluer nécessitent la ***mise en place d'une application nationale de connaissances et de suivi*** des personnels de direction : un ***I-PERDIR***. L'outil dématérialisé, indispensable à l'opérationnalisation des dispositions précédentes, comporterait deux entrées, l'une dédiée à l'administration, l'autre à l'intéressé, ainsi qu'un volet tableau de bord réservé au pilotage de la procédure. Il concentrerait la somme des éléments constitutifs d'un suivi de carrière et en garantirait la pérennité administrative.

Les recommandations formulées par la mission constituent un même fondement à deux scénarii possibles, proposés avec une variante pour le premier, en vue d'organiser réglementairement un seul entretien, l'entretien professionnel. Les deux scénarii détachent la procédure d'évaluation de la procédure de mobilité. Le scénario n° 1 reprend l'annualité de l'entretien qui s'applique à toutes les autres administrations de l'État et des collectivités. Elle suppose que le DASEN évalue chaque année le chef d'établissement et pour l'adjoint formule une évaluation sur la base de l'avis du chef d'établissement rédigé à la suite de l'entretien professionnel que ce dernier a eu avec son

adjoint. Pour tenir compte des spécificités de l'éducation nationale, un scénario n° 1 bis envisage un rythme bisannuel. Le scénario n° 2 propose de ***maintenir le rythme triennal actuel de l'entretien professionnel en l'aménageant*** par un suivi particulier des débuts de carrière et une « initialisation » en cas de mobilité. Le rapport évaluateurs/évalués en serait allégé et la procédure gagnerait en clarté, d'autant plus que le rapport d'étape serait supprimé.

Au-delà de la mise en œuvre d'un corpus de mesures, c'est une nouvelle vision de la relation hiérarchique qu'il s'agit d'insuffler. Face à une tradition administrative descendante, à certains égards « autistique » et désormais inadaptée aux réalités du contrat local entre l'École et ses usagers comme aux réalités de la vie des établissements et de leurs personnels, le système éducatif a besoin que les personnels de direction reçoivent l'écoute et l'appui qu'exige l'exposition de leur fonction et soient associés en pleine responsabilité à leur devenir.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Une procédure d'évaluation porteuse de valeur ajoutée mais devenue lourde et complexe ...	3
1.1. Une procédure qui s'est alourdie sous l'effet des évolutions réglementaires	4
1.1.1. Un dispositif réglementaire de départ prometteur.....	4
1.1.2. L'introduction d'une part indemnitaire liée aux résultats de l'entretien professionnel modifie le sens et les enjeux de l'évaluation	5
1.2. La déconcentration accentuée de la GRH des personnels de direction renforce l'importance de l'évaluation de proximité mais complexifie le processus.....	5
1.3. Une tâche chronophage assurée par un nombre limité d'évaluateurs	6
1.4. Une procédure administrative qui ne prend pas appui sur une politique académique claire ..	9
1.5. Un dossier sous-instrumenté	12
1.6. Des attentes déçues	13
2. Un dévoiement de la procédure d'évaluation au profit de la mobilité	15
2.1. Une évaluation non discriminante des profils individuels mais fonctionnellement sélective.	15
2.2. La gestion de la mobilité est la priorité qui focalise toutes les attentions	19
3. Des facteurs d'inégalité de traitement divers mais cumulatifs	21
3.1. Des pratiques d'évaluation peu lisibles, formelles et inégalitaires.....	21
3.1.1. Un déficit majeur de communication institutionnelle.....	21
3.1.2. Une harmonisation académique souvent « fictive »... et parfois contreproductive.....	23
3.1.3. Un rôle prépondérant des IA-DASEN mais peu d'harmonisation intra-académique, voire intradépartementale	24
3.1.4. Une course à la valeur « excellent ».....	26
3.2. Des enjeux importants desservis par une procédure inadaptée et démobilisatrice	27
3.2.1. Le versement de l'IF2R obéit à une répartition le plus souvent peu modulée.....	27
3.2.2. L'effet de l'évaluation n'est pas repérable dans l'avancement de grade.....	28
3.2.3. L'évaluation n'a qu'une très faible incidence sur les carrières.....	29
3.2.4. Dans l'angle mort du dispositif, les chefs d'établissement adjoints.....	29

4. L'amélioration du pilotage de la politique éducatrice par le développement d'une GRH des personnels de direction : mythe ou réalité ?.....	32
4.1. Depuis 2000, les réformes successives dans le système ont modifié le métier de personnel de direction	32
4.2. Le référentiel du métier de personnel de direction est-il suffisamment ouvert pour reconnaître ces nouvelles exigences ?	34
4.3. De nouvelles compétences, identifiées par l'enquête Talis, mériteraient d'être développées	35
4.4. Limitées à leur caractère administratif, les circulaires font très peu de cas des outils de pilotage et de leur maîtrise et s'intéressent peu au diagnostic	37
4.5. Des compétences non exploitées : celles des IA-IPR EVS	38
4.6. L'entretien professionnel est-il exploité à la hauteur de son enjeu ?.....	39
5. L'évaluation de l'encadrement dans d'autres administrations et dans d'autres systèmes éducatifs : un éclairage utile.....	42
5.1. Dans d'autres administrations du territoire national	42
5.1.1. <i>L'évaluation des directeurs d'hôpitaux : évaluer la gestion du directeur et non les résultats de l'établissement</i>	<i>43</i>
5.1.2. <i>L'évaluation des directeurs d'établissement du ministère chargé des sports</i>	<i>43</i>
5.1.3. <i>L'évaluation des directeurs d'établissements d'enseignement relevant du ministère de l'agriculture</i>	<i>44</i>
5.2. Dans d'autres systèmes éducatifs : éléments de comparaison	45
6. Préconisations	48
6.1. Axe 1 : redonner le sens politique de l'évaluation des personnels de direction	49
6.2. Axe 2 : ne garder qu'une seule évaluation.....	50
6.2.1. <i>Une seule évaluation prenant en compte l'ensemble du parcours professionnel.....</i>	<i>50</i>
6.2.2. <i>Un dossier d'évaluation unique et évolutif avec un volet prospectif.....</i>	<i>51</i>
6.2.3. <i>Un calendrier des opérations de mobilité resserré et reporté dans le temps.....</i>	<i>51</i>
6.3. Axe 3 : replacer le chef d'établissement adjoint dans la fonction de pilotage	52
6.3.1. <i>Établir une lettre de délégation au chef d'établissement adjoint et adapter son évaluation.....</i>	<i>52</i>
6.3.2. <i>Développer la notion d'équipe de direction en expérimentant une procédure d'évaluation adaptée</i>	<i>53</i>

6.4.	Axe 4 : élaborer une application nationale de connaissances et de suivi à la hauteur des enjeux de l'évaluation et du volume des personnels à évaluer : vers un I-PERDIR	53
6.5.	Axe 5 : un seul entretien : l'entretien professionnel mais deux scénarios possibles	54
6.5.1.	<i>Deux scénarios possibles.....</i>	<i>54</i>
6.5.2.	<i>Revoir la catégorisation des établissements et élargir la définition du « R » de responsabilités.....</i>	<i>57</i>
Conclusion	57
Annexes	59

Introduction

Introduite dans le protocole d'accord relatif aux personnels de direction signé le 16 novembre 2000, l'évaluation des personnels de direction a été placée au cœur de la gestion de carrière de ces personnels. Elle vise le double objectif d'« *apporter à ces personnels l'aide, l'accompagnement et la valorisation de leurs pratiques qu'ils sont en droit d'attendre de la hiérarchie de proximité, inspecteurs d'académie et recteurs* » et de « *permettre aux opérations de gestion collective et individuelle qui impliquent comparaison et action discriminante (promotions, mutations) de se dérouler dans un contexte d'objectivité quant aux critères retenus et de transparence quant aux avis émis* ».

Depuis quinze ans, ce sont les dispositions arrêtées à ce moment-là qui ont continué de prévaloir sans que ne soit menée une étude globale des effets du dispositif.

Cependant, l'introduction par le décret n° 2012-933 d'un complément de revenu variable fondé sur « *les résultats de l'entretien professionnel* » a constitué une étape nouvelle dans le processus de l'évaluation et en a relancé l'intérêt.

Aujourd'hui, émerge le besoin de mieux appréhender les effets de l'évaluation des personnels de direction au niveau national. Le processus d'évaluation actuellement en vigueur permet-il de répondre aux finalités énoncées dans la réglementation ? S'applique-t-il de façon égale vis-à-vis de tous les personnels de direction, sur l'ensemble du territoire national et y compris dans les fonctions de chef d'établissement adjoint ? Est-il suffisamment performant pour contribuer à un meilleur pilotage du système éducatif ?

C'est dans ce contexte qu'intervient la mission conjointe qui a été confiée à la rentrée 2014 aux deux inspections générales dans le cadre de leur programme annuel de travail.

La mission s'est déroulée en deux étapes complémentaires : les inspecteurs généraux ont d'abord collecté auprès de toutes les académies les documents que celles-ci ont produits en vue des opérations annuelles d'évaluation³. Ils ont étudié les dossiers, et particulièrement les rapports d'entretien professionnel, de 154 personnels de direction sélectionnés par leurs soins dans seize académies. L'année d'observation retenue est 2013, première année d'application du décret n° 2012-932 qui modifie le décret statutaire du 11 décembre 2001. Les éléments recueillis dans cette première étape ont constitué un socle permettant d'objectiver la vision de la procédure. Ils ont été analysés et ont servi à orienter la deuxième phase de la mission, centrée sur l'audition d'évalués et d'évaluateurs dans quinze des seize académies⁴ retenues précédemment de façon à « *écouter vivre l'évaluation* ». Au total ce sont cinquante-et-un personnels de direction – chefs d'établissement et chefs d'établissement adjoints – qui ont été entendus individuellement, treize recteurs, trente-et-un DASEN, quinze secrétaires généraux, trente-et-un DRH (treize) et chefs de service de gestion académique (dix-huit) et trente-quatre IA-IPR EVS. La mission a également rencontré les personnels

³ Vingt-quatre académies ont bien voulu répondre.

⁴ L'objet de la mission n'est pas lié à des caractéristiques territoriales particulières ; le choix des académies a donc été dicté par le souci d'avoir un périmètre d'observation aussi étendu que l'autorisaient les « forces » de la mission et de bénéficier d'une diversité géographique et de configuration administrative. Ont été concernées : les académies d'Aix-Marseille, Besançon, Clermont-Ferrand, Créteil, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nice, Orléans-Tours, Reims, Rennes, Rouen, Strasbourg, Toulouse.

de direction membres des groupes de concertation des quinze académies citées ainsi que les représentants nationaux des trois organisations syndicales siégeant à la commission nationale administrative paritaire (I et D-FO, SGEN, SNPDEN). Sollicité à plusieurs reprises, le service de l'encadrement de la direction générale des ressources humaines a répondu aux demandes de la mission. La partie V a bénéficié des recherches effectuées par le groupe « questions éducatives comparées » des inspections générales.

Pour lancer leurs travaux, les inspecteurs généraux ont naturellement regardé l'historique de leur sujet et tenté de réunir les études qu'il pouvait avoir suscitées. La moisson s'est révélée modeste. À partir de 2004, s'ouvre une longue parenthèse au cours de laquelle l'évaluation des personnels de direction ne fait l'objet d'aucun intérêt particulier jusqu'en 2012, en dépit des évolutions rapides qui scandent la vie du système éducatif et de l'émergence grandissante de la dimension « établissement » dans la réussite des politiques éducatives. La parution du décret n° 2012-16 relatif à l'organisation académique du 5 janvier 2012, qui clarifie la chaîne hiérarchique dans laquelle s'insèrent les personnels de direction, aurait pu être l'occasion de questionner le sens et les conditions d'efficacité de la procédure mais il n'en a rien été. Il n'est donc pas illégitime de s'étonner de « l'oubli » de ce levier quand on sait que l'évaluation des personnels de direction résulte d'une demande appuyée de leurs organisations professionnelles qui ont apporté une large contribution à la mise en place de la procédure actuelle.

Un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale produit en 2002, seule étude réalisée sur l'évaluation depuis sa création, avait répondu à la commande « *d'établir aussi précisément que possible l'état d'avancement, dans les académies, de la mise en place, dans sa première phase, de la nouvelle procédure d'évaluation de tous les personnels de direction, telle qu'elle a été prévue et précisée d'abord dans le "protocole d'accord relatif aux personnels de direction", puis dans le "statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale", paru sous la forme du décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001* »⁵. Le rapport rappelle qu'après dix ans d'absence de procédure évaluative visant les personnels de direction, la mise en place de leur évaluation s'inscrit dans le cadre plus général de la réforme de l'État dont le premier levier est « *l'amélioration de la gestion publique, par une utilisation optimale, notamment, des ressources humaines* ». Le rapport propose une exégèse des textes fondateurs et attire l'attention sur l'annexe du protocole d'accord qui détaille le dispositif et constitue une référence à laquelle il reste pertinent de faire appel, notamment sur la place du chef d'établissement dans sa propre évaluation et dans celle de ses adjoints. Il indique des points d'alerte qui demeurent d'une totale actualité.

Force est de constater l'essoufflement du portage national du dossier dès 2003. La note de service n° 2003-049, reprise par la note de service n° 2004-142, tire les conclusions des trois premières années de mise en œuvre de l'évaluation. Puis l'implication institutionnelle s'affaiblit, aucune nouvelle impulsion n'est apportée jusqu'aux dispositions indemnitaires récentes intervenues dans la Fonction Publique dont l'application⁶ apparaît immédiatement comme un défi difficile à relever compte tenu de l'état de déshérence dans lequel le dispositif d'évaluation des personnels de direction est tombé. Ce choc administratif survient alors qu'un rapport des inspections générales

⁵ Rapport IGEN de septembre 2002 relatif au *suivi du dispositif d'évaluation des personnels de direction*.

⁶ Décret n° 2011-1101 du 12 septembre 2011 instituant une indemnité spécifique en faveur des personnels enseignants, des personnels de direction, des personnels d'éducation et des personnels administratifs, sociaux et de santé exerçant dans les écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.

en 2013 dédié à « *L'attractivité des fonctions d'encadrement* »⁷ souligne que « *l'entretien d'évaluation [des personnels de direction] est actuellement trop peu pris en compte que ce soit dans les rectorats ou au service de l'encadrement de la DGRH* ». La réflexion n'est cependant pas absente puisque dans le cadre des groupes de travail « métiers », installés par la DGRH, est abordée l'évolution des missions des personnels de direction au regard de la participation de ces personnels à la formation initiale et continue des enseignants et dans la perspective de la définition d'une mission générale de l'encadrement.

La conception de l'évaluation⁸ et son utilisation plus ou moins marquée à des fins de pilotage des établissements, l'organisation du dispositif, les forces mobilisées concourent à installer de profondes différences entre académies dans l'application des quotas, l'utilisation des items, l'usage de la mobilité comme élément de promotion, l'entretien professionnel jumelé ou non avec l'entretien de mobilité, l'existence ou non d'avenants à la lettre de mission ou de rapports d'étape ou de rapports d'activité, et enfin l'application de règles implicites de gestion qui trop souvent instaurent les conditions d'une évaluation à deux vitesses au détriment des chefs d'établissement adjoints.

En écho à une préoccupation déjà présente dans le rapport de l'IGEN de 2002, la première partie du rapport examine la capacité de l'institution en général, et des évaluateurs en particulier, à mettre en œuvre la procédure d'évaluation actuelle. Au-delà de sa lourdeur et de sa complexité et en partie pour ces deux raisons, la procédure est peu lisible dans les enjeux qu'elle sert, puisqu'il apparaît clairement que la procédure de mobilité a supplanté l'évaluation professionnelle, comme dans les démarches qui la concrétisent, et se révèle très inégalitaire dans le traitement des carrières des personnels de direction. Ce seront les objets traités respectivement dans la deuxième partie et la troisième partie. Ces constats conduisent, dans une quatrième partie, à s'interroger sur la place de l'évaluation dans la GRH des personnels de direction et sur son impact dans la manière dont le niveau national et les académies mobilisent leurs ressources dans la mise en œuvre de réformes profondes du système éducatif, en cours ou, pour le collège, dans sa phase de développement. Les conclusions auxquelles aboutit la mission sont enfin mises en regard d'autres formes d'évaluation de personnels de direction d'établissement pratiquées dans la fonction publique et à l'étranger (cinquième partie). Le souci de simplification, de clarté et de justice entre les personnels évalués ainsi que d'actualisation des liens que l'institution entretient avec les EPLE inspire un ensemble de pistes d'évolution qui « font système » et ont été regroupées, à ce titre, dans une dernière et sixième partie.

1. Une procédure d'évaluation porteuse de valeur ajoutée mais devenue lourde et complexe

L'évaluation est un élément central d'une politique de gestion des ressources humaines en ce qu'elle détermine la qualité du processus de production de biens ou de services et celle des biens et services eux-mêmes, ainsi qu'elle valorise les personnels évalués et contribue à leur développement professionnel.

⁷ Rapport IGEN-IGAENR n° 2013-021 : *L'attractivité des fonctions d'encadrement : vivier, formation, ouverture, mobilité et décroisement*.

⁸ À ce propos, la mission a constaté que le référentiel de compétences des personnels de direction est sorti du champ de la réflexion institutionnelle qui n'en a presque jamais fait mention.

Pour l'éducation nationale, elle l'est d'autant plus que, d'une part, l'essentiel du processus de production de la performance scolaire entendue au sens d'une réussite constamment améliorée des élèves⁹ est alimenté, pour la plus grande part, par la seule ressource humaine, et que, d'autre part, l'encadrement (personnels de direction, personnels d'inspection territoriaux) constitue le vecteur de la mise en œuvre des réformes et des politiques nationales.

Les personnels de direction organisent la qualité du processus de construction des compétences pour l'élève et assurent en proximité avec le citoyen, les obligations du contrat que la nation a passé avec son école. Leur rôle est donc stratégique.

L'évaluation des personnels de direction doit en effet être entendue aussi comme une modalité de pilotage qui va à la fois impulser et orienter les évolutions et reconnaître les efforts réalisés. Elle devrait également repérer des compétences spécifiques à mobiliser dans des espaces, des territoires et des établissements, voire des dossiers dont les exigences nécessitent une expertise particulière (éducation prioritaire, prévention de la violence, prévention du décrochage, etc.).

Ces considérations vont déterminer la relation entre l'évaluateur, celui qui repère et qui valide, et l'évalué, dans un contexte fixé par la réglementation de la fonction publique, structurellement hiérarchisée, et qui impose que le supérieur hiérarchique évalue annuellement le subordonné de niveau immédiatement inférieur. L'éducation nationale déroge à cette réglementation pour des raisons liées notamment à l'importance des effectifs en relation avec le nombre d'évaluateurs et à la nécessité de disposer d'un temps plus long pour obtenir et constater les résultats.

1.1. Une procédure qui s'est alourdie sous l'effet des évolutions réglementaires

1.1.1. Un dispositif réglementaire de départ prometteur

Le « protocole d'accord relatif aux personnels de direction », signé le 16 novembre 2000 et publié au BO spécial n° 1 du 3 janvier 2002 prend acte de l'évolution du statut juridique de l'EPL et des transformations du rôle et des missions des personnels de direction. Il associe l'autonomie des établissements et l'évaluation de leurs responsables. Cette relation forte est introduite dès la préface du document : « *Le protocole d'accord relatif aux personnels de direction marque une étape importante dans l'évolution du statut et des missions des chefs d'établissement dont le métier s'est profondément transformé dans le contexte d'autonomie renforcée des établissements* » ; il en justifie ainsi le sens : « *Inscrire ces nouvelles missions dans la perspective d'une politique résolument moderne de l'encadrement, [...] ainsi que sur un véritable dispositif d'évaluation des personnels* ».

La présentation qui se poursuit définit l'objectif du dispositif d'évaluation : « *accompagner cette nouvelle approche des responsabilités des personnels de direction par une gestion plus moderne et une organisation plus harmonieuse des carrières* ».

Parmi les principes exposés à l'annexe 2 du protocole, la responsabilité des recteurs et la mise en œuvre d'une procédure contradictoire et transparente sont mises en avant. La circulaire n° 2001-262 du 27 décembre 2001, prise en application du décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale et du protocole, outille le dispositif

⁹ Rapport IGEN n° 2012-065 *L'évaluation des unités d'enseignement* - juin 2012.

d'évaluation et distingue trois phases dans le processus : le diagnostic, la lettre de mission et l'entretien d'évaluation, « phase finale ». Cette circulaire prévoit également ce que doit être la lettre de mission de l'adjoint, les modalités de sa rédaction, celles de son évaluation. Elle prévoit en outre une période triennale pour l'ensemble du cycle.

Au terme de cette première période de mise en œuvre, une note de service¹⁰ tire les conséquences des premières évaluations et donne un cadre formel à l'entretien. Alors que les textes précédents ouvraient le dispositif sur le pilotage de l'établissement et son accompagnement, cette note de service semble recentrer l'ensemble de la procédure sur la GRH et rappelle les termes du décret de décembre 2001 : « *l'évaluation porte sur les activités des personnels de direction à la tête de leur établissement, sur les compétences mises en œuvre et sur le degré de réalisation des objectifs particuliers qui leur ont été fixés par le recteur* ».

1.1.2. L'introduction d'une part indemnitaire liée aux résultats de l'entretien professionnel modifie le sens et les enjeux de l'évaluation

En introduisant une part indemnitaire tenant compte des résultats de l'entretien professionnel, l'article 2 du décret n° 2012-933 fait de l'entretien professionnel un moment essentiel de la procédure d'évaluation et modifie la GRH des personnels de direction. Le texte met sur un pied d'égalité, au regard de la part tenant compte des résultats de l'entretien professionnel, le chef d'établissement et le chef d'établissement adjoint. En outre, au regard des premières observations que la mission a pu faire, il semble bien que cette évolution majeure de la réglementation a conduit l'ensemble des académies à reconfigurer la procédure dans son ensemble, y compris son cadencement, voire à redéfinir la politique académique en la matière. Certaines d'entre elles n'avaient pas encore établi, à la date du décret, de lettres de mission pour les adjoints, voire n'avaient pas généralisé les lettres de mission pour les chefs d'établissement.

Finalement jusqu'à cette date, la procédure d'évaluation mise en œuvre dans les académies a plutôt répondu à une demande institutionnelle et à un rapprochement mécanique avec les orientations ou les directives données dans la succession de textes réglementaires établis depuis 2000, sans viser expressément les objectifs initiaux. Ce sont des structurations administratives qui ont été élaborées, plus que de véritables politiques académiques de GRH des personnels de direction. Les deux décrets d'août 2012¹¹ et l'arrêté du 7 août de la même année¹² ont introduit une nouvelle approche et imposé la mobilisation de toutes les académies.

1.2. La déconcentration accentuée de la GRH des personnels de direction renforce l'importance de l'évaluation de proximité mais complexifie le processus

Le décret n° 2012-932 déconcentre la gestion individuelle des membres du corps des personnels de direction au niveau du recteur (article 5) alors que l'arrêté du 7 août 2012 conforte le rôle du directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale dans le processus d'évaluation (article 2 et article 4).

¹⁰ Note de service n° 2004-142 du 8 septembre 2004.

¹¹ Décret n° 2012-932 du 1^{er} août 2012 modifiant le décret n° 2001-1174 et le décret n° 2012-933 du 1^{er} août 2012 relatif à l'IF2R.

¹² Arrêté du 7 août 2012 relatif à l'entretien professionnel des personnels de direction.

Par ailleurs, en prévoyant des dispositions particulières pour les personnels de direction candidats à mutation avant le terme d'une période triennale, l'arrêté réaffirme le rôle spécifique de l'entretien professionnel dans la procédure de mutation, apparu pour la première fois dans la note de service n° 2009-108 du 19 août 2009 traitant des opérations de mutation des personnels de direction pour la rentrée 2010 et outillant l'entretien dont le rôle est « *d'aider chaque agent à mieux définir ses choix de carrière. Il doit être l'occasion d'un dialogue basé sur la confrontation des projets et souhaits de carrière et des compétences et aptitudes acquises.* »¹³

La mise en avant du rapport d'étape – celui-ci était prévu dans le décret de décembre 2001 mais n'était que rarement établi – introduit une contrainte supplémentaire dans un processus déjà complexe que le décret n° 2012-933 amplifie.

1.3. Une tâche chronophage assurée par un nombre limité d'évaluateurs

Parmi ses nombreuses particularités, le système éducatif français se caractérise par un relatif sous-encadrement. Ainsi, dans la ligne hiérarchique recteur-DASEN-personnels de direction dénombre-t-on trente rectrices et recteurs, cent DASEN et vice-recteurs auxquels s'ajoutent soixante-quatre DAASEN et 13 581¹⁴ personnels de direction.

Est-ce un effet du décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique ? Mais désormais la procédure d'évaluation des personnels de direction est, dans la quasi-totalité des académies, déléguée ou en voie de délégation, aux DASEN et à leurs adjoints quand ils en bénéficient. Dans quelques académies, le recteur participe aux entretiens des personnels de direction. En fonction de la taille, de la densité et de l'attractivité de l'académie, cela peut aller de cinq dossiers à traiter à une vingtaine, mais ce partage s'est estompé avec le temps.

Autrement dit, on doit considérer que, formellement, 13 581 personnels de direction sont évalués par 164 supérieurs¹⁵ soit un rapport voisin de 1 pour 82, rapport qui doit être analysé au regard du fait que, par dérogation, la réglementation a validé le principe d'un entretien professionnel triennal et non annuel.

Ce rapport est à comparer, certes avec prudence¹⁶, à ceux d'autres administrations de l'État : il est positionné entre 1 pour 4 et 1 pour 5 pour l'évaluation des directeurs d'hôpitaux qui étaient au nombre de 2 531 en 2014 ; il ne dépasse pas 1 pour 16 quand on s'intéresse à l'évaluation des directeurs de CREPS¹⁷

Ce rapport est amplifié par le fait que les personnels de direction adjoints sont évalués par les DASEN / DAASEN en rupture avec le principe selon lequel l'échelon n+1 évalue l'échelon n. Il est à

¹³ Déjà en 2003, la note de service n° 2003-049 précisait : « *À l'issue d'échanges entre l'évaluateur et le personnel de direction, il reviendra au recteur ou à l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale d'apprécier les résultats constatés, (rubrique n° 3 de la fiche de gestion), de manière contradictoire. Cette appréciation permettra alors à l'évaluateur d'émettre un avis sur la promotion et l'évolution de carrière des personnels de direction dans le cadre de la mobilité fonctionnelle et géographique ainsi que sur leurs besoins de formation. L'évaluation joue alors pleinement son rôle en matière de gestion de ressources humaines.* »

¹⁴ Bilan social 2014 - MENESR - mai 2015.

¹⁵ Source MENESR.

¹⁶ La représentation des cadres diffère sur un même territoire d'une administration publique à l'autre. Toutefois la nature de l'évaluation est intéressante à comparer.

¹⁷ Centre de ressources, d'expertise et de performances sportives.

noter, et nous y reviendrons, que la rupture de ce principe est un point essentiel sur lequel veille la représentation syndicale majoritaire notamment.

Mais là ne s'arrête pas la mission d'évaluation des DASEN puisque ceux-ci doivent aussi évaluer les IEN en charge d'une circonscription du premier degré. Ces derniers, qui devraient être également évalués tous les trois ans, sont 1 507 soit un rapport de 1 pour 15. Le DASEN doit aussi évaluer cette fois-ci annuellement les personnels qui composent son équipe de direction élargie : chef de cabinet et/ou secrétaire particulier(e), secrétaire général, trois conseillers techniques (assistant social, infirmier, médecin de l'éducation nationale), soit au minimum cinq personnes sachant que les évaluations des personnels sociaux et de santé dont le supérieur hiérarchique par délégation est le DASEN sont, la plupart du temps, déléguées aux conseillers techniques.

Au plan qualitatif, les évaluations sont variées et, si elles mobilisent les mêmes compétences chez l'évaluateur, la forme et les objectifs diffèrent.

Le personnel de direction stagiaire doit recevoir une évaluation sur sa manière de servir au cours de ses premiers mois d'exercice : « *les propositions de titularisations doivent s'appuyer sur un rapport qui prend en considération les éléments fournis par le chef d'établissement d'affectation, l'IA-IPR établissements et vie scolaire, l'inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale...* »¹⁸.

L'évaluation annuelle des personnels administratifs, si elle permet notamment de connaître leurs besoins de formation et leurs potentialités dans une perspective de développement professionnel, contribue également à la promotion de l'agent, par réduction ou non de la durée dans un échelon.

Enfin, et la mission y reviendra, des personnels de direction peuvent être évalués deux fois dans une même année : dans le cadre de l'entretien professionnel triennal et pour leur mobilité.

En moyenne, un entretien d'évaluation de personnel de direction stricto sensu mobilise à peu près trois heures de travail sans compter les déplacements quand il y en a. Il s'agit là du temps le plus souvent avancé dans les entretiens incluant entretien professionnel d'au minimum une heure, préparation et rédaction de la synthèse. Si l'on cherche à prendre en compte l'ensemble du dispositif (validation du diagnostic, lettre de mission, entretien professionnel, entretien de mobilité) ce sont au minimum cinq heures de travail (plus souvent entre cinq heures et demie et six heures) pour un DASEN expérimenté qui connaît son département, pour assurer la procédure d'évaluation d'un personnel de direction allant de la validation du diagnostic à l'évaluation triennale de la lettre de mission.

Ainsi un DASEN d'un département moyen (120 personnels de direction), sans adjoint, passerait annuellement 40 x 3 heures soit 120 heures à la phase terminale d'une période triennale. Sachant qu'un autre DASEN avance ne pas assurer plus de quatre entretiens par jour, ce sont dix journées soit deux semaines qui sont bien entamées par les entretiens professionnels.

Ce calcul est évidemment imparfait et partiel car il suppose que les 120 personnels de direction ne quittent pas le département sur la période triennale, ce qui n'est jamais le cas. En revanche, des personnels de direction nouveaux viennent compenser les départs et exigent dans l'année un temps de deux heures environ pour assurer la lecture du diagnostic et sa validation, l'écriture de la lettre de

¹⁸ Note de service n° 2015-009 du 16 janvier 2015.

mission le plus souvent à l'issue d'un entretien. Ce même DASEN qui a accueilli douze chefs d'établissement nouveaux a donc passé 24 heures sur cette partie de la procédure dont chacun reconnaît l'importance pour le pilotage du système. Si ces 24 heures ne s'ajoutent pas aux 120 évoquées précédemment, elles se substituent aux entretiens de personnels de direction qui ont obtenu leur mutation et qui auraient dû être assurés s'ils étaient parvenus au terme de la période triennale. Cependant pour les personnels mutés, le DASEN devrait établir un rapport d'étape.

Dans un département important (575 personnels de direction et 4 évaluateurs – un DASEN et trois DAASEN) ce ne sont pas moins de 600 entretiens qui ont été réalisés en 2013 avec la procédure d'évaluation des contrats d'objectifs.

Pour les seuls personnels de direction, les chiffres sont éloquentes :

- 2012-2013 : 120 chefs d'établissement et 124 adjoints ainsi que 19 rapports d'étape ;
- 2013-2014 : 123 chefs d'établissement et 102 adjoints ainsi que 28 rapports d'étape.

De plus, parmi les évalués se trouvent des personnels partant à la retraite dont pour certains évalués l'année précédente un rapport d'étape a été rédigé. On peut légitimement s'interroger sur la plus-value apportée par l'évaluation professionnelle d'un personnel de direction partant à la retraite dans les semaines qui suivent, dans un contexte où le temps consacré à l'exercice s'avère un obstacle à la qualité.

Dans une autre académie, dans laquelle ont été évalués à une heure le temps moyen pour établir la lettre de mission et à deux heures celui pour conduire l'évaluation, on arrive au constat suivant en 2013 :

- pour les 315 chefs d'établissements évalués : 945 heures ;
- pour les 244 adjoints évalués : 488 heures ;
- soit un total de 239 journées à raison de 6 heures par jour consacrées à cette seule opération.

En outre, le décret n° 2012-933 introduisant l'IF2R a contraint les services académiques au rattrapage d'un retard accumulé depuis le début des années 2000 dans l'établissement des lettres de mission notamment. Ainsi un DASEN a-t-il eu à assurer l'écriture de 36 lettres de mission et 19 évaluations en 2012-2013, 38 lettres de mission et 60 évaluations de personnels de direction (entretiens professionnel et de mobilité) en 2013-2014, 59 entretiens de mobilité et 12 entretiens professionnels pour la campagne 2014-2015.

Il est bien évident que la problématique posée à la mission ne saurait se réduire à la recherche de temps conduire les différentes opérations mais ces quelques chiffres et cette diversité d'évaluations dressent le contexte quantitatif dans lequel l'évaluation des personnels de direction s'opère. Le volume horaire à consacrer à l'évaluation professionnelle des personnels de direction est important et il vient s'ajouter au temps passé à l'évaluation des contrats d'objectifs (par vague triennale ou quadriennale) et au suivi de gestion (annuellement).

La mission a ainsi pu entendre évoquer l'expression triviale « d'abattage » ou, dans un registre plus convenu mais non moins évocateur, de « processus industriel », dissimulant mal un véritable regret

de ne pas pouvoir consacrer davantage de temps à des cadres du système dont le rôle est reconnu comme majeur. La complexité du processus, sa lourdeur et son caractère chronophage détournent la démarche de l'objectif visé.

De l'avis des évaluateurs rencontrés par la mission, le nombre d'évaluations à conduire est susceptible de nuire à leur qualité. Même si chacun considère faire le maximum, conscient des enjeux, le quantitatif à l'excès peut avoir pour incidence une perte involontaire de vigilance voire d'exigence. Par manque de temps et parce qu'incluses dans un calendrier très contraint et inhibant pour tous les acteurs, ces évaluations se font le plus souvent dans les locaux de la direction des services départementaux de l'éducation nationale, au détriment de visites qui ont la vertu de mettre les éléments d'évaluation dans le contexte des établissements.

Les évalués partagent cette analyse mais reconnaissent la charge de travail induite.

1.4. Une procédure administrative qui ne prend pas appui sur une politique académique claire

Les entretiens ont mis en lumière une absence de vision politique et stratégique au niveau académique. Unaniment, les recteurs considèrent l'évaluation des personnels de direction comme un outil de pilotage stratégique du système dans le territoire. Mais nombreux sont ceux qui regrettent un processus réducteur et passablement codé. Le dossier, longtemps parasité par une forme d'inflation de la valeur « excellent » accordée aux différents items, n'a pas trouvé pleinement de régulation au travers des recommandations de la DGRH pour en limiter l'attribution d'autant que ces recommandations concernent uniquement la mobilité. Dans ces conditions il est difficile de faire dégager les éléments d'une politique académique qui se traduirait par une explicitation partagée par tous, évaluateurs et évalués, des items « excellent », « très bon », « bon », etc. Le rythme du renouvellement de l'encadrement au plus haut niveau de l'académie ne facilite ni la permanence d'une politique ni sa visibilité. Dans telle académie, il est indiqué que le recteur nouvellement nommé a décidé de prendre en charge le dossier, dans telle autre le recteur reconnaît avoir une vision « lointaine » de la procédure dans la mesure où ce sont les DASEN qui en sont chargés, suivis par le ou la secrétaire général(e) à qui il revient, de par la réglementation, de mettre en œuvre la politique académique qui finalement n'existe pas ou trop peu en la matière.

S'il n'y a pas de politique académique apparente, au moins y a-t-il un dossier académique généralement suivi par le secrétariat général et, au plan opérationnel, par une division en charge des personnels d'encadrement et un bureau chargé de la gestion des personnels de direction. À quelques exceptions près, liées à la permanence dans les fonctions et dans l'académie de la personne titulaire de la fonction, le ou la DRH n'est pas partie prenante du processus mais se situe le plus souvent en aval de celui-ci. En effet, cette direction est généralement destinataire des comptes rendus d'entretiens professionnels qu'elle n'exploite pas ou peu, seulement quand des difficultés émergent dans un établissement scolaire. En creux, cette remarque traduit le fait que les besoins de formation ou d'accompagnement que l'entretien professionnel ou la demande même du personnel concerné ont fait émerger ne sont ni repris ni exploités.

Les documents remis par les académies lors de la première phase du travail de la mission et les entretiens qui ont été conduits durant la seconde phase ont révélé que les procédures suivies en académie relèvent d'une figure administrative, que l'on pourrait résumer par « cadrage académique réglementaire, procédural et calendaire », que le décret de 2012 a renforcée.

Ce raccourci dans l'expression présente cependant des nuances et des modalités différentes qui conduisent à distinguer trois catégories :

- académies au « cadrage général » ;
- académies au « cadrage directif » ;
- académies dont le cadrage est accompagné de ressources et de références à caractère méthodologique.

Des académies au « cadrage général »

Il existe dans ces académies une circulaire académique annuelle (rappel des textes de référence, quelques dates-repères pour la conduite des opérations) et un tableau programmatique des opérations qui laissent la main aux DASEN pour la mise en œuvre.

C'est le cas le plus fréquemment rencontré qui met l'accent d'abord, sinon exclusivement, sur la dimension procédurale rappelant le calendrier des opérations et donnant une méthodologie.

Dans une académie, les services élaborent une fiche de procédure et rappellent les éléments réglementaires. Ils communiquent des listes nominatives aux DASEN et un calendrier global des opérations. Un tableau programmatique sur les trois années est introduit pour rappeler le rythme triennal et donner aux évaluateurs une vision prospective des opérations. Ces orientations académiques sont là pour guider plus que pour diriger. Elles viennent aussi expliciter la complexité de la procédure et de son calendrier comme l'illustre bien le tableau synoptique qu'un rectorat a adressé aux DASEN. Dans d'autres, le cadrage académique est accompagné en annexe de modèles de lettres de mission à adresser aux chefs et aux adjoints (en fait, des cadres formels peu heuristiques). Beaucoup laissent les DASEN mener la procédure : « *L'organisation pour l'élaboration des lettres de mission et des évaluations est laissée à la diligence des IA-DASEN* ».

Des académies au « cadrage directif »

Ces académies rappellent les textes réglementaires et les procédures. Elles envoient aux personnels de direction eux-mêmes avec copie aux DASEN – certaines établissent deux courriers : l'un pour les personnels de direction, un autre pour les DASEN – les consignes pour répondre aux exigences d'un calendrier très précis. C'est le niveau académique qui pilote, les DASEN étant positionnés dans l'exécution.

Ces académies se caractérisent par une implication personnelle et affichée du recteur : « *Je vous rappelle que les lettres de mission doivent être signées par mes soins* », peut-on lire dans une note adressée aux DASEN d'une académie.

Dans cette catégorie, le relevé de conclusions d'une réunion préparatoire aux opérations de rédaction des évaluations et lettres de mission des personnels de direction d'un département rend compte dans le moindre détail d'un cadrage procédural fort, sinon coercitif, à l'endroit des évaluateurs comme des évalués :

« – après entretien avec l'agent, le DASEN rédige la lettre de mission, la signe et la transmet à la DPAE par courriel ;

- la DPAE soumet pour visa préalable au recteur la lettre de mission :
 - si le recteur ne formule aucune observation : la lettre est adressée à l'agent ;
 - si le recteur formule des observations : la DPAE transmet la lettre pour modification au DASEN. Ce dernier la renvoie à la DPAE après modification par courriel, signée ;
- la DPAE la soumet à nouveau au recteur avant notification à l'agent ;
- l'agent a 10 jours (délai réglementaire) à compter de la notification de sa lettre pour en prendre connaissance et formuler des observations ;
- au retour de l'agent : si aucune observation n'est formulée la lettre est versée au dossier ;
- si une observation est formulée, la lettre est adressée au DASEN pour avis et proposition éventuelle de modification puis au Recteur pour décision ».

Le même algorithme est déroulé pour l'élaboration de la lettre de mission des adjoints.

Il existe un format-type académique pour élaborer la lettre de mission. Les diagnostics et lettres de mission sont envoyés par courriel à la division académique et aux DASEN.

Dans le même esprit, un autre recteur s'implique personnellement dans la phase d'élaboration des lettres de mission qui sont rédigées par les DASEN. Chaque lettre de mission et chaque compte rendu d'entretien d'évaluation sont relus par le recteur, corrigés à la main, jusqu'à trois ou quatre fois de suite et jusque dans les détails. Une référence au projet académique est exigée de façon systématique afin d'assurer une synergie « absolue » entre les niveaux national, académique et local ; souvent sont requis des indicateurs, parfois même sont repris les termes littéraux de la réponse de l'évaluateur au point 1 de l'entretien (« analyse et appréciation de l'action menée dans le cadre de la lettre de mission »). Cette forme d'harmonisation sur pièce est doublée par une régulation définie en comité directeur au rectorat, mais paradoxalement *a posteriori*. Le recteur insiste, en cet instant, sur la nécessaire cohérence à maintenir entre le projet académique, le projet d'établissement, le contrat d'objectifs, le diagnostic et la lettre de mission. Quand cette cohérence n'est pas suffisamment visible, elle est recherchée dans des allers-retours avec le DASEN, ce qui peut prendre du temps. C'est ainsi que les personnels de direction interrogés déplorent que la remise de la lettre de mission demande entre plusieurs semaines et plusieurs mois à partir de l'envoi du diagnostic.

Des académies au cadrage souple avec ressources de référence

Partant d'un cadrage général, quelques académies proposent des aides méthodologiques de nature et de qualité très différentes.

Deux académies ont élaboré, pour l'une, une notice méthodologique et, pour l'autre, une forme enrichie de la procédure codifiée nationalement et intitulée « Vade-mecum - évaluation et carrière des personnels de direction ». Ce document académique donne des éléments sur le sens d'une GRH des personnels de direction comme le fait également une troisième, de façon plus volontariste, rappelant les objectifs politiques de la GRH des personnels de direction (« *La lettre de mission et l'entretien professionnel qui en découle constituent (donc) un outil essentiel de pilotage des établissements et du système éducatif* ») et multipliant les consignes méthodologiques données aux

différents acteurs de l'évaluation, évaluateurs et évalués. Ce cadrage méthodologique s'accompagne de conseils qualitatifs pour obtenir une harmonisation des pratiques dans l'académie. Cette orientation, très rare, mérite d'être soulignée car les entretiens ont surtout mis en évidence l'absence d'harmonisation *a priori*. Toutefois la mission a eu à connaître de l'existence d'une régulation *a posteriori* uniquement au moment de la préparation des opérations de mobilité en comité de direction élargi auquel participent les IA-IPR EVS.

Une académie a cependant produit une grille pour conduire les entretiens d'évaluation professionnelle et contribuer ainsi à une approche partagée des contenus des différents items du dossier.

Trop souvent, les orientations ou directives académiques ne constituent que des tentatives d'harmonisation formelle qui ne débouchent que très rarement sur des considérations qui pourraient mieux inscrire l'évaluation des personnels de direction dans une véritable « gestion des ressources humaines ». Il est un peu réducteur d'écrire dans une circulaire académique que « *les nouvelles dispositions réglementaires concernant l'évaluation des personnels de direction prévoient que les personnels de direction pour lesquels la lettre de mission arrive au terme des trois années au 31 août 2012 doivent bénéficier d'un entretien professionnel servant à déterminer la part R de l'indemnité IF2R* » sans d'ailleurs préciser de quel « R » (responsabilité ou résultats) il s'agit.

Ces opérations de cadrage académique se donnent plus comme objectifs une normalisation des pratiques et une tentative d'uniformisation formelle (dans le cadre d'une obligation de moyens) qu'une harmonisation des politiques d'évaluation qui passerait par un travail de fond en matière de gestion des ressources humaines (dans le cadre d'une obligation de performance).

La réaction qu'a suscitée le décret de 2012 a davantage conduit à des cadrages procéduraux et calendaires pour tenter de se mettre en conformité avec les prescriptions réglementaires datant de 2001 et rappelées dans les circulaires qui ont suivi jusqu'en 2004. Au-delà, très peu de réalisations académiques visent le fond, c'est-à-dire une réelle évaluation des compétences managériales des personnels de direction, ou tentent une véritable acculturation des acteurs pour faire de l'évaluation un processus qualitatif.

1.5. Un dossier sous-instrumenté

De l'avis unanime, le décret du 1^{er} août 2012 instituant l'IF2R a modifié en profondeur le regard porté sur le processus. Sur une approche qui gagnait sa souplesse grâce à son caractère « artisanal », mais laissait de côté les adjoints, a été greffé un processus « industriel » contraint par l'obtention d'un résultat financier pour chacun des personnels de direction. Il ne pouvait donc plus être question de souplesse, voire d'arythmie, mais au contraire de régularité, de fonctionnement pérenne et d'installation d'une mémoire exploitable. Or, le niveau national n'a pas produit d'outils susceptibles d'assurer l'un et l'autre de façon uniforme et efficace, tout en demandant malgré tout la remontée d'éléments quantitatifs (ventilation des items, répartition de l'IF2R). Les académies disent avoir dû pallier ce manque avec les moyens dont elles disposaient. La difficulté première a été de pouvoir identifier les dates d'entretiens professionnels à partir de la délivrance de la lettre de mission, avec comme objectif de finaliser une première campagne de versement de l'IF2R au plus tard au 31 décembre 2013. L'absence de lettres de mission, maintes fois évoquée notamment en ce qui concerne les chefs d'établissement adjoints (mais pas seulement), a conduit à tenir des entretiens professionnels sans référence à des objectifs fixés et à produire, de fait, une évaluation

insuffisamment fondée. La mobilité des personnels avant le terme de la période triennale est venu compliquer le suivi et amplifier la complexité. Que prendre en compte pour assurer une évaluation objective ? Les rapports d'étape, quand ils existent, sont-ils suffisamment étayés ? Quand un personnel de direction change d'académie, si son dossier administratif le suit, son « histoire professionnelle » reste le plus souvent dans l'académie d'origine. Ce constat a été plusieurs fois regretté tant par les évaluateurs que par les évalués eux-mêmes qui souhaiteraient que le DASEN, supérieur hiérarchique, ait la connaissance de l'agent « à portée de main ».

En dépit d'efforts de réorganisation des services académiques en charge du dossier, il a été indiqué à la mission qu'il est parfois difficile de faire venir les comptes rendus d'entretien professionnel au rectorat, et la mission a, de son côté, pu constater que dans certains rectorats, se trouvait la lettre de mission de l'agent mais pas de trace du compte-rendu, encore moins du diagnostic.

À maintes reprises, les personnels évalués ont regretté cette absence de mémoire qu'ils mettent davantage sur le compte du rythme de renouvellement des DASEN que sur l'aspect matériel et de transmission de documents.

Absence d'outils de suivi, renouvellement des DASEN, dont la mission reparlera, font obstacle à une connaissance fondée et objective de la valeur professionnelle des personnels. Si la stabilité des évaluateurs est revendiquée par les évalués, la mise en place de tableaux de bord est désormais une préoccupation des services académiques qui cherchent à se doter d'une application assurant la conservation de toutes les pièces, dématérialisées, qui pourraient ainsi être consultables à distance par les DASEN. Une telle application autoriserait des requêtes pour répondre aux demandes de la DGRH et aux besoins de la déclinaison académique de la procédure (ventilation des items, des lettres-codes, etc.). Elle permettrait d'établir annuellement la liste des personnes à évaluer. La mission a constaté qu'une académie réfléchit à l'architecture d'une application de ce type et qu'une autre a déjà mis en place une application numérique qui contribue au dialogue à distance entre le rectorat et les DASEN. Ne serait-il pas souhaitable de mutualiser de tels outils pour éviter perte de temps et d'énergie ?

1.6. Des attentes déçues

Dès l'origine, au travers de la procédure d'évaluation est affirmée la volonté institutionnelle d'un réel dialogue animé par le recteur et les DASEN, nourri par la mise en évidence, chez le personnel évalué, des activités particulièrement maîtrisées et de celles qu'il lui reste à améliorer de la part du personnel évalué.¹⁹

Supports de ce dialogue, le diagnostic, la lettre de mission – « *levier de pilotage du système éducatif... et pierre angulaire du dispositif d'entretien professionnel* » – et l'entretien professionnel sont présentés comme trois pôles indissociables qui garantissent la validité de l'évaluation d'un personnel de direction²⁰.

La note de service du 20 octobre 2011²¹ apporte des éléments nouveaux susceptibles d'influer sur le dialogue entre évalués et évaluateurs : « *La démarche d'élaboration des lettres de mission des personnels de direction s'inscrit désormais dans la perspective de l'instauration d'une gouvernance*

¹⁹ Note de service n° 2003-049 du 28 mars 2003.

²⁰ Note de service n° 2011-201 du 20 octobre 2011.

²¹ *Ibidem*.

renovée des académies, fondée sur le développement du travail en équipe aux différents niveaux du système et de l'exercice des responsabilités. Il s'agit à cet égard d'accompagner et de soutenir les personnels de direction dans la mise en place effective des réformes ».

Pourtant cette conception collaborative des relations entre les cadres d'une académie ne transparaît plus dans l'arrêté du 7 août 2012 relatif à l'entretien professionnel des personnels de direction, purement descriptif des étapes d'une procédure lourde qui, de fait, est installée comme une formalité administrative, sans l'expression de la moindre attente de l'institution vis-à-vis de ses cadres, qu'ils soient évaluateurs ou évalués.

Cinq points illustrent les biais attachés au processus d'évaluation tel qu'il a été mis en œuvre :

- l'importance de la valeur « excellent » attachée aux items du dossier d'entretien professionnel comme à ceux, identiques, du dossier de mutation et qui suscitent une véritable course au maximum d'«excellent» pour obtenir sa mutation, considérée aujourd'hui par tous les acteurs comme seule reconnaissance de la valeur de l'agent ;
- le contingentement des items « excellent » par la DGRH qui est source de frustration chez les personnels de direction, sentiment qui se nourrit des écarts observés entre académies quant au respect du quota fixé²² nationalement ;
- la pertinence des évaluations brouillée par la divergence des avis entre départements d'une même académie ou par la faible cohérence des appréciations et items qui entachent certains comptes rendus d'entretien professionnel ;
- les procédures de recours, trop partiellement connues des évalués et très peu utilisées dans les formes précisées par l'arrêté, n'offrent pas toujours la garantie du principe du contradictoire qui leur est pourtant attaché et que précise le protocole de 2000 ;
- des résultats d'entretien professionnel qui ne se traduisent pas par une différenciation de la part « résultats » dans l'IF2R puisque « de 1,03 en 2012, le coefficient académique moyen s'est stabilisé à 1 en 2013 et autour de 1 en 2014 (0,98) ». En 2014, sur 4 405 agents, 3 482 ont été concernés par un coefficient 1²³.

Alors que les personnels de direction disent attendre de la rencontre avec leur supérieur hiérarchique un moment d'échanges sur leurs réussites et leurs difficultés, l'environnement d'évaluation qui s'est construit paraît peu favorable à l'établissement d'un dialogue entre deux personnes dont l'une va porter des appréciations aux conséquences tangibles sur la carrière de l'autre. Aujourd'hui, aucune académie n'a confirmé le fait de mettre en œuvre des entretiens de carrière. Clairement, l'évaluation des personnels de direction telle qu'elle est assurée n'a pas de caractère formatif.

²² 30 % dans une académie du sud de la France en 2013 alors que le contingent est fixé entre 10 et 15 %.

²³ D'après un document examiné en CTM le 16 avril 2015 et paru dans AEF le même jour.

2. Un dévoiement de la procédure d'évaluation au profit de la mobilité

La complexité de la procédure d'évaluation et l'investissement massif que nécessite son application demandent à être mis en balance avec son utilité, avec le bénéfice qu'en retirent les personnels de direction et l'institution qu'ils servent, seule justification d'un mécanisme qui occupe le temps et l'esprit des uns et des autres une grande partie de l'année.

Dès ses premières investigations, confirmées par la suite par à peu près tous ses interlocuteurs, la mission a mesuré la prégnance de la procédure de mobilité dans la manière dont étaient pensées et organisées les campagnes d'évaluation, du ministère aux académies et aux départements, et dont en étaient imprégnés les intéressés eux-mêmes. Il y a là un nœud « gordien » primordial qui mérite d'être dénoué, si ce n'est tranché.

Point de départ de la réflexion, il faut garder présent à l'esprit les textes en vigueur qui font des résultats de l'entretien professionnel la référence constante et incontournable de toutes les opérations qui produisent des effets sur la carrière des personnels de direction : c'est la ligne que la DGRH a confirmé dans les textes réglementaires de 2012²⁴. Ces textes et les instructions qui les accompagnent prennent en compte la lourdeur de la procédure puisqu'ils prévoient qu'en cas de concordance calendaire de l'entretien professionnel et de l'appréciation liée à la mobilité, le même document puisse être utilisé et qu'en cas de demande de mutation déposée au cours des deux premières années scolaires couvertes par la lettre de mission, un rapport d'étape soit établi. En dépit de cette clarification, le rapport d'étape a été peu pratiqué et l'usage du document d'entretien professionnel a été soumis aux exigences de la mobilité alors que la logique aurait dû être inverse.

2.1. Une évaluation non discriminante des profils individuels mais fonctionnellement sélective

L'étude des dossiers, qui a constitué la première étape de la mission, a attiré l'attention de cette dernière sur l'exploitation qui pouvait être faite des écrits produits, compte tenu de la faible personnalisation des appréciations. Leur teneur rend peu crédible l'installation d'un processus administratif pérenne de suivi des carrières. Comme on le verra plus loin, la première raison tient vraisemblablement à l'improbable continuité du binôme évaluateur / évalué. Par ailleurs, dans ce qui suit, il s'agit des traces formelles, le dialogue qui réunit les deux parties prenantes d'une évaluation se révélant infiniment plus riche.

Celui qui tient la plume est le DASEN ou son adjoint dans la quasi-totalité de la procédure concernant les chefs d'établissement ; pour les adjoints c'est le chef d'établissement qui rédige la lettre de mission et le DASEN ou son adjoint le compte rendu d'entretien professionnel – à deux ou trois exceptions près où le chef d'établissement a rédigé le compte rendu – sans que soit toujours clairement précisée la part « d'éclairage » apportée par le chef d'établissement au DASEN à cette occasion. Ce dernier document peut être signé par le DASEN même s'il n'est pas l'évaluateur qui a présidé à l'entretien.

²⁴ Décret n° 2012-932 du 1^{er} août 2012 (articles 10 et 11), arrêté du 7 août 2012 relatif à l'entretien professionnel des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministère de l'éducation nationale (article 3), décret n° 2012-933 du 1^{er} août 2012 (articles 2 et 3). Ces textes ont été complétés en ce qui concerne l'avancement de grade par la note de service n° 2014-105 du 18 août 2014 précisant les conditions d'accès requises qui ont été modifiées.

Or, si la lettre de mission paraît en général concertée, rien ne permet de percevoir dans les comptes rendus des entretiens professionnels que l'échange a constitué une étape significative dans la carrière du personnel évalué, tellement les écrits sont « aseptisés », atones et vides de toute indication de perspective professionnelle.

La parole des évalués est quasiment absente des 154 comptes rendus d'entretien professionnel examinés par la mission : six observations dans la rubrique « appréciation de l'action par l'évaluateur », dans la partie « évaluation du niveau de compétences » trois à sept observations selon l'item, sept dans la rubrique « manière de servir et valeur professionnelle », un à deux pour la partie pourtant essentielle de « l'appréciation des capacités d'évolution sur les fonctions de chef d'établissement ». Les observations relevées sont le fait des mêmes personnels et expriment uniquement une forme d'acquiescement « favorable » ou « conforme » à l'avis formulé par l'évaluateur ; autant dire que, dans la totalité des dossiers étudiés, le personnel de direction ne fait pas état de sa perception de l'avis et ne le commente pas.

Cette attitude de « retrait » est perceptible également au travers de l'expression de besoins de formation par 28 % des évalués de notre échantillon et la demande d'un entretien de carrière par 21 % d'entre eux seulement.

Il se dégage l'impression que les personnels de direction apparaissent sans attente réelle, voire sans illusion quant à l'impact de cette procédure sur leur devenir professionnel. La même impression n'est pas loin de valoir pour les évaluateurs, à l'examen de leurs écrits. Alors que les personnels de direction attendent que soient pris en considération leurs besoins en termes de formation ou d'accompagnement, ils constatent, et la mission le confirme, une absence de suivi de l'entretien professionnel dans ces domaines. Cela explique aussi que les rubriques liées à l'évolution de la carrière ou à la formation ne soient pas remplies ou très rarement abordées dans les entretiens.

Le vocabulaire utilisé est rarement emphatique mais il n'est pas non plus discriminant. Citons un exemple d'appréciation « plutôt » restrictive :

« Monsieur X. est un personnel de direction engagé pour la réussite des élèves. Il a obtenu une mutation vers un établissement plus important et beaucoup plus consensuel. Il y trouvera une équipe de direction solide et motivée qui lui a manqué dans cet établissement. Il lui faudra en contrepartie veiller à la communication interne et au dialogue indispensable pour maintenir la dynamique de l'établissement ».

Le plus souvent les avis sont laconiques : « *projets légitimes* » ou simplement limités à un « *avis favorable* » sans encouragements ou conseils particuliers en réponse aux projets de mobilité et de progression de carrière ou aux demandes de formation²⁵. Mais il arrive qu'il n'y ait tout simplement pas d'avis.

²⁵ Rappelons les termes de la note de service n° 2011-084 déjà citée : la formation des personnels de direction régis par le décret n° 2001-1174 du 11 décembre 2001 revêt donc deux enjeux : d'une part, « *contribuer au bon accomplissement des missions du service public de l'éducation* » et, d'autre part, « *favoriser le développement professionnel et la mobilité de ces cadres. La formation continue tend à maintenir ou parfaire, compte tenu du contexte professionnel dans lequel ils exercent leurs fonctions, la compétence des personnels de direction. Elle vise à assurer leur adaptation à l'évolution du métier, le développement de leurs qualifications ou l'acquisition de nouvelles compétences, la préparation aux procédures de promotion interne. La participation des personnels de direction... doit être fortement encouragée et facilitée* ».

L'action conduite par le personnel de direction est approchée de façon superficielle, tout particulièrement si c'est un adjoint qui, dès le départ, se voit cantonné par sa lettre de mission à la réalisation d'une liste de tâches. Les appréciations font état du niveau d'atteinte des objectifs mais dans une bien moindre mesure des stratégies et démarches adoptées : on peut penser que celles-ci sont évoquées au cours de l'échange mais le formulaire d'entretien ne se prête pas à leur développement. Une autre difficulté réside vraisemblablement dans la définition d'« objectifs atteints » dans une procédure où l'absence de notification d'objectifs initiaux et/ou d'indicateurs est récurrente²⁶.

La neutralité des mots employés, la limitation à des constats sans couleur ne contribuent pas à faire de l'évaluation un levier de pilotage de l'établissement ni un outil de GRH. La formation n'apparaît pas un outil de soutien et de mobilisation proposé à des cadres dont l'institution reconnaît par ailleurs la prise de responsabilités croissantes. Le dialogue entre évaluateur et évalué est consensuel, pour ne pas dire convenu, voire complaisant.

Le décret n° 2012-932 du 1^{er} août 2012 dans son article 11 prévoit que « *le ministre chargé de l'éducation procède aux mutations des personnels de direction, en tenant compte, notamment, des résultats de l'entretien professionnel ou le cas échéant du rapport d'étape [...]* ». Le lien de la mobilité avec l'entretien professionnel est très explicite dans l'esprit de tous les acteurs sans qu'il soit évident de décrire le mécanisme de causalité en jeu ; que penser de la situation d'un personnel de direction où le renseignement des items relatifs aux capacités d'évolution sur la fonction de chef d'établissement fluctue d'« ultérieurement » à « dans l'immédiat » à deux semaines d'intervalle entre le compte-rendu de l'entretien professionnel signé dans un premier temps et l'appréciation du dossier de mutation produite en deuxième temps ?

Le plus fréquent est une duplication des items d'une procédure à l'autre, y compris quand les appréciations portées sur une demande de mutation précèdent celles relatives à l'entretien professionnel ; c'est souvent le cas de la première demande de mutation présentée par les chefs d'établissement adjoints à l'issue de l'année suivant leur année de titularisation. De toute façon, un personnel de direction arrivant en année « n » reçoit sa lettre de mission au début de l'année n+1 alors que dès le terme de l'année n+2, il peut demander une nouvelle mutation et l'obtenir, c'est-à-dire avant les trois ans requis pour l'entretien professionnel découlant de sa prise de fonction initiale et de sa lettre de mission. Comme le fait justement remarquer un DASEN, il est bien difficile de se dédire après avoir renseigné un dossier de mutation. En fait, le cycle plus rapide de la mobilité par rapport à celui de l'évaluation ajouté à la similitude des items imprime son rythme, désorganise et vide de son sens la procédure d'évaluation fondée sur la lettre de mission, elle-même référée à l'établissement dirigé. Il en résulte parmi les personnels de direction l'habitude, fort répandue, de prendre date dès la troisième année de fonction dans un poste par une demande de mutation alors même que certains n'ont aucune perspective de muter, voire n'en ont pas l'intention au départ. L'avancement de grade qui, jusqu'à la campagne 2015 a requis une mobilité, ne suffit pas à l'explication²⁷.

²⁶ En rapprochant dans la rubrique appréciation de l'action (partie résultats professionnels) l'item d'atteinte des objectifs de la tonalité de l'appréciation littérale, on se rend compte qu'une appréciation littérale très positive dans 33 situations équivalait à des objectifs atteints (OA), dans 14 situations à des objectifs dépassés (OD) mais aussi que dans 67 autres situations une tonalité d'appréciation simplement positive est associée à OA et dans 3 situations à OD...Il reste aussi la part de tonalité rédactionnelle de l'évaluateur.

²⁷ Cette condition a été supprimée par l'article 18 du décret n° 2012-932 du 1^{er} août 2012. La note de service n° 2014-105 du 18 août 2014 précise les conditions d'avancement de grade pour 2015.

La mission s'est donc posé la question de savoir si le formulaire qui acte le contenu de l'entretien professionnel peut être un outil utile de GRH et notamment s'il existe des biais dans son usage, en particulier quand il sert à la mobilité. Le choix a été fait de centrer l'observation sur les quatre groupes d'items relatifs aux résultats professionnels repérés dans les 154 dossiers étudiés. Leur répartition montre que :

- les TB (très bon) sont largement majoritaires : dans l'ordre, 90 (piloter l'établissement), 100 (impulser une politique pédagogique), 102 (animer l'ensemble des ressources humaines) et 95 (assurer les liens avec l'environnement) pour les quatre items concernés ;
- seuls des adjoints obtiennent l'appréciation « Aa » (à améliorer) ;
- si l'un des items est à E « excellent », les trois autres sont au moins positionnés à TB (dans deux cas seulement, on voit coexister un E et un B).

Il s'ensuit que ce qui est positif, c'est d'obtenir un E au moins et ce qui est négatif, c'est d'obtenir au moins un B ou un Aa (dans le cas des adjoints).

Cela étant souligné, le fait d'obtenir une appréciation plutôt négative est assez rare et le croisement de ces items avec l'avis porté sur la progression de carrière montre qu'ils n'ont pas vraiment d'effet sur la formulation de ce dernier.

		Avis sur la progression de carrière			
		Accord	Proposition	Défavorable	Non renseigné
Sur les 4 items relatifs aux résultats professionnels	un E au moins	33	3	0	40
	un B ou Aa au moins	6	2	1	16
	TB partout	14	4	0	35
	Total	53	9	1	91

L'avis se traduit dans 53 situations par un accord, dans une situation par un avis défavorable, dans neuf cas une proposition de la part de l'évaluateur et dans 91 des 154 comptes rendus la rubrique n'est pas renseignée. On pourrait donc conclure sur le probable faible intérêt que représente cette partie du formulaire pour acter des perspectives de carrière.

En deuxième lieu, il s'agit de se demander si les corrélations entre les résultats professionnels et l'appréciation sur les capacités d'évolution dans la fonction de chef se révèlent plus riches : d'un côté le constat, de l'autre le pronostic, l'un éclaire-t-il l'autre sans que le second ne soit déductible de façon mécanique du premier ?

Pour cela, la mission a croisé les quatre items « évaluation du niveau de compétences » rappelés ci-dessus avec chacun des items correspondant de l'appréciation portée sur les « capacités à diriger un établissement complexe »²⁸. L'observation montre qu'une grande partie des « excellent » et des

²⁸ Cf. annexe 2 - grille d'évaluation en vigueur.

« très bon » obtiennent assez logiquement « dans l'immédiat » sur les quatre items de la capacité à diriger un établissement complexe mais quelques corrélations interrogent : des items « à améliorer » n'empêchent pas d'obtenir « dans l'immédiat » sur la capacité à diriger un collège complexe ; selon les rubriques des résultats professionnels, entre 35 et 46 items, en regroupant « excellent » et « très bons », correspondent à des rubriques non renseignées en capacité à diriger (« dans l'immédiat » ou « ultérieurement »), ce qui laisse entrevoir le faible intérêt à consigner une telle information dans près de 30 % des situations. Il reste à s'interroger sur une éventuelle différenciation dans la manière d'évaluer les chefs d'établissement et les chefs d'établissement adjoints, pour préciser une tendance déjà rencontrée précédemment.

Comme cela a été souligné ci-dessus, dans la partie résultats professionnels, il existe une corrélation entre les items relatifs au pilotage de l'établissement et le degré d'atteinte des objectifs, en distinguant le cas des chefs et celui des adjoints ; on observe que ces derniers seraient rarement excellents et que des objectifs partiellement atteints (OPA) les positionneraient sur des « bons » ou « à améliorer » en pilotage. En revanche les chefs, dans le même cas (OPA), obtiennent un « très bon ». On pressent qu'évaluer l'activité professionnelle des chefs et des adjoints selon les mêmes critères en vue d'une utilisation dans le cadre d'opérations de gestion collective de carrière n'est pas totalement satisfaisante du point de vue de l'évaluation individuelle des adjoints et ne facilite pas la tâche des évaluateurs.

Mais on observe également que les proviseurs de lycée sont proportionnellement plus souvent « excellents » que les principaux de collège, ce qui installerait une hiérarchie implicite qui tendrait à diriger les cadres les plus performants vers le lycée. En fait, la cohérence des données est artificiellement renforcée par le fait que les items les plus négatifs (OPA et ONA, B et Aa) ne sont presque jamais attribués. On peut alors se rassurer en constatant que ceux qui dépassent leurs objectifs sont plus facilement notés « excellents » que ceux qui se contentent de les atteindre.

2.2. La gestion de la mobilité est la priorité qui focalise toutes les attentions

Les opérations annuelles de mobilité représentent un impératif de gestion lourd à organiser pour la DGRH et les académies en raison du volume de demandes déposées sans équivalent dans les autres administrations puisque le tiers environ des personnels de direction candidate chaque année, soit plus de 4 000 dossiers à traiter²⁹. Une note de service annuelle diffuse auprès des recteurs les éléments formels de la procédure.

En 2014, 75 % des personnels mutés³⁰ l'ont été dans leur académie d'origine ce qui indique une large préparation du mouvement en académie. Il reste au niveau ministériel la responsabilité de garantir l'application des règles du mouvement et d'arbitrer les situations d'établissement présentant des enjeux particuliers. Si dans les instructions adressées aux recteurs s'exprime la préoccupation que soit motivé le choix du niveau d'évaluation des quatre items utilisés par « des appréciations littérales explicites », c'est d'abord le nombre d'« excellent » attribué qui joue le rôle d'élément sélectif, sans aucun mode d'emploi commun aux différents niveaux de décision et sans ordre prépondérant établi entre les domaines de compétences appréciés. La seule régulation imposée par l'échelon national est celle d'un quota d'« excellent » autorisé par académie de 10 % au plus et depuis 2014 dans une

²⁹ En 2014 ont été concernés 4 659 personnels soit près du tiers des effectifs du corps.

³⁰ Bilan social 2014 des personnels de direction - mai 2015.

fourchette de 10 à 15 % de l'ensemble des items³¹. Plus de 80 % des appréciations sont des « excellent » ou des « très bon ». Cette modalité d'arbitrage invite à une « course aux excellents »³², aboutissement ultime des campagnes annuelles de mutation et par contrecoup des évaluations parce que les « excellents » font, seuls, la différence.

Pilotée par la mobilité, la carrière des personnels de direction est peu fondée sur une appréciation individuelle de leurs compétences.

Il est d'ailleurs frappant de constater que l'approche « fusionnelle » des deux procédures a achevé de rendre illisibles leurs objectifs respectifs ; c'est ce que révèlent les points de vue recueillis par la mission, les lignes de divergence ne correspondant pas aux statuts des uns et des autres. Ainsi parmi les points de vue de recteurs, il convient de relever la nécessité de prendre en compte les « *profils d'avant* », soit l'expérience professionnelle – l'entretien professionnel ne suffisant pas – la préoccupation du pilotage stratégique des établissements qui valorise la réalisation du contrat d'objectifs et l'aptitude à se situer au moment du dialogue de gestion et de performances.

Du point de vue des personnels de direction, l'un d'entre eux indique : « *je n'ai pas considéré le dispositif d'évaluation comme une évaluation, mais comme un bilan en vue de la mobilité* ». D'autres relèvent que des aspects importants de la vie concrète d'un personnel de direction ne sont pas évalués, par exemple le champ d'activité traité avec la collectivité de rattachement, dont la gestion des agents. Certains personnels de direction ont approfondi la réflexion sur le sujet : « *dans l'entretien professionnel, parlons de perspectives en termes de métier et dans le dossier de mutation, parlons de l'objectif immédiat de changement d'établissement dans le contexte précis de la demande* ». Citons encore le point de vue exprimé dans un groupe académique de concertation : « *l'évaluation professionnelle est une évaluation - bilan alors que l'entretien de mutation relève plutôt de la prospective* ».

En pratique, tous témoignages confondus, le glissement a été constant des questions centrées par la mission sur la procédure d'évaluation et l'entretien professionnel vers des réponses relevant de la procédure de mobilité assorties, en conclusion, du souhait unanime que soit, *in fine*, distingué ce qui relève de l'entretien professionnel (d'où la suggestion d'une actualisation du référentiel de compétences) de ce qui relève de l'entretien de mobilité. La portée de cette confusion est mieux palpable si l'on sait qu'à plusieurs reprises les personnels ont exprimé leur incompréhension lorsque les appréciations diffèrent – essentiellement sur les items « excellent » – du document d'évaluation au document de mobilité qui « disqualifie » plus fréquemment les adjoints. Ainsi se diffuse un sentiment d'inégal traitement des situations, de méconnaissance du travail accompli que quelques personnels de direction qualifient de « *mépris* » de l'institution à leur égard, ou s'installent des attitudes de résignation et de repli. Il est certain que, compte tenu du rôle éminent des personnels de direction dans la capacité du système éducatif à se rénover, il est urgent de démonter les mécanismes inégalitaires et de tenter d'y remédier.

³¹ Soit quatre items multipliés par le nombre de personnels candidats. L'inégale observation du quota de 10 % par les académies s'est traduite en 2013 par une proportion moyenne d'« excellents » de 14 % – avec un écart de 21 points entre les extrêmes pour les académies de la métropole – et a conduit à faire le choix d'une fourchette de 10 à 15 %.

³² Cette course est confirmée par l'usage fait par les académies de la fourchette instaurée en 2014. Pour la campagne correspondante, on note une hausse du pourcentage moyen d'« excellents » (15,02 %) qui déjà franchit la barre « fatidique » des 15 %. Vingt et une académies ont un pourcentage d'« excellents » en progression, de façon spectaculaire pour deux académies d'outre-mer et la Corse qui se situaient très au-dessus des 10 % de référence. En métropole, si l'on excepte la Corse, les pourcentages d'« excellents » se sont resserrés, l'écart entre les extrêmes n'étant plus que de 7,83 points.

3. Des facteurs d'inégalité de traitement divers mais cumulatifs

3.1. Des pratiques d'évaluation peu lisibles, formelles et inégalitaires

Si l'évaluation n'est pas discriminante, elle n'en est pas moins le produit profondément inéquitable d'une institution où pourtant les liens de loyauté et de solidarité restent en général forts entre les acteurs de la chaîne hiérarchique. Plusieurs facteurs conjuguent leurs effets dans ce sens.

3.1.1. Un déficit majeur de communication institutionnelle

Plusieurs signes sont perceptibles. Sans doute convient-il de souligner, en premier, le sens affaibli donné à l'évaluation des personnels de direction par le niveau national. Dans les textes publiés en 2012 et tout particulièrement dans le décret n° 2012-932 qui porte statut particulier du corps des personnels de direction, le périmètre de mission de ces personnels est ainsi défini : « *les personnels de direction participent à l'encadrement du système éducatif et aux actions d'éducation* » (article 2 du décret suscit), ce qui laisse peu entrevoir les attentes de l'institution à leur égard et ne clarifie pas le cadrage sur lequel pourrait prendre appui les responsables académiques dont la réflexion ne semble pas avoir été sollicitée sur le sujet depuis le lancement de la procédure au début des années 2000. Comme cela a déjà été souligné, le formalisme procédural tient lieu de politique et laisse une large place aux représentations locales et parfois subjectives du dossier.

Ce cloisonnement dans les mises en œuvre, sur lequel la mission reviendra, est aggravé par deux autres phénomènes. Une culture de l'évaluation qui peine à irriguer la gestion des ressources humaines, parfois au profit de la « *tradition des choses non dites* »³³, explique la déception de personnels évalués, occasionnée par les distorsions qu'ils ont ressenties entre la tonalité de l'entretien professionnel et l'écrit consécutif. Le processus est mis en cause dès l'origine, autrement dit dès le diagnostic qui sert de base à l'établissement de la lettre de mission. Un représentant des personnels tient à souligner que le diagnostic n'est pas partagé mais « entériné » le plus souvent sous couvert de valider les propositions d'axes de progrès formulées dans le projet de lettre de mission, alors qu'il est rare que les difficultés antérieures à l'arrivée du personnel de direction soient communiquées et que la lettre de mission de son prédécesseur et le diagnostic réalisé trois ans plus tôt soient mis à sa disposition. Effet collatéral de cette pratique, des ruptures dans la politique d'un établissement, le départ de son chef aboutissant parfois à la disparition rapide des projets montés au fil du temps, sans garantie de continuité pour les équipes pédagogiques.

Le ressenti ne peut qu'être amplifié par la méconnaissance des enjeux et modalités de l'évaluation que la mission a constatée très régulièrement au cours de ses auditions. Les critères d'évaluation ne sont pas compris. À la question « *qu'est-ce que c'est pour vous qu'un "excellent" ?* » posée par la mission aux évaluateurs comme aux évalués, pratiquement aucune réponse n'évoque des compétences professionnelles identifiées. Seul le « sésame » qu'il ouvre sur la mobilité revient de façon récurrente. S'en suivent chez les évalués des interrogations sans réponse : « *qu'évalue-t-on, quand est-on considéré excellent, doit-on être conforme ou peut-on être innovant, le droit à l'erreur est-il accepté ?* » L'item porté dans le domaine « ressources humaines » semble cristalliser le plus d'incompréhension³⁴ d'autant que l'« excellent » attribué sur cet item semble l'être plus que les

³³ Cf. *supra* les conclusions de l'analyse des entretiens professionnels.

³⁴ On peut citer le témoignage d'un personnel de direction qui a vécu la rétrogradation de l'item « capacité RH » de « très bon » à « bon » de l'évaluation triennale à celle de la mobilité comme une injustice, « un reproche personnel », « cela a

autres en fonction des stratégies académiques liées au mouvement³⁵ et que les interférences de l'évaluation avec les mutations échappent en grande partie aux intéressés. La formulation d'observations de la part d'un personnel de direction à la prise de connaissance de son rapport d'évaluation n'est pas toujours suivie d'une réponse ; celle-ci peut prendre parfois la forme d'un courrier laconique du recteur en forme de non-recevoir.

Que dire des procédures de recours, en nombre infinitésimal, y compris dans les académies de taille importante, dont il est bien difficile de percevoir le déroulement selon le principe du contradictoire et qui de toute façon laissent planer le risque, au moins dans l'esprit de certains évalués, d'appréciations « moins porteuses » dans un prochain dossier de mutation.

L'absence d'informations sur les dernières évolutions introduites en 2012 dans l'évaluation est patente et ce n'est pas la publication de textes au BOEN qui peut constituer une explicitation suffisante : l'introduction de l'IF2R superposée à un dispositif défaillant ne pouvait être lisible d'autant plus que les critères de sa répartition, au choix des académies, n'ont généralement pas été explicités. Ainsi un personnel de direction, lauréat de concours quatre ans plus tôt, qui a rendu service à l'institution, pense que pendant les trois premières années d'une carrière il n'est pas possible de prétendre à la part modulable de l'IF2R dont il pourrait légitimement recevoir le bénéfice ; il n'a pas reçu de lettre de mission et n'a jamais été évalué mais il a bien perçu une augmentation de salaire en fin d'année précédente dont il ne connaît pas la provenance et qui, vérification faite, est bien une modulation de l'IF2R, le personnel ayant été inscrit sans qu'il le sache sur la liste des évalués de l'année.

Pour pallier le déficit d'informations, les personnels de direction se tournent vers le « décodage » qu'assurent les organisations syndicales, ce qui fait dire à certains que « *hors d'un engagement syndical point de salut* ». D'autres comptent sur leur réseau professionnel, fréquemment celui de leur promotion de recrutement, au sein duquel s'échangent comparaison des items et des parcours, comparaison entre pairs des pratiques intra et interacadémiques, mise en évidence de parcours à plusieurs vitesses selon les lieux et les acteurs. C'est l'occasion de véhiculer une « doxa » qui, en nourrissant les incompréhensions et le sentiment d'iniquité, instruit les stratégies personnelles.

Ainsi a tendance à se diffuser un climat dommageable où la qualité des relations interpersonnelles entre évaluateur et évalué, le plus souvent reconnue par les personnels de direction concernés, ne suffit pas à dépasser l'isolement vécu dans l'exercice de leur fonction et une perte de confiance vis-à-vis de leur institution. La situation est accentuée par la faible harmonisation des pratiques d'évaluation au sein même des académies. Ces tendances sont inquiétantes à un moment où l'ampleur de la mobilité professionnelle jusqu'ici promotrice de carrière, tend à se restreindre progressivement, où certains personnels de direction revendiquent leur choix de rester adjoint et où d'autres attendent de nombreuses années l'opportunité d'obtenir une direction d'établissement.

cassé quelque chose » et ce chef d'établissement s'est « senti lâché ». En toile fond, il y a vraisemblablement aussi la pression croissante exercée sur les équipes de direction en matière de risques psychosociaux.

³⁵ Le bilan social des personnels de direction 2014 (page 48) accrédite cette remarque puisque les domaines de compétences les plus concernés par la proportion d'excellents sont ceux du pilotage de l'établissement (18,9 %) et de la politique éducative (18,8 %) et qu'il est « admis » que les chefs sont plus valorisés que les adjoints dans le domaine des liens avec l'environnement (11,5 %). Il reste donc le champ des relations humaines pour obtenir l'« excellent » qui fera la différence (10,9 %).

3.1.2. Une harmonisation académique souvent « fictive »... et parfois contreproductive

Depuis la mise en place de l'IF2R, les académies se sont astreintes à la formalisation du dispositif d'évaluation triennale en procédant au rattrapage et à la mise à niveau des retards accumulés au fil des ans : des académies sont à jour³⁶, d'autres non, la moyenne nationale s'établissant à 83,3 % de personnels évalués à l'issue de l'année 2014. Des académies se sont saisies de cette opportunité pour engager une réflexion de fond sur le sujet, d'autres, les plus nombreuses, ont paré au mieux aux échéances administratives. La grande diversité des fonctionnements académiques aboutit à un traitement très varié des situations de carrière de leurs personnels de direction.

Dans tous les cas mais à des degrés divers, en fonction de l'implication du recteur et du rôle – toujours prépondérant – des DASEN, la mission a observé une prime aux départements, aux dépens d'une harmonisation académique et partant d'une harmonisation nationale.

Sauf exception, les recteurs sont assez éloignés du dossier. Au-delà d'un discours de circonstance, courtois et éclairé, tenu à la mission lors de sa visite, comme cela a été souligné précédemment (cf. partie 1.1.4), peu de recteurs ont déterminé une politique qu'ils partagent ou tentent de partager avec leur équipe. Il existe cependant des exceptions remarquables. L'implication personnelle s'exerce sur des aspects administratifs ponctuels ou imprime une volonté de modifier globalement le dispositif, avec ou sans délégation. Aux côtés du recteur, le secrétaire général qui suit habituellement la contractualisation avec les EPLE peut influencer significativement les orientations rectorales³⁷.

L'absence de politique académique ou une politique académique « décentrée » des finalités de l'évaluation des personnels de direction ont des conséquences : une grande confusion entre les dispositifs d'entretiens liés à la GRH et des dispositifs centrés sur le suivi des EPLE (dialogue de gestion et de performance, contractualisation), un détournement des enjeux de l'évaluation, des « zones d'ombre » dans le suivi individuel des personnels, une application inexacte de la réglementation qui fait dire à certains personnels que « *les textes ne sont pas appliqués* ».

La mission a effectivement relevé des contournements procéduraux. Interrogé sur l'utilisation de la part d'enveloppe de l'IF2R non employée puisque tous les personnels de direction se sont vus attribuer un coefficient égal ou inférieur à un, un responsable académique reconnaît ignorer le principe de gestion de l'enveloppe et donc l'effet « levier » qui en découle. Il existe, par ailleurs, des choix qui se traduisent par l'utilisation d'une grille académique de répartition de l'IF2R qui différencie les adjoints et les chefs et différencie entre les catégories d'établissement, le maximum attribué à un adjoint étant systématiquement inférieur au montant de base. Autrement dit, la grille conforte plus le « F » qu'il ne prend en considération les résultats de l'entretien professionnel ; ce qui n'a pas lieu d'être puisque le « F » est pris en compte par ailleurs³⁸. Au-delà de l'effet sur l'IF2R, la faiblesse d'un

³⁶ Source DGRH

³⁷ Par exemple, dans une circulaire académique de procédure de renouvellement des contrats d'objectifs, il est fait allusion à la lettre de mission des personnels de direction conçue comme le relais d'une stratégie de pilotage des établissements qui prend appui sur le levier de la mobilité. C'est le même diagnostic qui fonde la lettre de mission, le contrat d'objectifs et le dialogue de gestion et de performance.

³⁸ Cf. les articles 1 à 3 du décret n° 2012-933 du 1^{er} août 2012 :

« Art.1 : les personnels de direction (...) perçoivent une indemnité de fonctions, de responsabilités et de résultats, dans les conditions fixées par le présent décret.

Art.2 : l'indemnité de fonctions, de responsabilités et de résultats comprend deux parts :

- une part tenant compte des responsabilités et des sujétions liées aux fonctions exercées
- une part tenant compte des résultats de l'entretien professionnel...

pilotage académique ouvre la voie à des tolérances qui ne sauraient perdurer dans une exposition inégale des personnels de direction à l'évaluation qui est un droit reconnu à tous : une continuité administrative minimale doit garantir le recensement de tous les personnels à missionner puis à évaluer, un échéancier de mise en œuvre et un suivi des opérations qui assure le repérage des « oubliés » ou alerte sur les retards dans l'exécution de la procédure. Ainsi la suspension des opérations d'évaluation observée exceptionnellement à l'échelon départemental est dommageable tout comme l'est la latitude laissée aux chefs d'établissement dans la production de la lettre de mission de leur(s) adjoint(s).

3.1.3. Un rôle prépondérant des IA-DASEN mais peu d'harmonisation intra-académique, voire intradépartementale

Quels que soient la taille de l'académie, le nombre de départements et donc d'évaluateurs, le pilotage du dispositif est largement délégué aux IA-DASEN par le recteur, même si un service académique est dédié à la gestion administrative et calendaire du dispositif, avec mise en place plus ou moins aboutie d'outils de suivi et de traçabilité des opérations d'évaluation et de gestion individuelle. Au fil du temps, les IA-DASEN ont pris en charge l'ensemble des entretiens et la production d'écrits relatifs aux lettres de mission et aux entretiens professionnels contrairement aux premières années du dispositif où de nombreux recteurs étaient des évaluateurs « actifs ». En parallèle, le dispositif est monté en puissance et son extension à l'évaluation des adjoints a constitué un basculement majeur dans l'activité des IA-DASEN, captant le temps et l'attention qu'ils consacraient à d'autres domaines de pilotage. Toutefois, en dépit de la lourdeur de la tâche, la plupart se prêtent volontiers à ce qu'ils considèrent comme une prérogative qui manifeste leur place dans la chaîne hiérarchique confortée par le décret relatif à l'organisation académique³⁹. Beaucoup y voient également l'outil irremplaçable d'un pilotage de proximité.

Cette prépondérance du rôle des IA-DASEN s'accompagne d'une faible harmonisation intra-académique, y compris quand les IA-DASEN d'une académie regrettent cet état de fait. S'ils en prennent l'initiative, c'est dans la perspective d'éviter une confrontation des pratiques des départements qui les mettrait en difficulté⁴⁰. L'initiative la plus fréquente sous l'impulsion des recteurs consiste à réguler les « excellents » de façon à rentrer dans la fourchette académique des 10 à 15% fixée par la DGRH dans le cadre de la procédure de mobilité mais sans renoncer à défendre les intérêts des personnels de direction de son département. Selon leur adhésion, il peut exister un travail plus collectif entre les IA-DASEN, par exemple pour harmoniser les critères d'évaluation (valeur des appréciations « excellent »).

L'harmonisation intra-départementale entre le DASEN et son ou ses adjoints est très succincte et réalisée plutôt a posteriori : la pratique courante est que le DASEN prend connaissance de l'ensemble des lettres et formulaires d'entretien professionnels, à l'occasion échange avec son adjoint, et parfois est le seul signataire en lieu et place de l'évaluateur en titre. Quant à la répartition du suivi des personnels de direction entre DASEN et adjoint(s), elle se fait en fonction des agendas et du plan de charge de chacun, de la relation déjà entretenue avec les personnels à évaluer ou avec leurs établissements, ou encore de manière aléatoire pour ne pas donner l'impression d'une considération

Art.3 : La part tenant compte des résultats de l'entretien professionnel est déterminée par application d'un coefficient compris dans une fourchette de 0 à "à un montant de référence valant pour la période de trois années scolaires couverte par la lettre de mission" ... ».

³⁹ Décret n° 2112-16 du 5 janvier 2012.

⁴⁰ Exemple d'harmonisation : détermination des critères d'attribution d'un coefficient d'IF2R supérieur à un.

différente accordée selon la fonction. Cette pratique répandue est loin d'être générale ; il arrive que le DASEN délègue en proportion importante lettres de mission et entretiens professionnels ou bien évalue les chefs alors que son adjoint évalue les chefs adjoints, ce qui n'est pas sans conséquence sur la situation des personnels de direction adjoints.

Ainsi, il peut arriver que le DASEN d'un gros département, en poste depuis trois ans, constate qu'il ne connaît pas les personnels de direction adjoints de son département ; leur suivi est assuré par ses propres adjoints dont la longévité dans le poste est de un an et demi à deux ans : en contrepoint, les personnels de direction soulignent le handicap d'une connaissance restreinte des établissements et des personnels chez un évaluateur ainsi qu'un positionnement moins favorable pour « porter » leur dossier dans l'équipe de direction académique. Le renouvellement important des DASEN⁴¹ et de leurs adjoints auquel doit être ajoutée la mobilité importante des personnels de direction dont 2 066 ont obtenu une mutation en 2014 (près de 15 % du corps)⁴² avec une concentration des changements très variable d'une académie à l'autre, rend improbable la continuité du dialogue évaluateur / évalué, et amplifie la variation des pratiques ainsi que les niveaux de connaissance de leur territoire de la part des DASEN.

Cette disparité des pratiques a des inconvénients, par exemple ce qu'un responsable qualifie « *d'effet yoyo* » en ciblant la situation survalorisée d'un personnel puis l'année suivante soumis à une enquête administrative ; ou encore cette appréciation « B » inchangée sur la « capacité à piloter un établissement » attribuée à un adjoint qui, depuis un an et demi, assure l'intérim de direction d'un des collègues les plus importants du département apparemment à la satisfaction de sa hiérarchie

Ces risques sont amplifiés par l'étanchéité des structures administratives départementales et académiques qui conduit à des doublons dans la constitution et la tenue des dossiers insuffisamment coordonnés comme la mission a pu l'observer dans nombre d'académies où des dossiers étaient incomplets. L'effet mémoire que devrait assurer le service académique est rendu délicat par une gestion départementale des carrières. Ainsi existent dans les dispositifs des angles morts où se figent certains parcours professionnels.

Autant de départements, autant d'évaluateurs différents et donc autant d'approches spécifiques à chaque DASEN. Confrontés à des difficultés ou interrogations⁴³ qu'ils devront résoudre à peu près seuls, les DASEN, placés hors champ de la formation, répondent sous la contrainte du contexte dans lequel ils travaillent ou par ce qu'ils considèrent préférable du point de vue des établissements (utilisation de la mobilité comme un levier du pilotage de proximité) ou du point de vue du parcours professionnel des personnels évalués. Les entretiens se déroulent de moins en moins dans l'établissement, comme cela était préconisé à l'origine, et de plus en plus dans les locaux de la DSDEN soit parce que l'évaluateur ne voit pas l'intérêt d'un déplacement, soit parce que comme le soulignent bien des IA-DASEN « *ils n'y arrivent plus* ». Dans une même académie, d'un département à l'autre, la doctrine change : par exemple en capacité à piloter, ici tous les adjoints reçoivent un B, là le recours à un E permet de souligner et soutenir les potentiels. Dans un département, les items de

⁴¹ Par exemple, dans une académie les huit IA DASEN ont changé dans l'année.

⁴² Bilan social 2014 – MENESR – mai 2015.

⁴³ Exemples : comment procéder au moment de l'évaluation quand la lettre de mission ne contient aucun objectif évaluable, voire n'existe pas ; comment formaliser la lettre de mission, doit-elle comporter des indicateurs au regard des axes de progrès ? Comment remplir le document d'entretien professionnel sans hypothéquer la marge d'ajustement indispensable dans les appréciations de mobilité et la gestion des progressions de carrière des chefs et des adjoints.

l'évaluation et ceux de la mobilité sont rigoureusement identiques, dans un autre ils diffèrent, le DASEN expliquant aux évalués que les objectifs des deux procédures sont distincts.

L'exercice de l'évaluation est d'abord une rencontre entre deux personnalités dont la richesse et la subjectivité, déployées dans un cadre dont on a pu mesurer les contours extrêmement flous, sont déterminantes. L'équation personnelle de chaque DASEN n'est pas sans incidence sur l'acte d'évaluation et sa formalisation. Au-delà de l'aspect chronophage unanimement dénoncé, le temps véritablement consacré par chaque évaluateur à une évaluation est très variable. Certains se contentent de cocher des cases/items sans les nourrir d'appréciations individualisées et pertinentes, d'autres adoptent des terminologies neutres, lissées sans portée qualitative, d'autres enfin, les plus rares, se livrent à un exercice de rédaction plus élaboré avec une valeur ajoutée qualitative qui donne du sens à l'évaluation et délivre une forme de reconnaissance de l'institution pour le personnel concerné⁴⁴. C'est d'ailleurs cela que la plupart des personnels de direction rencontrés attendent.

3.1.4. Une course à la valeur « excellent »

Face aux DASEN, les stratégies des personnels de direction dans un dispositif à la cohésion aussi vulnérable ont toute leur importance. Parmi les personnels entendus par la mission, certains se demandent quelle est la priorité : un établissement qui « tourne » bien avec un chef d'établissement présent ou bien l'accomplissement de missions extérieures, ce qui est une façon de pointer la prime reçue par ceux qui sortent de leur établissement et sont visibles de la hiérarchie, d'une manière générale, les chefs plus que les adjoints, les proviseurs plus que les principaux, les urbains plus que les ruraux, mais également les personnalités « conquérantes » plus que les discrètes.

L'examen des rares recours adressés aussi bien sur les dossiers eux-mêmes dans les espaces réservés à cet effet que par courrier révèle un effet cliquet des items confirmé par les services de gestion. Le personnel évalué considère qu'il doit se situer dans une évolution positive et exprime sa surprise de ne pas voir les items évoluer d'un niveau d'appréciation au niveau supérieur. Passant d'adjoint à chef, il conteste, pour un même item, le fait que l'évaluation ait été remise à un niveau inférieur. Dans un mouvement convergent, l'habitude s'est installée de prendre date dès la troisième année de fonction dans un poste par une demande de mutation, y compris sans intention réelle de muter. Le jeu consiste à récupérer un « excellent » de plus « à l'usure » qui ne sera plus retiré sauf faute professionnelle avérée. Le plus étonnant c'est que des personnels de direction réclament et disent même sur quel item ils veulent l'« excellent ». Il existe donc une forme de course à la valeur « excellent » qui minimise l'importance de toutes les autres et dans laquelle les personnels de direction discrets sont pénalisés.

La vision et l'implication personnelles du recteur et des DASEN orientent de façon considérable le traitement des situations individuelles sans que la structure administrative support soit suffisamment organisée et outillée pour garantir la continuité dans le suivi et minimiser les inégalités générées par la procédure actuelle.

⁴⁴ Un personnel de direction témoigne auprès de la mission de sa reconnaissance envers un DASEN qui a su lui faire confiance, l'aider à rectifier une erreur de positionnement et à transformer sa capacité à s'indigner en capacité à argumenter, convaincre et savoir dire non dans sa pratique professionnelle.

3.2. Des enjeux importants desservis par une procédure inadaptée et démobilisatrice

En 2012, ainsi que cela a été souligné plus haut, il a été clairement posé que les opérations de mobilité, d'attribution de l'IF2R et de promotion tiendraient compte des résultats de l'entretien professionnel. Le développement qui précède a montré les limites de cette prescription en matière de mobilité et le détournement de la procédure d'évaluation. Il reste à examiner les effets de l'évaluation sur les deux autres opérations de gestion des carrières, indemnité et avancement de grade, à la lumière des éléments réunis au cours de l'étude sur dossiers.

3.2.1. Le versement de l'IF2R obéit à une répartition le plus souvent peu modulée

Le décret n° 2012-933 du 1^{er} août 2012 précise que le coefficient de la part résultats de l'IF2R « est arrêté par le recteur d'académie au vu des résultats de l'entretien professionnel [...] après avis du DASEN » et c'est « ce dernier [qui] notifie le montant individuel de la part résultats à l'agent ». Or il ressort de l'étude que les critères de modulation de l'IF2R sont assez peu transparents et relèvent, selon les académies, de méthodes diverses. Notamment, certains cas de dysfonctionnement grave, même pris en compte dans la mobilité professionnelle, n'excluent pas le versement de l'IF2R. *A contrario*, peut être citée la situation d'un personnel de direction anciennement principal dans un collège ECLAIR qui a obtenu des résultats exceptionnels notamment en termes de réussite au DNB dont le taux est passé de 50 à 80 % : l'entretien d'évaluation a abouti à la mention « objectifs atteints » mais au bénéfice d'une IF2R « standard » à 2 000 €. Selon ses propos, « je suis sans doute trop jeune pour avoir "objectifs dépassés" ».

Cependant il existe globalement une corrélation entre le taux appliqué pour le calcul de l'IF2R et la tonalité de l'appréciation littérale sur les résultats professionnels.

		Tonalité de l'appréciation de l'action			
		Très positive	Positive	Restrictive	total
IF2R	> à 2 000 €	14	9	0	23
	Égal à 2 000 €	34	69	2	105
	< à 2 000 €	0	9	8	17
	Total	48	83	10	145*

*9 situations où manque une des deux données

La confrontation des deux observations est plutôt rassurante, dans la mesure où personne n'obtient une IF2R majorée avec une appréciation restrictive. Personne non plus n'obtient une IF2R minorée avec une appréciation très positive. On notera toutefois un biais sérieux : parmi les dix-sept personnels ayant obtenu une IF2R minorée, il y a seize adjoints. Le fait d'être adjoint est donc le vrai caractère discriminant, tant relativement à l'attribution d'une IF2R minorée qu'à l'obtention d'une appréciation négative.

On peut faire le même type d'étude en considérant cette fois le degré d'atteinte des objectifs dans la partie résultats.

		Atteinte des objectifs				Total
		Objectifs dépassés (OD)	Objectifs atteints (OA)	Objectifs partiellement atteints (OPA)	Objectifs non atteints (ONA)	
IF2R	> à 2 000 €	10	14	0	0	24
	Égal à 2 000 €	7	80	5	0	92
	< à 2 000 €	0	8	8	0	16
	Total	17	102	13	0	132*

*22 situations sur 154 où manque une des deux données

Le premier constat est que tout le monde atteint ses objectifs, au moins partiellement. On retrouve par ailleurs la même cohérence globale que précédemment, entachée des mêmes biais. Sur les treize personnes ayant reçu l'appréciation OPA, huit sont des adjoints. Sur ces treize personnes également, huit obtiennent une IF2R minorée et, parmi ces huit, sept sont des adjoints. On note également que tout le monde atteint au moins partiellement ses objectifs et que rien ne vient préciser le degré de ce « partiellement ».

Cette analyse corrobore les observations réalisées dans la deuxième phase de la mission et en particulier la différenciation fréquente dans la répartition de la part résultats de l'IF2R entre chefs et adjoints qui va jusqu'à prendre la forme d'un « barème » qui croise la fonction et la catégorie d'établissement (cf. *supra* 3.1.2).

3.2.2. L'effet de l'évaluation n'est pas repérable dans l'avancement de grade

La note de service n° 2014-105 rappelle que : « conformément aux dispositions de l'article 58-1 de la loi du 11 janvier 1984 modifiée, l'avancement de grade par voie d'inscription à un tableau d'avancement s'effectue par appréciation de la valeur professionnelle et des acquis de l'expérience professionnelle des agents. La valeur professionnelle s'apprécie en tenant compte de la qualité d'exercice dans les fonctions actuelles, mais aussi de la diversité du parcours professionnel des personnels. »

L'évaluateur est invité à s'appuyer sur le compte rendu de l'entretien professionnel et à « accorder, à mérite égal, une attention particulière à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes ». Sur ce point, l'analyse n'a pas révélé de traitement discriminatoire. Toutefois, on peut noter une moindre attribution de mentions « excellent » aux femmes. Interrogés sur ce point, les représentants des personnels de direction n'ont pas, non plus, fait valoir de sentiment de discrimination.

Sur cet aspect, il est rassurant de constater que la seule personne ayant obtenu un avis défavorable n'a pas obtenu de promotion. Il est évidemment difficile de tirer parti de ce constat. Cependant au cours des entretiens en académie, aucun des interlocuteurs de la mission n'a établi de lien entre entretien professionnel et promotion ; quand la question a été posée aux évaluateurs, ils ont évoqué d'autres moyens d'apprécier les résultats, au fil des réunions de travail et des étapes du suivi des établissements.

3.2.3. L'évaluation n'a qu'une très faible incidence sur les carrières

Deux points marquants apparaissent dans les effets produits par l'évaluation. Tout d'abord, l'institution répugne à pointer les défauts et les manques, comme si ceux-ci étaient nécessairement connotés négativement. Une mention « à améliorer » semble infamante, un « bon » n'est en fait pas bon du tout. Être en mesure de procéder à des bilans objectifs et de révéler des axes de progrès tout en restant positif globalement pour la très grande majorité des personnels permettrait pourtant un fonctionnement amélioré du système.

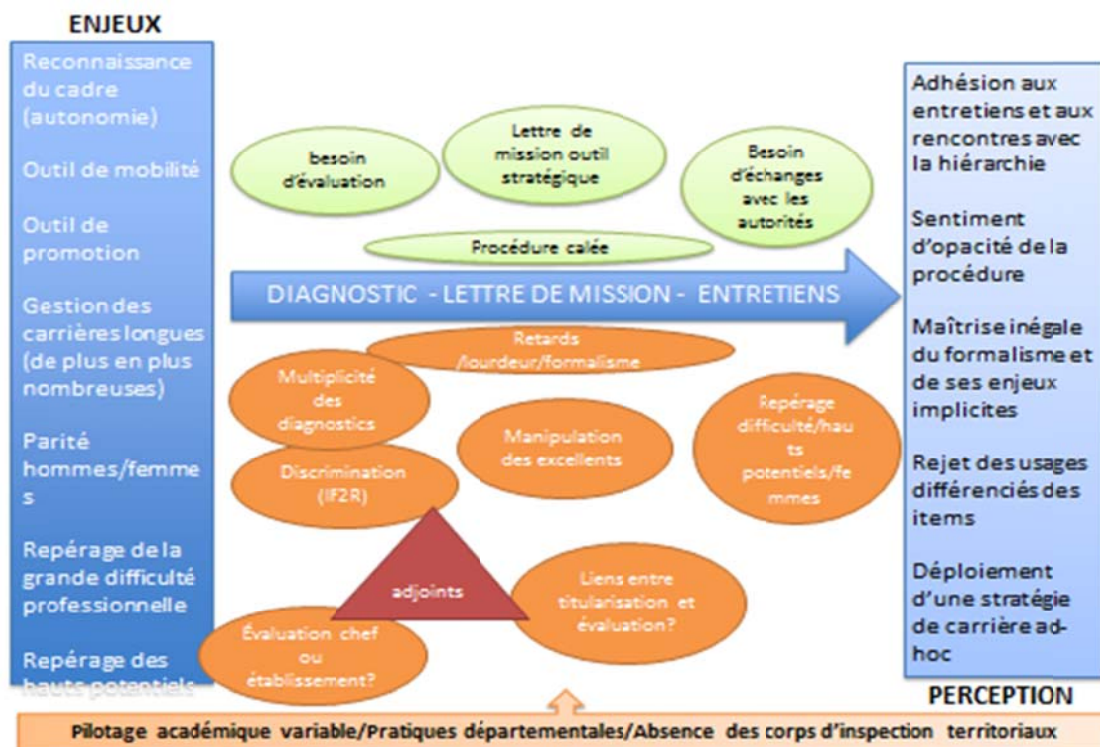
Non discriminante, l'évaluation ne joue pas son rôle qui est de porter le regard reconnaissant ou critique de l'institution sur la manière de servir de ses cadres et d'en déterminer les conséquences, y compris financières. Cette faiblesse, alliée à la pesanteur administrative, conforte un système où la valorisation financière essentielle est obtenue par l'accès à la hors-classe qui n'intervient qu'une fois dans la carrière ou par la nomination sur la direction d'un établissement de catégorie supérieure qui, renouvelée, peut réassurer le personnel de la reconnaissance de l'institution à plusieurs reprises dans sa carrière : à partir de là, toutes les stratégies sont développées pour satisfaire cet objectif.

D'autre part, l'indication de quotas d'items aux académies par la DGRH dans le cadre de la procédure de mobilité conduit, dans l'ensemble, à une appréciation moins positive de l'action des adjoints et à une minoration de leur indemnité plus fréquente que pour les chefs d'établissement. Sur ce dernier point, dans une application peu discriminante du processus d'évaluation, le versement de l'IF2R à partir de l'attribution à chaque académie d'une enveloppe globale « fermée » aboutit à trouver des marges sur un critère externe qui semble être celui de la fonction occupée.

Enfin, aucun traitement particulier qui serait davantage orienté vers les perspectives de carrière, n'est réservé aux personnels de direction entrés récemment dans la fonction en termes de conseil, de formation ou de suivi, ce qui laisse augurer une faible mobilisation sur la constitution d'un vivier de cadres performants. Ces personnels sont bien entendu d'abord des chefs d'établissement adjoints qui représentent 45 % des personnels de direction.

3.2.4. Dans l'angle mort du dispositif, les chefs d'établissement adjoints

Au terme de cette étude, les enjeux importants, au premier rang desquels reconnaître l'implication et le travail et valoriser ***un potentiel de cadres dont le système éducatif a un besoin impératif*** n'apparaissent pas bénéficier de l'apport de la procédure d'évaluation. Le schéma proposé ci-dessous attire particulièrement l'attention sur une conséquence dommageable du dispositif actuel, à savoir la situation des chefs d'établissement adjoints qui représentent pourtant le vivier privilégié des « hauts potentiels » que la politique de ressources humaines se donne pour objectif de repérer et de soutenir.



Lecture du graphique : dans la partie centrale les éléments positifs sont insérés dans des bulles vertes, les éléments négatifs dans des bulles orangées

Les investigations de la mission en académie ont toutes conduit à constater que les faiblesses de la procédure d'évaluation concentraient ses faiblesses sur la situation des adjoints, ce que les pages précédentes ont clairement laissé transparaître.

Les contraintes procédurales décrites par ailleurs ont été déterminantes. Dès 2002, le rapport de l'IGEN cité ci-dessus alertait sur ce qui reste la faille centrale du dispositif actuel : « *L'évaluation des adjoints entre dans l'architecture générale de ce dispositif [...]. Cependant, la validité et la qualité du dispositif exigent une mise en œuvre progressive, [du fait que les] évaluateurs sont en nombre trop faible pour assurer la conduite et le suivi qualitatif d'un dispositif concernant 13 000 personnes.* »

Dans un premier temps, les adjoints ne sont donc pas entrés dans le champ de vigilance administrative qui a malgré tout plus ou moins maintenu une évaluation des chefs d'établissement.

Le bilan dressé en 2012 au moment de l'instauration de l'IF2R a ré-interpellé la structure administrative, en attendant que le rapport évaluateur / évalués soit traité.

La première étape de la procédure d'évaluation est constituée d'un diagnostic de l'établissement – produit par le chef – qui fonde la lettre de mission qu'il reçoit ainsi que celle de son (ses) adjoint(s).

Sur ce point le protocole d'accord signé en 2000, dans son annexe 1, précise que : « *Représentant de l'établissement, le chef d'établissement prend, dans le cadre d'une lettre de mission, les initiatives liées à l'autonomie pour atteindre les objectifs fixés. Il agit directement ou dans le cadre de délégations claires données à ses collaborateurs [...]. Il lui appartient en effet de "fixer des objectifs, de déléguer des domaines d'activités à ses collaborateurs, en fonction de leurs compétences et des textes qui régissent leurs missions [...]. Une lettre de mission, élaborée de façon transparente après un diagnostic par la direction et un dialogue entre le chef d'établissement et la hiérarchie académique,*

sera adressée au chef d'établissement par le recteur d'académie. Rédigée dans un souci d'accompagnement, elle fixera des objectifs au chef d'établissement. De la même façon, une lettre de mission sera établie par le chef d'établissement à son adjoint, en étroite collaboration avec lui et en cohérence avec sa propre lettre de mission. »

La mission a regardé si ces dispositions avaient été appliquées. Dans la majorité des situations rencontrées, il est apparu qu'avant 2013 les adjoints n'avaient pas reçu de lettre de mission ou disposaient d'un document formalisant une liste de tâches. Les raisons ? Soit ces lettres n'ont pas été demandées par l'institution, soit le chef d'établissement a manifesté une réticence qui l'a conduit à s'affranchir de cette obligation, ou à se livrer à un exercice solitaire et formel.⁴⁵

Il apparaît très clairement une difficulté à mettre en place une procédure qui positionne l'adjoint dans le même circuit d'évaluation que le chef. Pour l'adjoint, ce circuit irait d'un diagnostic partagé avec le chef jusqu'au terme d'une période triennale marquée par l'entretien professionnel. Or dans la réalité, il s'avère que soit l'attribution de la lettre de mission tarde, soit la mutation intervient avant les trois années, soit le plus souvent les deux se conjuguent. Comme le souligne un adjoint : *« finalement au bout de trois ans, on regarde celui qui est parti le premier ».*

Le préjudice couvre plusieurs registres de pénalisation. Sans lettre de mission, pas de mission validée par la chaîne hiérarchique dans laquelle le personnel de direction est inscrit, ce qui n'est pas souhaitable du point de vue de la reconnaissance institutionnelle et fragilise l'esprit de loyauté.

La réactivation du dispositif en 2012 a remis en lumière le lien intrinsèque entre résultats professionnels et objectifs de la lettre de mission mais comment fonder une évaluation sans objectif préétabli ? La difficulté a été régulièrement évoquée par les évaluateurs.

L'évaluation d'une action professionnelle pose la question de sa visibilité et des repères d'activité observables. À cet égard, la situation des adjoints est plus compliquée que celle des chefs et cela quelle que soit la volonté du chef d'accorder de larges délégations ou de partager son rôle de représentation.

Le jugement de l'évaluateur a besoin d'être objectivé, étayé par des éléments factuels. C'est ce que prévoyait dès l'origine le protocole d'accord de 2000 : *« Il convient de rappeler qu'en application des dispositions du décret du 30 août 1985, c'est le chef d'établissement qui "fixe le service des personnels dans le respect de leur statut". Dès lors, il revient au chef d'établissement de s'assurer du degré d'atteinte des objectifs fixés à l'adjoint. »*

Force est de constater la faible audience de ce point parmi les personnels de direction eux-mêmes. De nombreux chefs, quand ils sont sollicités par leur hiérarchie, lui communiquent des éléments d'appréciation mais pas toujours dans la transparence d'une réflexion initiale menée avec leur adjoint. L'évaluation des adjoints par leur chef est un sujet « tabou », chacun répugnant à mettre en jeu un équilibre relationnel au sein de l'équipe de direction, plus fondé sur la bonne entente commune que sur une définition claire des domaines et degrés de responsabilité. Mais pour aller vers plus de fluidité du dispositif, comme dans l'intérêt des personnels de direction adjoints, il faudra avancer sur les conditions dans lesquelles leur chef pourrait contribuer à valoriser leur action,

⁴⁵ Un adjoint rapporte qu'il a fallu la fusion de deux établissements pour qu'il reçoive une lettre de mission du chef. Fait notoire, la lettre de mission reçue était un copier-coller de celle de l'autre adjoint de l'établissement traduisant un manque d'intérêt du chef pour ce type de procédure, peut-être même un manque de considération.

compétence qui entre naturellement dans les objectifs de sa propre lettre de mission. Comme il faudra s'interroger sur le référentiel qui s'applique à l'évaluation d'un adjoint. Dès l'instant où, quoi qu'on en dise, un adjoint exécute plus de tâches qu'il n'assume de missions, ne faut-il pas se fonder sur d'autres critères qui autoriseraient un adjoint à recevoir un « excellent », gratification qui ne lui est pas accessible ou très rarement, à l'heure actuelle.

Les adjoints sont les absents du dispositif. En l'état actuel, alors que certaines académies ne réussissent pas à compenser les manquements et les retards antérieurs à 2012, il est permis de s'interroger sur la capacité de l'institution à se mobiliser davantage sur cet aspect.

4. L'amélioration du pilotage de la politique éducatrice⁴⁶ par le développement d'une GRH des personnels de direction : mythe ou réalité ?

Plus qu'à l'attribution d'une indemnité dont le montant ne dépasse pas 57 € par mois, l'évaluation des personnels de direction doit contribuer à piloter le système éducatif dont les objectifs sont fixés aux niveaux national et académique mais dont la mise en œuvre effective relève de la responsabilité des établissements. La gestion de cette dualité n'est pas sans exigence de la part des personnels de direction qui ont en charge la mise en œuvre locale des conditions de la réussite des élèves au plan individuel comme au plan collectif.

4.1. Depuis 2000, les réformes successives dans le système ont modifié le métier de personnel de direction

Exposé à la mondialisation et aux comparaisons internationales qui lui sont peu favorables, le système éducatif français s'est engagé dans des réformes nombreuses et profondes. Celles-ci influencent le pilotage des établissements scolaires et font de l'autonomie de l'établissement une des conditions de l'amélioration de la performance scolaire. Gestion de l'autonomie et contribution à l'amélioration de la performance de l'établissement – ce qui est différent de l'amélioration stricte de la performance de l'établissement fondée sur des indicateurs le plus souvent quantitatifs et généralement référés à des moyennes ou des standards, et qui ne traduit pas la seule implication du personnel de direction – n'apparaissent pas expressément dans l'évaluation et les critères retenus. Pourtant, l'enquête PISA 2009 indique très clairement que : « *les systèmes d'éducation les plus performants accordent une plus grande autonomie individuelle aux établissements dans l'élaboration des programmes et des politiques d'évaluation sans toutefois permettre la concurrence des établissements dans le même bassin scolaire* »⁴⁷. PISA 2012 renforce ce constat et pointe la responsabilisation des acteurs : « *Les établissements qui disposent de plus d'autonomie par rapport aux programmes de cours et aux évaluations tendent à afficher de meilleurs résultats que les établissements qui disposent de moins d'autonomie lorsqu'ils font partie de systèmes d'éducation qui*

⁴⁶ L'adjectif « éducatrice » est utilisé pour définir les compétences de l'État et leur répartition entre les différents services ministériels (cf. article 33 du décret n° 2004-374 du 29 avril 2004). L'adjectif est repris à la page 4 du rapport conjoint IGAENR - IGEN n° 2006-100 de décembre 2006 : *L'EPLÉ et ses missions*.

⁴⁷ Résultats de PISA 2009 - synthèse CDE / www.oecd.org/pisa/46624382.pdf

prévoient davantage de mécanismes de responsabilisation et/ou lorsque les enseignants et le chef d'établissement collaborent à la gestion de leur établissement. »⁴⁸

Avec la mise en œuvre de la LOLF à l'éducation nationale, le 1^{er} janvier 2006, la recherche de la « performance », dont la définition est complexe à l'aune d'un service public d'éducation, introduit de nouvelles modalités managériales individuelles et collectives qui imposent la construction et le suivi d'indicateurs de résultats. En répondant aux nécessités de plus en plus pressantes du « rendre compte », les personnels de direction sont conduits aussi à faire partager et, plus difficile encore, à faire s'approprier une culture du résultat constaté en substitution de celle de moyens mobilisés. Dans le droit fil de cette loi, une nouvelle figure de la politique académique est en voie de généralisation : le « dialogue de gestion et de performance ». Plus récemment, la modification du cadre budgétaire et comptable des EPLE (RCBC⁴⁹) donne, plus qu'auparavant, une dimension pédagogique aux arbitrages budgétaires et induit l'affichage des choix ramenés au coût.

En introduisant les itinéraires de découverte, en proposant des fourchettes horaires pour les disciplines, la réforme du collège des années 2000 ouvrait la porte à l'exercice de l'autonomie, donnait des marges de manœuvre aux personnels de direction et renforçait les exigences de pilotage d'un établissement scolaire.

Après le projet d'établissement en 1989, le contrat d'objectifs créé par la loi d'orientation de 2005 est un outil central pour piloter un établissement scolaire. Il confirme le chef d'établissement dans ses missions de responsable d'une unité éducative et met en avant l'exigence de compétences liées à la négociation et à la gestion des partenariats. Dans le rapport annexé à cette loi que le Parlement a voté, il est indiqué que « *dans les établissements publics locaux d'enseignement le chef d'établissement, en sa qualité de représentant de l'État, est le collaborateur du recteur et de l'inspecteur d'académie* ». Même si la nature législative du rapport n'a pas été retenue par le Conseil Constitutionnel, la volonté du législateur était bien présente et on peut légitimement s'interroger sur la prise en compte de cette dimension dans l'évaluation des personnels de direction. Cette notion de « cadre collaborateur » n'a jamais été évoquée dans les entretiens.

C'est dans ce contexte qu'il faut aussi lire la succession de mesures qui a précédé la refondation de l'éducation prioritaire. De l'élaboration du contrat de réussite scolaire (1998) à la démarche d'autoévaluation préconisée dans le référentiel de l'éducation prioritaire (2014) en passant par les contrats « ambition - réussite » et les projets de réseaux ECLAIR, les principaux de collège ont dû et doivent mobiliser des compétences qui relèvent de l'évaluation, de l'aptitude à construire des indicateurs pertinents, à les faire parler, à les faire partager. L'appropriation par les membres de la communauté scolaire des éléments du diagnostic de l'établissement voire des écoles et autres unités éducatives du territoire exigent conviction, dialogue et maîtrise d'outils de valorisation, mais aussi aptitude à la négociation et à l'animation d'un dialogue social fructueux pour les personnels comme pour les élèves.

La rénovation de la voie professionnelle, la réforme du lycée ont ouvert encore plus largement le champ de l'autonomie pédagogique. Dans l'une et l'autre de ces politiques, l'accompagnement personnalisé est emblématique des marges d'autonomie proposées au pilotage pédagogique comme le sont également les 10,5 heures en classe de seconde laissées à la libre disposition des lycées, la

⁴⁸ Principaux résultats de l'enquête PISA 2012 © OCDE 2013.

⁴⁹ Réforme du cadre budgétaire et comptable

labellisation « lycée des métiers » et les 20 % du temps d'enseignement donnés aux équipes pédagogique des collèges, à compter de la rentrée 2016, pour qu'elles organisent leurs enseignements en fonction des besoins repérés des élèves.

4.2. Le référentiel du métier de personnel de direction est-il suffisamment ouvert pour reconnaître ces nouvelles exigences ?

Une rapide recherche d'occurrences fait apparaître le terme « autonomie » seulement deux fois. Si la multiplication de ce terme n'est pas une condition nécessaire à sa reconnaissance, il ne faudrait pas que le fait de ne pas le citer en fasse oublier le contexte d'évaluation des personnels de direction : *« Représentant de l'établissement, il prend, dans le cadre d'une lettre de mission, les initiatives liées à l'autonomie pour atteindre les objectifs fixés ; "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 eux⁵⁰ ».*

L'entretien professionnel investigate-t-il les compétences mises en œuvre pour que l'agent évalué s'approprie effectivement les marges de manœuvre ? S'il faut le lire dans l'item « capacité à piloter l'établissement » ou dans « capacité à impulser et conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves », l'explicitation s'avère nécessaire et des déclinaisons sous forme de descripteurs et d'indicateurs qualifieraient mieux les attentes.

Parallèlement s'introduisent d'autres concepts qui enrichissent la professionnalité des personnels de direction. L'autoévaluation qui s'inscrit dans une confrontation avec l'évaluation externe contribue à donner force et sens à la notion de « leadership » et le déploiement des contrats tripartites exigera davantage d'autonomie dans un cadre politique, réglementaire et budgétaire contraint.

Par ailleurs, des enjeux nouveaux ont émergé, qui exigent des compétences que tous les personnels de direction ne maîtrisent pas au même degré. C'est le cas du climat scolaire, qui dépasse très largement la prévention des phénomènes de violence, et celui de la gestion des ressources humaines étendue au dialogue social, désormais présente au niveau de l'établissement.

Le climat scolaire investit aussi le champ des relations humaines au sein de l'établissement, jusque dans la classe, la gestion des espaces et des temps et la construction de la règle. La gestion des ressources humaines s'impose, de fait comme en droit, à l'établissement : opérations de recrutement (CUI, AED, parfois enseignants sur des disciplines spécifiques ou conjonctuellement déficitaires, professeurs contractuels remplaçants, etc.), valorisation des ressources (développement d'un plan de formation, formations sur site, déploiement des usages du numérique, etc.) ou gestion de risques psychosociaux émergents. De nouvelles caractéristiques de la professionnalité sont apparues et il n'est pas certain que le référentiel de 2000 ou la charte des pratiques de pilotage de 2007, qui, pour cette dernière, n'aborde pas la dimension GRH de proximité, suffisent pour les aborder et les évaluer.

Des échanges avec les personnels de direction, il ressort que finalement l'évaluation porte peu sur les compétences individuelles du personnel évalué mais se rattache toujours au contexte, c'est-à-dire aux résultats enregistrés par l'établissement, voire à l'image de celui-ci auquel il s'identifie. Il est

⁵⁰ Référentiel des personnels de direction - BO spécial n° 1 du 3 janvier 2002.

donc légitime de s'interroger sur le champ de l'évaluation : est-ce le fonctionnement de l'établissement et les progrès réalisés ou est-ce le personnel de direction qui pilote l'établissement et les compétences qu'il a su mobiliser ? Le cadre a besoin d'être clarifié et précisé, comme ont besoin d'être revus les éléments qui forgent la professionnalité, même si les représentants des personnels considèrent que le référentiel de 2000 est suffisamment large pour s'adapter aux changements induits par les réformes.

4.3. De nouvelles compétences, identifiées par l'enquête Talis, mériteraient d'être développées

La mission considère que le groupe de travail récemment ouvert sur le métier de personnel de direction doit s'emparer de ces évolutions pour les traduire dans un référentiel refondé. Comme le font remarquer les représentants des personnels, ce référentiel doit servir de grille d'évaluation du personnel de direction au moins autant que la lettre de mission.

Depuis plusieurs décennies, la question des réformes d'ampleur nécessitées par les systèmes éducatifs fait l'objet de travaux et de publications et a partie liée avec les enquêtes nationales ou internationales. La conduite du changement implique l'organisation des établissements scolaires et leur direction.

L'enquête Talis 2013, réalisée dans plus de trente pays par l'OCDE, a porté sur deux cibles, les enseignants et les chefs d'établissement. Elle poursuit le but de préciser la notion d'efficacité des conditions d'enseignement et d'apprentissage et met l'accent sur la satisfaction professionnelle et les conditions d'adhésion à une mobilisation collective. En France, 3002 enseignants et 204 chefs d'établissements du premier cycle du secondaire ont répondu à l'enquête.

L'analyse des résultats met en évidence quelques points essentiels pour le sujet de ce rapport, indicateurs de ce qui pourrait être attendu de la fonction de direction. Mais leur compréhension impose un détour.

Il faut partir des enseignants, de leur insatisfaction d'exercer un métier qu'ils ressentent comme solitaire et du levier reconnu internationalement que constitue leur formation. L'enquête montre que : *« plus le niveau de participation des enseignants à des activités de formation continue non intégrées au sein de leur établissement est élevé, moins l'impact dont ils font part sur leurs connaissances et pratiques pédagogiques est prononcé »*. Alors qu'inversement *« les activités de formation continue intégrées au sein des établissements sont associées de manière positive et significative à la perception qu'ils ont d'un impact sur leurs pratiques »*. Les activités de formation « intégrées » impliquent la collaboration entre collègues sur des problèmes de pratique. D'où la conclusion : *« les enseignants, les chefs d'établissement et les décideurs devraient privilégier les activités de formation continue se déroulant au sein des établissements, sur une base pérenne, collaborative et axée sur les problèmes de pratique »*⁵¹.

Ce détour met en perspective les conséquences tirées par Talis sur le travail des chefs d'établissement. Leur travail est présenté comme devant planifier les objectifs, les programmes et la formation continue, et diriger en partageant les responsabilités. Surtout avec insistance est souligné

⁵¹ Cette conclusion est complétée par le conseil d'accroître en établissement le nombre et le type d'activités *« telles que le tutorat et le coaching, les réseaux d'enseignants axés sur l'apprentissage mutuel, la recherche collaborative et la résolution de problèmes pédagogiques par les enseignants eux-mêmes »*.

le rôle croissant de la fonction d'encadrement pédagogique « *en raison du renforcement des exigences de redevabilité à l'égard des résultats* ». Les responsabilités du chef d'établissement dans ce domaine sont détaillées : s'assurer que les objectifs de l'établissement sont clairement définis, que l'environnement scolaire est sûr et propice à l'apprentissage, que les enseignants ciblent leurs efforts sur la pédagogie et l'amélioration de leur propre pratique pédagogique⁵². Entre autres, il lui appartient de « *fixer les orientations pédagogiques de [son] établissement et de s'assurer que l'évaluation des enseignants donne à ces derniers des indications utiles pour réussir* ».

Devant ces « exigences étendues du métier », deux recommandations se dégagent des éléments analysés par l'enquête Talis et dont la mission souligne la pertinence à l'issue de ses réflexions :

- D'abord, il est essentiel d'encourager les chefs d'établissement à partager les responsabilités. L'enquête souligne que les chefs d'établissement dont la stratégie est de partager la charge de travail et le pouvoir de décision avec d'autres, obtiennent un climat de respect mutuel dans leur établissement et témoignent d'un niveau de satisfaction élevé.

En raison du rôle du chef d'établissement dans le fonctionnement d'une structure, il est impératif qu'à l'instar des enseignants son métier soit pour lui source de satisfaction professionnelle. Cette condition passe par l'instauration d'un climat d'entraide positif où les qualités personnelles et les aptitudes sociales et interpersonnelles du chef d'établissement sont des facteurs clé de réussite ; sous réserve qu'elles soient sous-tendues par une vision, des valeurs, des connaissances et une capacité de compréhension. Ces qualités doivent se manifester dans des contextes bien identifiés : le pilotage du processus d'apprentissage et de l'enseignement, le développement de ses propres compétences et de celles des autres intervenants, les progrès de l'innovation et la gestion de l'établissement, l'implication auprès de la collectivité entendue comme l'entité plus vaste au sein de laquelle l'établissement s'inscrit.

- Puis des formations, dans le cadre institutionnel, sont nécessaires pour préparer les chefs d'établissement à l'exercice de leur profession sur trois volets : à la direction et à la gestion d'établissement, aux métiers de l'enseignement ou en pédagogie et à l'encadrement pédagogique en les sensibilisant à son importance. Talis relève l'attention de nombreux pays à la façon dont cet encadrement s'exerce effectivement au niveau de l'établissement.

Il est à noter qu'en France les chefs d'établissement qui ont suivi à près de 100 % une formation à la direction et à la gestion d'établissement ne sont qu'environ 63 % à juger avoir bénéficié d'une formation solide dans le cadre institutionnel, ce qui est peu par rapport au chef d'établissement type de l'enquête et place la France seulement à la 21^{ème} place. Ils sont également moins nombreux à estimer avoir reçu une formation à l'encadrement pédagogique (70 % vs 78 %).

On voit bien en filigrane l'esprit dans lequel situer l'évaluation des personnels de direction, les compétences saillantes à privilégier et à développer, ainsi que la corrélation dans notre pays avec les enjeux pédagogiques et organisationnels de réformes comme celles du lycée d'enseignement général, technologique et professionnel et bientôt du collège.

⁵² L'annexe B de l'enquête Talis permet de connaître les indices d'activité utilisés pour mesurer l'encadrement pédagogique : initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes, mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques, mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves.

4.4. Limitées à leur caractère administratif, les circulaires font très peu de cas des outils de pilotage et de leur maîtrise et s'intéressent peu au diagnostic

Les circulaires académiques relatives à l'évaluation des personnels de direction mettent peu en relation l'évaluation des personnels de direction avec les évolutions structurelles ou de management décrites précédemment et n'invitent pas explicitement à repérer les compétences qui contribuent au progrès de l'école.

La mission a rencontré des recteurs qui insistent sur le lien entre le projet académique et le contrat signé avec le ministère et la lettre de mission du chef d'établissement. Cette traduction, quand elle existe, attache l'évaluation à une temporalité de la lettre qui n'est peut-être pas celle du projet académique. Elle peut aussi risquer de limiter l'évaluation à la représentation de l'État au détriment de capacités à gérer des situations liées à la représentation de la communauté scolaire. Dans ce contexte, la lettre de mission devient un outil de pilotage pour le recteur et moins pour le personnel de direction. D'ailleurs, des recteurs alimentent leur dossier de visite d'un établissement avec la lettre de mission. Cette pratique, tout à fait compréhensible, indique à la fois que la lettre de mission ne fonde pas uniquement l'évaluation des personnels de direction et que d'autres événements alimentent séparément ou conjointement cette évaluation. La visite d'un établissement, la validation du projet d'établissement, la discussion des termes du contrat d'objectifs, le dialogue annuel de gestion et de performance aussi bien que les moments de négociation de moyens constituent autant d'évènements qui nourrissent l'évaluation professionnelle. Aussi bien les DASEN rencontrés que les personnels de direction eux-mêmes font ce constat et ne s'en offusquent pas, même si le temps de rencontre du chef d'établissement avec son supérieur hiérarchique est un moment revendiqué, parce que privilégié, pour l'exposé des actions mises en œuvre, des difficultés rencontrées aussi bien que des réussites repérées. C'est dans cette optique que des personnels de direction disent demander une mutation afin d'« avoir un temps pour exposer leur action à leur supérieur hiérarchique. »

Les circulaires académiques mettent surtout l'accent sur la lettre de mission et laissent le plus souvent de côté toute la phase qui précède son écriture, sauf à en définir la durée. Considérée comme un temps important d'identification des forces, des freins et des leviers pour piloter l'unité éducative, la phase de diagnostic est généralement minorée voire absente de la déclinaison du processus. C'est un regret souvent exprimé par les personnels de direction auditionnés individuellement ou dans le cadre des groupes académiques de concertation, qui font valoir le besoin d'accompagnement pour l'élaboration du diagnostic et d'une formation à l'autoévaluation. Car, d'une connaissance assurée de l'établissement dépend la fixation d'objectifs pertinents et la mobilisation des compétences requises pour les atteindre. Cette connaissance est le support d'une analyse qui détermine et priorise quelques axes de progrès à retenir et met en regard les choix stratégiques qui permettront de les faire avancer ; c'est en cela que le diagnostic est référé aux compétences du chef d'établissement et servira de socle à la mesure de son action. En dépit de l'inévitable convergence des informations caractérisant l'établissement et les performances scolaires, il ne se confond pas totalement avec le diagnostic qui fonde le contrat d'objectifs de l'établissement, base du dialogue et de l'engagement entre une communauté représentée par le chef d'établissement et sa tutelle et prochainement sa collectivité de rattachement dans le cadre des contrats tripartites.

4.5. Des compétences non exploitées : celles des IA-IPR EVS

La difficulté vient d'un conflit entre une réalité, sur laquelle on pourrait avoir prise, et un ressenti sur lequel il n'y en a pas ; ce qui a pour résultat d'aboutir à une forme d'impasse.

La réalité c'est la mobilité des DASEN et DAASEN eux-mêmes⁵³ comme cela a été évoqué plus haut. Dans une académie du sud, tous les DASEN ont changé la même année (année scolaire 2013-2014), certains ne sont restés que 24 mois ; dans une autre du centre-est, ils sont trois sur quatre à avoir muté au cours de l'année scolaire 2014-2015, succédant à des DASEN qui ne sont restés que quelques mois. Unaniment, les membres de groupes de concertation ont pointé cette rotation élevée des évaluateurs qui crée une perte de mémoire en l'absence d'outils mémoriels. « *Les rencontres que nous avons avec le DASEN lui permettent de nous connaître* », « *quand un DASEN part, celui qui arrive met du temps pour nous connaître* », « *de plus, à peine nous connaît-il un peu qu'il part* ». Un maintien dans la fonction sur une durée plus longue, quasi revendiqué par les personnels de direction, permettrait une meilleure relation avec les personnels de direction, un meilleur ajustement du pilotage et un gain de temps et de pertinence dans les évaluations.

Le ressenti c'est que depuis 2012, des DASEN ont l'impression, sur ce dossier, de perdre leur place dans la chaîne hiérarchique, place qu'ils n'occupent plus que par délégation du recteur. « *C'est nous qui avons tout en main et il faut le garder* » – alors que certains recteurs n'ont pas encore pleinement investi la nouvelle gouvernance et ses conséquences comme l'exprime leur approche encore frileuse du dossier. Dans ces évolutions et comme sur d'autres sujets se manifestent des tensions et des attitudes de repli ou d'attente créées par une gouvernance qui se cherche encore. Abordant ces tensions, les interlocuteurs de la mission ont exprimé le souhait que les positions soient clarifiées et qu'un croisement des regards, au niveau académique, s'installe. Dans ce croisement, l'intervention plus systématique et mieux formalisée des IA-IPR EVS est sollicitée.

On constate en effet que la place des IA-IPR EVS dans ce processus est très variable. Tous impliqués dans l'évaluation des stagiaires par la réglementation qui, inlassablement, reprend chaque année dans les mêmes termes la procédure de titularisation⁵⁴, ils disparaissent totalement du processus, pour ne réapparaître, dans certaines académies, de manière plus ou moins objectivée et formalisée, que dans la phase ultime de préparation du mouvement. Dans ces académies, ils participent à la réunion de propositions des affectations qui doivent remonter à la DGRH. Entre temps, tous sont absents du processus d'évaluation triennale alors que la connaissance qu'ils ont des établissements et de leurs difficultés est reconnue. Plus stables dans leur poste que ne le sont les DASEN, ils constituent en quelque sorte la « mémoire académique de son personnel (de direction) ». Cette position est cependant peu utilisée par les DASEN qui, tout en considérant que leur charge de travail est excessivement lourde, préfèrent l'assumer.

⁵³ Mobilité des DASEN et DAASEN : la note de service n° 2015-005 parue au BO n° 5 du 29 janvier 2015 indique : « *Il convient de considérer dans l'appréciation des candidatures la continuité et la stabilité nécessaires effectuées dans le poste occupé pour mesurer la cohérence de la demande en regard des besoins du territoire et de l'académie* ». L'absence du pluriel sur « effectuée » accentue l'ambiguïté de la phrase et renvoie à l'illisibilité actuelle de la procédure sur ce point.

⁵⁴ Note de service n° 2015-09 du 16 janvier 2015 (extraits) : Les propositions de titularisation doivent s'appuyer sur un rapport qui prend en considération les éléments fournis par le chef d'établissement d'affectation, l'IA-IPR établissements et vie scolaire, le directeur académique et le délégué académique à la formation des personnels d'encadrement au regard du déroulement du parcours de formation de l'intéressé.

Du côté des évalués, ceux-ci attendent un accompagnement pour élaborer le diagnostic qu'ils considèrent comme essentiel, voire une formation à l'élaboration du diagnostic, à l'instar de ce qu'un département sur les quatre d'une académie de l'est a mis en place – ce qui ne manque pas d'interpeller le recteur quand la mission lui apprend l'existence de cette formation départementalisée. Cette formation, plébiscitée par les personnels de direction des trois autres départements qui n'en bénéficient pas, est assurée conjointement par le DASEN adjoint et l'IA-IPR EVS.

Les IA-IPR EVS sont aussi très présents dans les modules de formation initiale des personnels de direction stagiaires, dont les contenus se fondent sur le référentiel du métier. Ils assurent également l'accompagnement des personnels de direction rencontrant des difficultés.

Partant de là, la mission constate qu'il y a, en académie, une ressource humaine assurée par les IA-IPR EVS et des compétences à développer. Celles-ci pourraient être mobilisées pour faciliter le bilan de l'activité triennale, aux côtés des évaluateurs mais aussi pour animer en collaboration avec le DRH, souvent absent du dossier, les suites à donner aux entretiens, en matière d'accompagnement ou de formation sur des objets ou des situations ayant émergé.

4.6. L'entretien professionnel est-il exploité à la hauteur de son enjeu ?

Souvent seul dans son établissement, au mieux membre d'une équipe de direction limitée à trois membres (chef, chef adjoint et gestionnaire), le personnel de direction déclare avoir besoin de ce moment de rencontre, d'expression et d'écoute.

Dans ce contexte, on peut légitimement s'interroger sur l'exploitation qui est faite de l'entretien professionnel. Valorise-t-on suffisamment le potentiel d'encadrement au bénéfice du pilotage des établissements ? Analyse-t-on les entretiens professionnels pour alimenter une GRH de l'encadrement ?

Le tableau ci-dessous apporte un début de réponse à la première question :

Valeur professionnelle et capacités à diriger un établissement complexe								
Fonction	Capacité en termes de pilotage			Appréciation de la valeur professionnelle				
				Aa	B	TB	E	NR
Adjoint	I	I	I		1	6		
		U	I			3		
			U		2	3	1	
		NR	I			2		
			NR		1	5		
	U	U	I			1		
			U	2	4	3		
		NR	NR		4	1		
	NR	NR	NR	1	2	4		1

Total adjoints				3	14	28	1	1
Chef	I	I	I			17	18	
			U			1		
		U	I			1	1	
			U			5	1	
		NR	I			1		
			U			1		
			NR			3	2	
	U	U	U			1		
		NR	NR			1		
	NR	I	I			5	4	
			NR			2	6	
		U	NR			1		
		NR				1		
			I			1	1	
			NR		2	21	8	
	NR	NR	NR				2	
Total chefs					2	62	43	

I : immédiatement ; U : ultérieurement ; NR : non renseigné

À l'examen, trois observations sont à verser au compte de la réflexion :

- sur les quarante-trois chefs d'établissement dont la valeur professionnelle est reconnue par un « excellent », dix-huit – seulement ? – sont perçus comme capable de diriger un établissement complexe quel qu'il soit en terme de pilotage « dans l'immédiat » ;
- sept chefs d'établissement adjoints crédités des mêmes capacités n'ont pourtant recueilli que « TB » et pour l'un d'entre eux « B » en valeur professionnelle ;
- un chef d'établissement ne se verra confier un établissement complexe quel qu'il soit qu'« ultérieurement » bien qu'il recueille un « TB » en valeur professionnelle.

Il reste à comprendre quel sens les personnels de direction peuvent donner aux corrélations établies entre des compétences reconnues à travers la valeur professionnelle et le pronostic fait par l'institution qui leur confie la responsabilité d'une direction mais aussi quel apport ces corrélations pourraient constituer pour le pilotage des établissements. Il faut noter que la capacité à diriger est formalisée ci-dessus par rapport au contexte d'un établissement complexe « standard » dans sa catégorie (collège, LP ou LGT) et non par rapport au potentiel décelable en situation chez un personnel de direction, notamment en termes de qualités managériales qu'il mobilisera selon le lieu d'exercice : un collège en REP+, un lycée de grande taille de centre-ville, un lycée des métiers par

exemple. En fait, sans doute faute d'un repérage suffisamment ciblé et étayé des compétences qui fondent la réussite dans l'acte de diriger un établissement, le pari institutionnel s'appuie sur des arguments relativement imprécis, vagues et, toutes choses étant égales par ailleurs, relativement discordants.

Ce que n'indique pas le tableau ci-dessus mais que confortent les entretiens, c'est que finalement la notion de complexité est assimilée au pilotage d'un lycée d'enseignement général et technologique et que le degré de complexité correspond à la taille du lycée, à sa situation et à son prestige. Or les recteurs rencontrés et des personnels de direction entendus considèrent que des collèges et des lycées professionnels présentent des complexités bien supérieures au lycée dont plus du tiers de l'effectif est composé d'étudiants de CPGE, situé au centre d'une grande ville, derrière des murs plus que centenaires. La réforme du collège qui s'annonce exige des compétences pédagogiques et de « leadership » qui auront à s'exprimer dans des organisations interdisciplinaires complexes après avoir été mises à l'épreuve dans des temps de rencontres où la force de conviction et l'aptitude à négocier et à impulser sont premières. Or, les collèges ne changeront pas de catégorie parce que la réforme change la nature et les exigences de leur pilotage.

Si on veut à la fois valoriser les compétences d'un personnel de direction et mettre celles-ci au service de la réussite d'une réforme et de celle des élèves, c'est aussi en remettant à plat la catégorisation des établissements scolaires pour la relier non pas à la nature de l'établissement mais bien à ses caractéristiques propres (situation géographique, population scolaire accueillie, indicateurs de climat scolaire, de qualité du dialogue social, des réussites des élèves, évolution de la structure, etc.). C'est un chantier important qu'on ne peut pas manquer d'ouvrir.

Les entretiens que la mission a eus avec les différents acteurs et bénéficiaires de l'évaluation témoignent également d'une non-exploitation des comptes rendus des entretiens professionnels. Si le constat est fait que les rubriques traitant de l'évolution de la carrière sont peu remplies par le personnel de direction évalué, confirmation est également donnée par les évaluateurs qu'eux-mêmes n'invitent pas expressément à renseigner cette rubrique. « *On ne s'attarde pas sur ces rubriques* », « *les rubriques sont rarement remplies* », « *je n'avais pas de demande particulière* », a-t-on dit à la mission. Pourquoi ? Car dans le cadre de la GRH de la fonction publique c'est bien là que se porte la valorisation de l'agent. Est-ce parce que la rubrique n'est pas remplie qu'on ne l'aborde pas ou est-ce parce qu'on sait, *a priori*, que des réponses ne peuvent pas être apportées aux besoins formulés qu'on ne la remplit pas ? Toujours est-il que les académies, par la voix de leurs secrétaires généraux ou par celle de leurs DRH, ne tirent pas de conséquences en termes de formation notamment, des entretiens professionnels. Une des académies visitées préfère établir un recensement exhaustif des demandes de formation par des questionnaires en ligne, plus faciles à exploiter. Il est certain également que les plans académiques de formation de l'encadrement se concentrent plus sur la mise en œuvre des réformes ou de nouveaux dispositifs ; ils présentent beaucoup moins une approche métier qui susciterait des réponses aux transformations des compétences recensées dans le référentiel de 2000. Paradoxalement, il est surprenant que les DASEN demandent à leur IENA et à leurs IEN d'analyser les rapports d'inspection pour dégager les orientations du volet départemental du plan académique de formation et ne reprennent pas à leur compte, ou au moins au niveau académique, les contenus des entretiens professionnels. La mission considère que limiter les conséquences de l'entretien professionnel à la seule attribution, non discriminée, de l'IF2R prive le système de ressources tout en mobilisant un temps précieux de l'encadrement supérieur.

C'est donc la structuration de la GRH des personnels de direction dans toutes ses dimensions qui est ici interrogée et dont les réponses peuvent être trouvées dans une meilleure adéquation entre les ressources académiques mobilisables (IA-IPR EVS, plan de formation des personnels de direction, « lieux d'écoute ») et les besoins des évalués.

Au-delà de la procédure stricte d'évaluation des personnels de direction et de ses conséquences, les entretiens ont mis en évidence le besoin de repenser, sinon de penser, une GRH des personnels de direction. Chacun s'accorde pour reconnaître la complexité du pilotage d'un EPLE et les conséquences de ce pilotage sur la déclinaison locale des politiques pédagogique et éducative nationale. Mais la distorsion entre les compétences à conforter et les modalités actuellement mobilisées, plus encore que les moyens, fragilise l'édifice institutionnel. Les cadres loyaux que sont les personnels de direction ont besoin d'un accompagnement renforcé comme le système éducatif national a besoin de cadres réactifs et compétents pour impulser les évolutions attendues dans un délai court et souvent dans la confrontation avec les corporatismes.

5. L'évaluation de l'encadrement dans d'autres administrations et dans d'autres systèmes éducatifs : un éclairage utile

5.1. Dans d'autres administrations du territoire national

Comme le prévoit le cadre réglementaire de la fonction publique, les autres administrations et services de l'État assurent une évaluation annuelle de leurs cadres selon le principe d'évaluation du niveau n par le niveau n+1.

L'évaluation professionnelle est basée sur un entretien portant principalement sur les points suivants :

- résultats professionnels obtenus au regard des objectifs assignés et des conditions d'organisation et de fonctionnement du service ;
- objectifs assignés pour l'année à venir et perspectives d'amélioration des résultats professionnels ;
- manière de servir ;
- acquis de l'expérience professionnelle ;
- besoins de formation ;
- qualités d'encadrement s'il y a lieu ;
- perspectives d'évolution de carrière et de mobilité.

Des arrêtés, pris après avis des comités techniques compétents, fixent éventuellement d'autres champs ou thématiques sur lesquels peut porter l'entretien professionnel en fonction de la nature des tâches confiées aux agents et du niveau de leurs responsabilités.

5.1.1. L'évaluation des directeurs d'hôpitaux : évaluer la gestion du directeur et non les résultats de l'établissement

L'entretien est annuel. Il est précédé par le renseignement d'un dossier d'une dizaine de pages.

Sont évaluées la capacité du directeur à piloter son établissement (définition et pilotage des objectifs stratégiques, décision et arbitrage, maîtrise de la technicité du poste) et la pratique managériale (animation, motivation et évaluation des équipes, négociation, conduite de projet et accompagnement du changement, communication).

C'est donc la gestion du directeur et non la situation de l'établissement qui est évaluée. L'évaluation doit lui permettre de mesurer ses aptitudes, ses compétences et ses potentiels afin de les améliorer de manière continue.

L'entretien d'évaluation porte sur les résultats professionnels obtenus au cours de l'année au regard des objectifs assignés et des moyens mis à la disposition du personnel de direction. Ces objectifs assignés doivent répondre à quatre caractéristiques : mesurables, accessibles, discutées et réalisables.

Les adjoints sont évalués par le directeur.

L'évaluateur est lui-même évalué sur la manière dont il conduit l'évaluation des personnels de direction qui relèvent de son autorité.

Faisant uniquement place à l'expression littérale, l'évaluation met en regard celle assurée par le personnel évalué (autoévaluation) et celle de l'évaluateur. Cette forme donnée facilite le croisement des analyses.

Lors de cet entretien, le coefficient de la part résultats qui sera incluse dans l'indemnité globale doit être communiqué à l'évalué(e). C'est, par ailleurs, lors de l'entretien d'évaluation que l'évaluateur détermine les capacités de l'évalué(e) à être promu(e) au grade supérieur.

5.1.2. L'évaluation des directeurs d'établissement du ministère chargé des sports

Par les missions qui leur sont attribuées et par la structure qu'ils ont à piloter, les directeurs de CREPS⁵⁵ peuvent être comparés aux chefs d'établissement publics locaux d'enseignement. Comme pour les directeurs d'hôpitaux, l'entretien est annuel. Les CREPS, sauf quelques cas, ont actuellement pour tutelle directe le ministère en charge des sports. L'entretien d'évaluation est donc réalisé par la direction des sports : un chef de service ou le sous-directeur, le directeur des sports effectuant les évaluations des responsables des grands établissements (l'INSEP par exemple). On compte au total dix-sept CREPS, dont deux en outre-mer et quelques écoles nationales. La direction des sports évalue chaque année moins d'une vingtaine de chefs d'établissement rendant ainsi possible l'évaluation annuelle. Même si les CREPS sont implantés dans des régions, avec des missions (haut niveau, formation) partagées par les directions régionales jeunesse, sports et cohésion sociale (DRJSCS), le directeur régional n'intervient pas dans l'évaluation des directeurs. Les CREPS seront tous décentralisés vers les régions au 1^{er} janvier 2016.

⁵⁵ Centre de ressources, d'expertise et de performance sportives

Les entretiens d'évaluation des directeurs sont systématiquement organisés dans les jours suivant le dialogue de gestion avec l'établissement, vers les mois de mars ou avril. À l'issue de ce dialogue et en amont de l'entretien, le directeur du CREPS prépare le bilan de la réalisation des objectifs (auto évaluation) qu'il envoie à l'évaluateur ; il peut y ajouter des objectifs s'il le souhaite. Pendant l'entretien (deux heures environ), les objectifs et leur bilan sont partagés ; le degré d'atteinte de chacun est évalué en direct par l'évaluateur qui coche les items selon quatre niveaux (atteint, partiellement atteint, non atteint, devenu sans objet). Une appréciation globale de la réalisation des objectifs est rédigée par l'évaluateur. De nouveaux objectifs pour l'année suivante sont ensuite formulés – que l'on pourrait assimiler à la lettre de mission remise aux personnels de direction.

Deux volets suivent :

- un volet plus personnel sur les compétences acquises par le directeur, celles qu'il devrait acquérir et ses perspectives d'évolution professionnelle ;
- un volet formation qui récapitule les formations suivies et celles qui sont envisagées par rapport à ses besoins.

Le compte-rendu d'entretien se termine par une appréciation de la valeur professionnelle du directeur. Le document est signé par l'autorité qui a mené l'entretien et par l'intéressé qui peut porter toute observation. Il est ensuite diffusé à la direction des sports et à l'intéressé puis archivé à la DRH des ministères sociaux ; ceci permet d'assurer un suivi de la carrière et de s'y référer en cas de demande de mutation ou d'autres postes. La prime de résultats existe seulement depuis cette année.

5.1.3. L'évaluation des directeurs d'établissements d'enseignement relevant du ministère de l'agriculture

Des démarches observées dans d'autres administrations, c'est sans doute l'évaluation des personnels de direction des EPLEFPA (établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnels agricoles) qui est la plus proche de celle utilisée à l'éducation nationale.

Diagnostic, lettre de mission triennale, entretien professionnel constituent les étapes incontournables de la procédure.

L'adjoint, personnel de direction, est évalué par le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (DRAAF) comme l'est le chef d'établissement mais la circulaire précise que : « *Le DRAAF formule une évaluation, sur la base de l'avis du directeur de l'EPL, suite à l'entretien professionnel que ce dernier a eu avec son adjoint. Le directeur adjoint peut demander pour cette évaluation un entretien avec le DRAAF ou son représentant.* ».

Cette formulation est importante car elle introduit officiellement le chef d'établissement dans la procédure et elle ne crée pas d'obligation à l'entretien professionnel pour l'adjoint par le DRAAF. C'est une demande de l'intéressé qui le déclenche.

Le diagnostic est accompagné à la demande du chef d'établissement et un appui à la première prise de fonction (APF) est réalisé par les inspecteurs de l'enseignement agricole. Ce diagnostic est cadré comme le sont également les attentes et les visées de l'entretien professionnel.

Celui est structuré.

« – L'entretien professionnel porte d'abord sur le degré d'atteinte des objectifs fixés dans la lettre de mission.

Il s'agit pour le DRAAF, sur la base de sa connaissance de l'établissement, d'évaluer l'effet "chef d'établissement", c'est-à-dire d'évaluer la part qui revient à celui-ci dans l'évolution de la situation de l'établissement, tout en tenant compte des atouts et des contraintes qui ont favorisé ou freiné la marge de manœuvre du directeur d'EPLEFPA.

Préalablement à l'entretien professionnel, le directeur d'EPLEFPA établira un rapport d'activité [...]

– L'entretien professionnel porte ensuite sur les capacités dont le directeur d'EPLEFPA a fait preuve (ou non) dans le traitement des situations auxquelles il a été confronté.

– L'entretien devra s'efforcer enfin :

– de définir des voies possibles d'amélioration de ses capacités (par exemple par des recommandations en matière de formation continue) ;

– de situer sa capacité à exercer ou non des responsabilités encore plus importantes et ce, éventuellement, dans d'autres secteurs. »⁵⁶

Si une certaine similitude se donne à voir avec les objectifs de l'entretien professionnel des personnels de direction des EPLE de l'éducation nationale, le document support en diffère en ce sens qu'il s'affranchit de grandes familles de compétences de type « capacité à piloter un projet pédagogique et éducatif » mais reprend un à un les objectifs de la lettre de mission pour les valoriser en référence à une échelle à quatre degrés (atteint, partiellement atteint, non atteint, devenu sans objet). Une partie plus courte évalue des qualités personnelles (qualité du travail, qualités relationnelles, implication personnelle, sens du service public) en quatre niveaux (excellent, très bon, satisfaisant, à développer). Cette dernière échelle s'apparente à celle que la DGRH utilise, mais les items qu'elle cherche à valoriser sont différents.

Un guide pratique explicite les dix points clés de l'entretien professionnel. Parmi ceux-ci, retenons qu'en matière de perspectives d'évolution de carrière : « *l'agent exprime des souhaits sur ce thème et sollicite éventuellement un entretien avec un conseiller carrière. Ce volet est également détachable pour servir de données d'entrée dans la politique de gestion prévisionnelle des ressources humaines (GPRH) du service. L'évaluateur, dans les échanges, devra favoriser l'expression des vœux de l'agent de façon à en tenir compte dans son management* ».

5.2. Dans d'autres systèmes éducatifs : éléments de comparaison

La fonction du chef d'établissement et son rôle dans la réussite de l'établissement sont abordés dans plusieurs rapports internationaux (UNESCO, OCDE). L'évaluation des chefs d'établissement est alors traitée, le plus souvent, par le biais des compétences requises et systématiquement mise en relation avec les résultats obtenus en fonction d'objectifs prédéfinis.

Dans un rapport de 2006⁵⁷, l'UNESCO défend l'idée d'un référentiel de compétences partagé, tout en constatant la difficulté que représente sa prise en compte dans un processus d'évaluation individuelle.

⁵⁶ Note de service DGER/SDEDEC/N2013-2024 SG/DMC/N2013-0112 en date du 13 février 2013

⁵⁷ Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire (2006) - <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057f.pdf>

« Dans la plupart des pays où existent de semblables référentiels, ils ont été construits en coopération par les employeurs, les représentants des chefs d'établissement et des experts. Ils sont donc acceptés par tous, mais n'en suscitent pas moins une certaine méfiance de la part des organisations représentatives des personnels concernés qui craignent en particulier leur utilisation dans les processus d'évaluation et dans le déroulement de leur carrière professionnelle [...].

L'évaluation individuelle du chef d'établissement ne peut se fonder que sur ses capacités à mettre en œuvre un projet spécifique, dans un contexte particulier. C'est pourquoi les procédures d'évaluation individuelle des chefs d'établissement par les pouvoirs organisateurs ont tendance à se personnaliser. » (p. 43).

Un rapport de l'OCDE, daté de 2012⁵⁸ confirme la prise en compte d'un projet spécifique et du contexte dans la procédure d'évaluation des chefs d'établissement. Si l'on écarte l'Autriche, la Belgique francophone et la Finlande qui n'ont pas installé d'évaluation systématique des performances, la plupart des systèmes éducatifs étudiés évaluent leurs chefs d'établissement par rapport à des objectifs fixés qui sont pris en compte comme éléments centraux de l'évaluation.

Les éléments pris en compte sont parfois fortement basés sur les résultats des élèves, comme c'est le cas en Angleterre, Irlande du Nord et Écosse, ou adossés à une notion de « réussite », comme en Irlande, qu'il convient certainement de définir.

Dans deux des pays étudiés, l'évaluation a un impact financier annoncé. C'est le cas au Danemark où les autorités employeurs passent un contrat basé sur les résultats avec le chef d'établissement (« *results-based contract* ») dont le degré de réalisation peut être financièrement valorisé ; la Slovaquie allant jusqu'à pratiquer, à l'inverse, une réduction de salaires / revenus en cas de résultats non-atteints (« *under-achievement* »).

S'il est intéressant de constater que le rapport fait état d'une grande similitude des procédures d'évaluation des chefs d'établissement, en dépit d'une variété dans la conception du « leadership », l'intérêt, pour notre étude, réside avant tout dans le contour donné à l'évaluation des personnels de direction.

Selon l'OCDE, le système d'évaluation des personnels de direction doit être :

- créé par et pour les chefs d'établissement ;
- souple pour tenir compte des expériences différentes des personnels ;
- pertinent pour l'amélioration du dynamisme du travail des chefs d'établissement ;
- fondé sur des informations exactes, valides et fiables ;
- pratique pour montrer le progrès professionnel des chefs d'établissement dans leur travail.

Enfin, il doit pouvoir constituer un système de soutien et de perfectionnement professionnel⁵⁹.

Le chef d'établissement doit, dans l'exercice de son métier, être capable :

⁵⁸ *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century - Lessons from around the world* - edited by Andreas Schleicher - OCDE, 2012. <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

⁵⁹ Cf. l'attention portée dans l'enquête Talis 2013, évoquée supra - IV,3 - à la notion de satisfaction professionnelle.

- *d’analyser et utiliser les résultats* pour définir des stratégies de progrès ;
- *d’impliquer les équipes*, y compris dans *l’évaluation et la mesure de l’efficacité* ;
- *d’accompagner les professeurs*, qu’ils soient confrontés à d’éventuelles difficultés et/ou à la conduite du changement (des pratiques).

Il doit, par ailleurs, bénéficier d’une « réelle autonomie » pour :

- adapter les programmes aux besoins locaux ;
- inciter au travail d’équipe et l’organiser ;
- évaluer et accompagner le développement professionnel des équipes ;
- émettre un avis sur le recrutement de façon à permettre un appariement entre candidats et besoins de l’établissement ;
- développer la formation et les réseaux d’établissement (pour encourager et diffuser les pratiques innovantes et l’accompagnement professionnel).

Cette capacité à agir, ainsi définie, fournit des indications quant aux critères d’évaluation possibles adaptés au contexte français. Ainsi si les programmes sont nationaux, ce sont les modalités d’application qui peuvent faire l’objet d’adaptations locales.

Parallèlement à la réflexion sur l’évaluation se développe une réflexion sur l’autoévaluation, dont les exemples outre-Atlantique sont plus fortement centrés sur la dimension individuelle.

Un exemple canadien a retenu l’attention de la mission⁶⁰. Avec l’appui du ministère de l’éducation de Colombie britannique, l’Association des personnels de direction de Colombie britannique (*The British Columbia principals’ & vice-principals’ association*) a mis au point un outil destiné à l’autoévaluation dans le but d’aider les chefs d’établissement à identifier les domaines dans lesquels ils doivent progresser.

Cette réflexion est intéressante en ce sens qu’elle aborde l’exercice du métier sous l’angle du management et du « leadership », qu’elle décline en quatre grands domaines (« *moral stewardship / instructional leadership / relational leadership / organizational leadership* »), les questions éthiques et déontologiques occupant une part non négligeable, voire centrale, dans le « radar » qui constitue le logo de cet outil.

Pour chaque domaine, le chef d’établissement dispose de descripteurs (« *action statements* ») et de questions (« *reflective questions* »), destinés à guider sa réflexion et à lui permettre de mettre en regard ses pratiques professionnelles (« *your examples of practice* »), l’outil se terminant par une grille d’autoévaluation avec indication de la performance estimée pour chaque item proposé.

L’association veille à préciser que cet outil, qui pourrait, à nos yeux, constituer un support pertinent pour un entretien d’évaluation, n’a pas vocation à être utilisé dans ce sens. Il y a une volonté manifeste de séparer le processus d’auto-évaluation du processus d’évaluation systémique qui mérite intérêt.

⁶⁰ *Leadership standards for principals and vice-principals in British Columbia* - 2013.
<http://www.bcpvpa.bc.ca/downloads/pdf/BCPVPASStandards0913.pdf>

Quant à la question de l'évaluation « par les pairs », elle apparaît sous forme très embryonnaire, notamment dans les procédures d'évaluation de l'OFSTED (*Office for standards in education, children's services and skills*), organisme gouvernemental en charge des inspections d'établissements au Royaume-Uni, qui propose, parmi les outils précédant toute évaluation d'établissement, un questionnaire destiné aux personnels et usagers⁶¹, dans lequel figurent, parmi d'autres questions, deux items portant sur le management de l'établissement et son efficacité.

Enfin, il est à noter que la recherche universitaire aux États-Unis semble s'emparer de la question de l'évaluation des chefs d'établissement, en s'intéressant plus précisément au lien entre chef d'établissement et performance, dans un contexte, à la fois, d'autonomie des chefs établissements et de mise en place d'un « socle commun » (*Common core state standards*).

6. Préconisations

Si les analyses produites par la mission mettent beaucoup l'accent sur le temps passé à la procédure d'évaluation professionnelle telle qu'elle se présente actuellement, c'est parce que ce sujet a toujours été au cœur des échanges avec tous les interlocuteurs. On ne peut plus ignorer que le temps consacré à la procédure est sans commune mesure avec les effets produits, aussi bien financiers – le versement actuel de l'IF2R est inopérant quant à la valorisation des personnels – qu'en matière de GRH – les comptes rendus professionnels ne sont que rarement exploités. Finalement, avec le passage à la hors classe qui ne se produit qu'une fois dans la carrière, seule la mobilité obtenue est considérée de part et d'autre comme la reconnaissance de la valeur d'un personnel de direction. De plus cette valorisation, si elle conforte une vision historique et culturelle de la promotion, faisant du poste de proviseur d'un lycée de catégories 4 ou 5 le sommet de la reconnaissance, semble s'affranchir des évolutions dans le mode de pilotage des établissements qu'induisent les réformes depuis le début du siècle.

Au bout du compte, dans sa configuration actuelle, l'évaluation des personnels de direction ne bénéficie ni au personnel lui-même ni au service public d'éducation. Compte tenu de la position des personnels de direction dans le contrat social qui lie l'école à la Nation, il est urgent de revoir la procédure pour qu'elle soit un outil de pilotage et d'appréciation de la qualité du système éducatif et un élément central d'une politique de gestion des ressources humaines de l'encadrement.

Partant de là, la mission a acquis la conviction que toute révision en profondeur de l'évaluation des personnels de direction, qu'il s'agit de rendre plus respectueuse et reconnaissante du travail de chacun d'eux, porteuse d'une progression de leurs compétences et donc d'une amélioration de la dynamique pédagogique des établissements du second degré, suppose la levée de deux blocages majeurs focalisés autour de la mobilité et du rapport évaluateur / évalué. C'est dans ce sens que les préconisations ont été orientées tandis que se précisait la certitude que les mesures suggérées « font système » et que c'est ainsi qu'elles devraient être pensées même si leur concrétisation peut relever de rythmes de mise en œuvre différents.

⁶¹ *Inspection questionnaire for school staff.*

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/389996/Inspection_questionnaire_for_school_staff_Mnt_d.pdf.

6.1. Axe 1 : redonner le sens politique de l'évaluation des personnels de direction

C'est une dimension qui n'a plus été mise en avant depuis 2004, date de la dernière circulaire relative à l'évaluation des personnels de direction, jusqu'à l'arrêté du 7 août 2012 où le portage n'a pas été politique mais administratif et procédural.

Or la sollicitation pressante des cadres locaux pour assurer le développement de réformes structurelles complexes, parfois en rupture avec une culture éducative traditionnelle relativement figée, exige que soient accompagnées les transformations que subit le métier de personnel de direction, qu'il soit adjoint ou chef. Une telle orientation ne peut pas se borner à la seule publication d'une circulaire annuelle relative à la mobilité des cadres sous peine d'entériner le fait que la valeur est reconnue à l'aune d'une nomination à la tête d'un lycée de 5^{ème} catégorie dont l'exigence tient mal face à celle d'un collègue REP+ préfigurateur.

Une politique de formation, d'accompagnement et de valorisation des personnels de direction doit réunir les constituants d'une gestion des ressources humaines refondée.

Il est temps de tirer les conséquences des évolutions législatives, réglementaires et de fonctionnement des communautés professionnelles des établissements en contraste avec la situation actuelle en matière de GRH, d'accompagnement et de formation et de réviser le périmètre des missions des personnels de direction, ce qui est en cours. C'est la mobilisation de l'ensemble de l'encadrement supérieur, DGRH et recteurs notamment, qui devrait constituer l'assise de cette volonté institutionnelle

Cette mobilisation implique que :

- **soit revu le périmètre des missions des personnels de direction**

Partant du référentiel de 2000, le groupe métier, que la DGRH vient d'ouvrir dans le cadre du dialogue social avec les représentants des personnels, doit reprendre les missions et les repenser à la lumière des exigences en termes de management mais aussi en termes pédagogiques qu'impose la refondation du système éducatif français. Ce référentiel doit être la base de l'évaluation des personnels de direction qui doit porter sur les compétences mobilisées par le personnel et non pas sur la seule performance de l'établissement qui lui est confié ou dans lequel il œuvre.

Certes, il a été indiqué à la mission que le référentiel de 2000 était suffisamment large pour s'adapter aux évolutions constatées, mais le passage de la lettre à l'action dans la maîtrise de l'autonomie démontre que les quatre domaines d'activités que sont la conduite d'une politique pédagogique et éducative, la conduite et l'animation de la GRH au niveau de l'établissement, la gestion des relations avec l'environnement et l'administration de l'établissement doivent être revisités. Cette révision devra s'accompagner d'une explicitation des attentes institutionnelles et de la définition de critères d'évaluation sur chacun des domaines.

- **soient tirées les conséquences de cette révision en matière de formation et d'accompagnement**

Comme le prévoit la loi d'orientation de 2013 : « *Si la formation des enseignants constitue un levier majeur pour améliorer la réussite des élèves, la formation initiale et continue des personnels d'encadrement (personnels de direction, d'inspection et administratifs) est indispensable au bon*

pilotage du système éducatif. Le renforcement de cette formation doit s'appuyer sur la mise en cohérence des plans académiques de formation et des contenus de formation proposés par l'école supérieure de l'éducation nationale ».

Avant de mettre en cohérence, ce sont bien les contenus de formation qu'il faut aussi adapter. Dans cette adaptation, les évalués ont interpellé la mission sur la formation continue qui ne peut pas se réduire à l'accompagnement des réformes mais s'ouvrir au métier et à ses pratiques : dialogue social de proximité, gestion des ressources humaines au niveau d'un établissement, évaluation des personnels mais aussi des dispositifs, management des choix pédagogiques, dialogue avec les collectivités de rattachement dans le cadre de contrats tripartites, etc.

À plusieurs reprises, les évalués ont fait connaître l'exposition accrue des cadres aux risques psychosociaux et regretté l'absence de lieux où ceux-ci peuvent être reçus pour y exposer leurs difficultés. La mission juge utile de penser ces espaces au niveau académique et de mobiliser des professionnels compétents pour accompagner des personnels en souffrance, en dehors de tout regard hiérarchique.

- **soit introduite la procédure d'évaluation des personnels dans la formation des DASEN / DAASEN**

C'est le pendant de la refondation de la formation des personnels de direction sauf qu'à ce niveau, celle-ci est à construire. Les DASEN / DAASEN n'ont pas de formation continue pas plus qu'ils n'ont de formation initiale à l'emploi qu'ils embrassent. Cette formation devrait être obligatoire, régulière et la démarche d'évaluation des cadres qui se trouvent sous leur autorité y être première (conduite d'entretien d'évaluation, élaboration d'une lettre de mission, approche métiers dans ses différentes composantes, risques psycho-sociaux des personnels d'encadrement, évolution juridique des territoires administratifs : entités territoriales / évolution de l'organisation de l'État, etc.). Aucun cadre supérieur d'une organisation importante n'est exempt de formation continue.

- **soit introduite plus systématiquement la démarche d'autoévaluation pour tous les personnels de direction**

Cette démarche formelle contribue à faire de l'entretien professionnel un véritable temps d'échanges constructifs basé sur un contradictoire argumenté. Elle est un objet de la formation pour ces personnels.

6.2. Axe 2 : ne garder qu'une seule évaluation

Pour dénouer la relation fusionnelle entre l'évaluation professionnelle et la mobilité, il convient de partir de la première et d'interroger la dimension à lui donner. La notion de parcours professionnel et le souci de repérer les potentiels font de l'évaluation un moyen de suivi de l'évolution de carrière, le fil rouge structurant du métier et de sa traduction en termes de récolement des compétences professionnelles et d'émergence des aptitudes personnelles.

6.2.1. Une seule évaluation prenant en compte l'ensemble du parcours professionnel

Conçue dans une approche globale du parcours professionnel, l'évaluation est initialisée par un positionnement dès le recrutement dans le corps et se poursuit tout au long de l'exercice de l'activité de direction. À ce titre, elle a à prendre en compte toutes les facettes du rayonnement professionnel,

tout en contextualisant les étapes de l'activité dont les fonctions de direction successives constituent les jalons importants. Globale, l'évaluation intègre donc les bilans de l'activité déployée dans la direction d'un établissement ; chaque prise en charge d'établissement donne lieu à une procédure triennale : diagnostic, lettre de mission et bilan d'activité apprécié par l'autorité qui a déterminé les objectifs de la lettre de mission pour le chef et les délégations pour l'adjoint. Par exception, les entrants dans le métier reçoivent leur lettre de mission ou de délégation à l'issue de leur titularisation, au plus tard avant la fin du premier trimestre de l'année scolaire suivante.

Le bilan d'activité est une pièce à verser au dossier de l'évalué et entre en compte dans l'entretien professionnel qui s'en suit. Dans ce processus, les IA-IPR EVS pourraient apporter leur expertise par leur connaissance du fonctionnement des établissements scolaires qu'ils partagent avec l'évaluateur (formation au diagnostic et à l'autoévaluation, analyse des bilans d'activité).

L'évaluation a une visée prospective : elle sert à jauger le potentiel du personnel évalué, lui ouvrir des perspectives, déterminer des échéances, autrement dit bâtir un projet de carrière et en dessiner les étapes, le rythme et l'accompagnement nécessaire. En cela, l'évaluation de chaque personnel participe au repérage « systémisé » (méthodiquement organisé) des potentiels permettant d'alimenter le vivier de l'encadrement supérieur.

6.2.2. Un dossier d'évaluation unique et évolutif avec un volet prospectif

Il a été maintes fois confié à la mission que la similitude du dossier de mobilité et du dossier d'entretien professionnel rendait peu lisible la procédure. Il n'est pas certain que la différenciation soit pour autant source de simplification.

En reprenant des propos entendus lors des entretiens, la mission préconise un dossier unique revenant à l'évaluation des compétences, reprenant les principaux points de la grille de la fonction publique reprise en annexe au présent rapport. Cette partie du dossier laissera la place à l'autoévaluation telle que la grille conçue par l'association des personnels de direction de Colombie Britannique le propose et mise en annexe à titre d'exemple. (cf. annexe 4). Une autre partie du dossier proposera un diagnostic d'évolution en termes de mutation sur d'autres postes (adéquation profil de l'agent / poste). Elle sera consultée par le DASEN au moment des opérations de mobilité. Une base de travail pour un tel document est portée en annexe 5.

L'entretien préalable au mouvement tel qu'il est encore prévu dans la note de service n° 2014-106 du 18 août 2014 rappelant la procédure à suivre pour le mouvement 2015 des personnels de direction disparaîtrait.

6.2.3. Un calendrier des opérations de mobilité resserré et reporté dans le temps

La mission fait le constat de l'omniprésence de la mobilité dans l'esprit des candidats à mutation tout au long d'une année scolaire ou presque. La procédure débute dès les tout premiers jours de septembre par la publication au BOEN de la note de service annuelle ; elle se termine, dans le meilleur des cas, aux derniers jours de mars ou aux premiers jours d'avril avec la CAPN du mouvement sur poste de chef. Les personnels qui n'ont pas eu satisfaction poursuivent leur quête jusqu'aux premiers jours de juillet, période où se tient la CAPN des ajustements, elle-même précédée début juin de la CAPN du mouvement des adjoints où des ajustements sont apportés. Cette

caractéristique n'est pas de nature à entretenir des conditions sereines de pilotage dans l'établissement du demandeur, d'autant que, comme cela a été dit, muter, c'est être reconnu.

La mission propose de débiter les opérations de mutation par la publication de la procédure dès les premiers jours de janvier. La première CAPN du mouvement pourrait se tenir début mai. Au mieux pourrait être envisagé de ne tenir qu'une seule CAPN mouvement chefs et adjoints fin mai. La CAPN de juillet servant à tous les ajustements.

Les opérations de promotion seraient ainsi détachées des opérations de mobilité, les premières étant soumises à l'annualité budgétaire.

6.3. Axe 3 : replacer le chef d'établissement adjoint dans la fonction de pilotage

6.3.1. Établir une lettre de délégation au chef d'établissement adjoint et adapter son évaluation

Le chef d'établissement adjoint, et non l'adjoint au chef d'établissement, est actuellement au mieux partie prenante dans un pilotage « informel » qui a l'inconvénient majeur d'être très peu visible et par conséquent trop souvent méconnu de sa hiérarchie.

Il est d'autant plus important qu'il puisse lui-même alimenter un « classeur - répertoire » contenant des traces tangibles et qualifiées de son activité et qu'il puisse produire un bilan d'activité faisant état de la réalisation des objectifs qui lui ont été fixés.

L'analyse des dossiers effectuée au cours de la première phase de travail de la mission, confortée par les entretiens qui ont suivi, a mis en évidence que la lettre de mission de l'adjoint est le plus souvent rédigée sous forme de liste de tâches, plus rarement en termes de délégations.

Pour garantir à la fois un positionnement conforme à la réglementation et une évaluation équitable, à l'issue d'une période triennale, la lettre de mission doit devenir une lettre de délégation et le bilan de l'action du chef d'établissement adjoint doit être différencié de celui du chef d'établissement à partir d'une grille adaptée aux types de missions qui lui sont dévolues.

Toute délégation suppose de rendre compte et appelle une appréciation du degré d'atteinte des objectifs. C'est au chef d'établissement qu'il revient de mesurer l'écart entre ce qui a été confié et attendu et ce qui a été réalisé. À l'issue d'un entretien avec son adjoint, conduit sur la base du bilan d'activité, il lui appartient de transmettre ses conclusions en toute transparence et après application du principe du contradictoire, à l'autorité académique qui reste un recours possible en cas de divergence des constats et analyses.

Quand un des membres de l'équipe de direction quitte l'établissement, un bilan d'activité est élaboré. Il est suivi d'une nouvelle lettre de mission si c'est le chef qui part. Lorsque c'est l'adjoint qui quitte l'établissement, son départ donne lieu à une nouvelle lettre de délégation à l'intention de son successeur. Dans tous les cas, les conclusions sont transmises à l'autorité académique.

6.3.2. Développer la notion d'équipe de direction en expérimentant une procédure d'évaluation adaptée

La proposition qui précède pourrait être inscrite dans une procédure s'adressant à l'équipe de direction. Cette notion, largement mise en avant par les personnels de direction, n'a pas reçu un approfondissement qui ferait émerger ce qu'est la professionnalité d'une équipe de direction : qu'est-ce qu'une équipe de direction ? Qu'est-ce que travailler en équipe de direction ? La réflexion autour de la notion d'équipe est plus engagée pour d'autres catégories de personnels, notamment pour les enseignants, mais le travail collectif est un moteur de plus en plus déterminant dans les organisations. La notion d'équipe de direction est-elle possible dans un système éducatif tel que le nôtre ? Force est d'admettre que dans l'état actuel de la réglementation, le chef d'établissement est le seul représentant de l'autorité hiérarchique et de la communauté scolaire. En dépit du point de vue exprimé par les personnels eux-mêmes, la pratique et les faits les faits n'infirmes pas ce constat.

Une expérimentation appliquée à la direction d'un établissement pourrait proposer un diagnostic bâti par le chef et son ou ses adjoints (et pourquoi ne pas y inclure le gestionnaire, adjoint en titre du chef d'établissement en vertu de la réglementation ?) proposant des axes de progrès pour la lettre de mission remise à l'équipe. Le bilan final mettra en avant la contribution de chacun des membres de l'équipe aux résultats obtenus.

6.4. Axe 4 : élaborer une application nationale de connaissances et de suivi à la hauteur des enjeux de l'évaluation et du volume des personnels à évaluer : vers un I-PERDIR

Si le premier axe a appelé à la nécessaire refondation de la GRH des personnels de direction, sinon de tous les personnels d'encadrement, et en a tracé les contours, la première partie du rapport a soulevé la question du manque d'outils pour assurer le soutien de cette politique. Pour ce qui concerne les personnels de direction dont le nombre exige que soit rationalisée l'information, la mission propose de partir de pratiques académiques efficaces repérées ou d'applications nationales concernant d'autres catégories de personnels pour élaborer un outil dont le caractère national favoriserait la connaissance partagée des compétences au plan du territoire et garantirait la fiabilité de la procédure d'évaluation.

Une telle application assurerait la connaissance administrative pérenne des personnels de direction, mais aussi permettrait d'identifier et de capitaliser les éléments qualitatifs de leur parcours. Cet outil, dématérialisé à deux entrées, l'une dédiée à l'administration, l'autre à l'intéressé, serait à disposition des évaluateurs. Il comporterait un volet tableau de bord des politiques nationale et académique. Il inclurait la redéfinition des missions et responsabilités exercées par les personnels de direction, des modalités du dialogue entre les évalués et leur hiérarchie, l'élaboration de grilles d'entretien professionnel adaptées. La partie dédiée à l'intéressé recevrait les éléments de son parcours professionnel que les procédures standardisées et trop normées ne permettent pas de prendre en compte ou qui, pour des raisons diverses n'auraient pas été portées à connaissance ou notées : formations diverses suivies, compétences développées dans des engagements divers, etc. Le curriculum vitae que propose l'administration centrale est une base d'alimentation de cette application que le calendrier des délivrances de lettres de mission et comptes rendus d'évaluation viendrait compléter.

Une telle structuration du suivi concrétiserait l'effort consenti par les académies depuis 2012, sécuriserait les dossiers qu'elles ont fini par reconstituer ou regrouper à cette occasion et capitaliserait la réflexion qu'elles ont désormais engagée, certes à des degrés divers.

6.5. Axe 5 : un seul entretien : l'entretien professionnel mais deux scénarios possibles

6.5.1. Deux scénarios possibles

Deux scénarios s'offrent à la décision. L'un reprend l'annualité de l'entretien qui s'applique à toutes les autres administrations de l'État et des collectivités, l'autre maintient l'évaluation triennale, voire pluriannuelle, les deux s'appuient sur un seul dossier qui comprend plusieurs volets et ne retiennent qu'un seul entretien d'évaluation, celui de l'évaluation professionnelle. Ils détachent, l'un et l'autre, la procédure d'évaluation professionnelle de la procédure de mobilité.

Dans tous les cas, les personnels de direction produiront un bilan de leur activité tous les trois ans, de façon à tenir compte des délais nécessaires à la réalisation d'objectifs fixés. Ce bilan sera versé au dossier d'évaluation et alimentera la procédure. Ce bilan triennal est aménagé comme indiqué ci-dessus dans l'axe 3 (3.1) en cas de mobilité du personnel.

Dans la très grande majorité des situations, le personnel de direction adjoint envisage de devenir chef dans le délai de deux ans suivant la titularisation, respectant ainsi une stabilité souhaitée de trois années dans le poste. Aussi, dans le courant du premier trimestre de l'année scolaire n+3, un positionnement profilant le candidat qui envisage de muter sur un poste de chef est assuré par l'IA-IPR EVS ; il se situe dans la suite de l'évaluation de titularisation qui décline les compétences affirmées et à développer. Il assure l'accompagnement qui est dû à un cadre appelé à prendre la responsabilité d'une équipe, non pas en tant que membre mais en tant que pilote. Ce positionnement est transmis au DASEN pour alimenter le dossier de mobilité ; celui-ci prend l'initiative de rencontrer le candidat à la mobilité.

Les évaluations des personnels de direction l'année de leur départ à la retraite n'ont par ailleurs plus lieu d'être.

Scénario n° 1 : adopter une évaluation annuelle

Il répond à une demande souvent formulée par les personnels de direction de pouvoir s'entretenir régulièrement et individuellement avec leur supérieur hiérarchique. Il est conforme à l'annualité de l'entretien professionnel pour l'ensemble des agents de l'État.

Le compte-rendu de l'entretien professionnel alimente le dossier de mobilité quelle que soit l'année où il est déposé puisqu'il suit le même rythme. Les entretiens professionnels se déroulent au plus tard avant la fin du premier trimestre.

La procédure d'évaluation s'appuie sur la lettre de mission pour le chef d'établissement ou la lettre de délégation pour le chef d'établissement adjoint.

Pour prendre en compte l'unicité du corps telle qu'elle est actuellement revendiquée par les personnels et la plupart de leurs organisations représentatives, en ce qui concerne l'adjoint, le

DASEN formule une évaluation, sur la base de l'avis du chef d'établissement, suite à l'entretien professionnel que ce dernier a eu avec son adjoint.

Toutefois, si l'adjoint souhaite un arbitrage, il peut demander un entretien avec le DASEN comme celui-ci peut juger de l'opportunité de rencontrer l'adjoint.

Une telle disposition mettrait fin à une forme plus ou moins admise de non-dit qui fait que le DASEN obtient sous des modalités diverses des informations nécessaires à l'évaluation de l'adjoint, de fait moins connu que le chef.

Pour les entrants dans le métier la procédure ne s'applique qu'à l'issue de la troisième année.

Le chef est évalué annuellement par le DASEN. La proximité repérée entre le DASEN et les chefs d'établissement est telle que les entretiens professionnels peuvent être plus courts.

Le versement de l'IF2R serait annuel.

Ce scénario présente la vertu de la transparence et de l'efficacité. Il fait du temps d'évaluation un temps de pilotage aussi bien au niveau de l'établissement qu'à l'échelle académique. Il est en totale conformité avec l'article R. 421-13 du code de l'éducation⁶² sachant que la réglementation impose une évaluation annuelle de l'adjoint gestionnaire par le chef d'établissement.

En procédant ainsi, on ramène le rapport de évaluateur / évalués de 1 à 82 à 1 à 44 (il y a 54 % de chefs), ce qui constitue encore une charge importante dans l'activité de l'évaluateur mais l'allège de celle des entretiens de mobilité. Ce constat incite la mission à proposer un scénario n° 1bis.

Scénario n° 1bis : ramener l'évaluation à un rythme bisannuel

Dans ce scénario identique au scénario n° 1 pour l'essentiel, par exception au principe de la fonction publique pour prendre en compte à la fois le temps long de l'école et le rapport évaluateur / évalués encore élevé, l'entretien professionnel peut être conduit tous les deux ans.

Scénario n° 2 : aménager la période triennale

Ce scénario prend en compte, plus encore que le précédent, le rapport évalués / évaluateurs.

La partie prospective de l'entretien professionnel triennal est suffisamment étayée pour alimenter le dossier de mobilité l'année de l'entretien professionnel le cas échéant, et les deux campagnes qui suivent.

L'entretien préalable au mouvement tel qu'il est encore prévu dans la note de service n° 2014-106 du 18 août 2014 rappelant la procédure à suivre pour le mouvement 2015 des personnels de direction disparaît. Elle ne l'empêche pas, mais laisse au DASEN le soin d'en apprécier l'opportunité comme il lui est toujours possible de répondre à une demande d'entretien.

⁶² Article R. 412-13 du code de l'éducation (extraits) : « [...] I. - Le chef d'établissement est secondé dans ses missions par un chef d'établissement adjoint, membre de l'équipe de direction, nommé par le ministre chargé de l'éducation ou l'autorité académique habilitée à cet effet [...] - II. - Dans ses fonctions de gestion matérielle, financière et administrative, le chef d'établissement est secondé par un adjoint gestionnaire, membre de l'équipe de direction, nommé par le ministre chargé de l'éducation ou l'autorité académique habilitée à cet effet, [...] »

a) À partir du moment où le personnel a reçu sa lettre de mission ou sa lettre de délégation, il entre dans le rythme triennal d'évaluations assurées par le DASEN, sans remettre en question le positionnement de début de carrière réalisé par l'IA-IPR EVS, selon un rythme triennal conformément à la réglementation existante.

b) Par simplification, chaque mutation dans un autre établissement marque le départ d'une nouvelle période triennale, supprimant de fait le rapport d'étape dont la mission a fait le constat qu'il était plus ou moins réalisé. Chaque mutation avant la fin d'une période triennale donne lieu à la production d'un bilan d'activité actualisé par le personnel muté, remis au DASEN qui le valide et le fait suivre, par l'intermédiaire des services académiques, dans l'académie de la nouvelle affectation, y compris quand la mutation est intra-académique. En conséquence, la période entre deux évaluations pourra être augmentée et portée jusqu'à cinq ans (cf. ci-dessous). Sur cette période, le DASEN peut prendre l'initiative d'un entretien intermédiaire.

	Le personnel arrivé au début de l'année scolaire n-3/n-2 ne mute pas	Le personnel arrivé au début de l'année scolaire n-3/n-2 mute au début de l'année scolaire n+1/n+2	Le personnel arrivé au début de l'année scolaire n-3/n-2 mute au début de l'année scolaire n+2/n+3
n-3	LM	LM	LM
n-2			
n-1			
n	Évaluation /LM	Évaluation /LM	Évaluation /LM
n+1		Mutation/LM	
n+2			Mutation/LM
n+3	Évaluation/LM		
n+4		Évaluation/LM	
n+5			Évaluation /LM
n+6	Évaluation /LM		
N+7		Évaluation/LM	
N+			Évaluation/LM

c) Dans l'état actuel du versement de l'IF2R, cela ne peut aucunement nuire au personnel puisque la variabilité du coefficient est quasi nulle. Dans l'hypothèse, vivement souhaitée par la mission, où le versement de la part « résultats » soit plus fortement discriminant, en cas de mutation, le DASEN qui remet la lettre de mission dans le nouveau poste fera la proposition d'IF2R au vu des éléments tirés de l'entretien et du bilan d'activité actualisé transmis par l'académie ou le département d'origine. Dans ce cas, la périodicité triennale du versement de l'IF2R est maintenue.

6.5.2. Revoir la catégorisation des établissements et élargir la définition du « R » de responsabilités

Le chapitre 4 a montré les travers du classement actuel des établissements en relation avec l'évaluation des personnels de direction qui conduit à affecter les personnels reconnus dans des lycées de catégories 4 ou 5 et privant ainsi des établissements plus difficiles de compétences adaptées.

La mission considère qu'il est nécessaire de détacher la rémunération de la mutation en liant la première aux responsabilités exercées et aux objectifs fixés et atteints.

Si les critères qui viennent d'être retenus par la DGRH valorisent des collèges et des lycées professionnels très complexes qu'ils introduisent dans la cinquième catégorie, il faut que le « R » de responsabilités prenne mieux en compte des éléments de complexité portés à la lettre de mission des personnels.

Cette redéfinition est à élaborer avec les représentants des personnels.

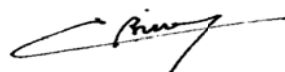
Conclusion

Les deux phases du travail de la mission ont permis de poser un diagnostic précis sur la démarche d'évaluation des personnels de direction. Aujourd'hui, il apparaît clairement que la valorisation de l'agent et la reconnaissance de sa valeur professionnelle se traduisent par une mutation sur un établissement de catégorie supérieure dans une échelle qui fait du lycée de 5^{ème} catégorie l'étalon de l'excellence. Parce que rapportées au contexte d'exercice, ce qui peut introduire la confusion entre l'évaluation de l'établissement et l'évaluation de son pilote, les compétences repérées ne sont pas ou très insuffisamment appréciées à l'aune des enjeux éducatifs dont la complexité va croissant. L'administration entretient cette ambiguïté en introduisant dans ses notes de service annuelles l'exigence d'un entretien en vue de la mobilité en se fondant sur un dossier en de nombreux points semblables à celui qui alimente l'entretien professionnel. Ainsi, alors que l'évaluation des personnels de direction aurait dû bénéficier d'un portage politique fort pour faire du pilotage des établissements scolaires le vecteur des adaptations réussies des unités d'enseignement en réponse aux nombreux défis lancés au système éducatif, la démarche n'a véritablement bénéficié que d'un portage administratif sans que soit prise suffisamment en considération la dimension managériale exigée d'un cadre exerçant dans un environnement pédagogique.

Face à ce constat, les préconisations, limitées en nombre, ne trouvent sens que si elles sont admises dans une perspective systémique pour refonder la GRH de l'encadrement et, plus particulièrement, le volet qui concerne les personnels de direction. Cette refondation ne sera solide que si elle s'établit avec les personnels eux-mêmes. Les travaux engagés depuis plusieurs semaines sur les missions de personnels de direction vont dans ce sens et la mission y voit l'opportunité de repenser en profondeur une démarche d'évaluation des cadres comme élément stratégique déterminant des progrès attendus dans notre système éducatif.



Annaïck LOISEL



Claude BISSON-VAIVRE

Annexes

Annexe 1 :	Grille DGAFP d'appréciation des qualités managériales	61
Annexe 2 :	Document de compte rendu d'entretien professionnel.....	63
Annexe 3 :	Document d'évaluation du niveau de compétence et perspectives d'évolution de carrière	71
Annexe 4 :	Outil d'autoévaluation des personnels de direction de Colombie Britannique (Canada).....	74
Annexe 5 :	Proposition d'outil d'évaluation des personnels de direction.....	78

Grille DGAFP d'appréciation des qualités managériales

Critères	Définitions associées aux critères	à développer	assez fort	fort	exceptionnel	non observé
1. Compétences liées à l'ACTION						
Capacité à décider en situation complexe	Prise de décisions réfléchies et appropriées aux circonstances, dans les délais requis.					
Implication personnelle et engagement	Goût de l'action, degré d'investissement et de conviction, volonté, sens des responsabilités.					
Adaptabilité	Faculté d'adaptation dans tous les domaines, sens du concret et pragmatisme dans l'action quotidienne. Prise d'actions correctives quand les objectifs ne sont pas atteints. Réactivité, gestion de l'imprévu, des obstacles, de l'urgence et des simultanités.					
Résistance au stress	Sérénité, maîtrise de soi, contrôle des émotions et des impulsions en situation de pression. Capacité à conserver ses moyens dans la durée.					
2. Compétences liées à la RELATION						
Force de conviction (Leadership)	Rayonnement, ascendant. Fait adhérer à ses idées, fédère ses équipes et donne du sens à l'action.					
Capacité à conduire le changement	Réussit à mobiliser autour d'un projet et à impulser une dynamique. Maîtrise le processus de transformation. Réussit à mobiliser autour d'un projet et à impulser une dynamique. Maîtrise le processus de transformation. Assure la concertation et le dialogue social.					
Écoute	Fait preuve d'écoute active. Considère les idées des autres sans a priori, tout en gardant un certain recul.					
Capacité à développer les compétences et à déléguer	Fait progresser ses équipes, tant sur le plan individuel que collectif. Valorise les compétences de ses collaborateurs et optimise le fonctionnement de son service en leur confiant des responsabilités.					
Capacité à communiquer	Aisance relationnelle. Expression efficace et claire, adaptée à ses interlocuteurs. Souci du partage de l'information.					

Capacité à coopérer avec l'environnement	Aisance dans les relations de travail et de partenariat. Aptitude à constituer et à entretenir des réseaux de travail, à négocier et à agir en collaboration.					
Capacité à conseiller	À partir d'une analyse objective, apporte son expertise et sa force de proposition pour faciliter les prises de décisions.					
3. Compétences liées à l'INTELLIGENCE DES SITUATIONS						
Sens de l'intérêt général	Fait preuve d'exemplarité dans son comportement, d'impartialité et du sens de l'intérêt public. Respecte les règles déontologiques. Communique ces valeurs à ses collaborateurs, en encourageant leur mise en œuvre.					
Capacité à développer une vision stratégique et à anticiper	Par sa compréhension des enjeux dans une approche globale, démontre sa capacité à projeter son action dans le long terme ainsi que son sens de l'anticipation.					
Ouverture d'esprit et capacité à se remettre en question	Fait preuve de curiosité d'esprit et de diversité de ses centres d'intérêts. Saisit les opportunités pour développer son potentiel. Accepte de remettre en cause ses pratiques pour progresser.					
Imagination et goût pour l'innovation	Apporte des idées innovantes et fait preuve de créativité pour atteindre l'objectif ou améliorer les systèmes ou les processus existants.					

Document de compte rendu d'entretien professionnel



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

COMPTE RENDU DE L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL DES PERSONNELS DE DIRECTION
réf : arrêté du 07/08/2012

ANNEE :
ACADEMIE :
DEPARTEMENT :

Nom : Prénom : Emploi : Affectation : Depuis le : .. / .. /	Supérieur hiérarchique (nom et qualité)
---	---

Postes occupés avant l'accès au corps ¹

.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..
.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..
.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..
.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..

Postes occupés depuis l'accès au corps ¹

.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..
.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..
.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..
.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..

Autres activités et responsabilités ¹

Nature de l'activité	Date
.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..
.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..
.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..
.....	du .. / .. / .. au .. / .. / ..

Pour l'ensemble du document
¹ : à renseigner par l'intéressé
² : à renseigner par le supérieur hiérarchique

Nom
Prénom
Emploi

Académie
Entretien professionnel année

RESULTATS PROFESSIONNELS

1. Analyse et appréciation de l'action menée dans le cadre de la lettre de mission ²

Le supérieur hiérarchique appréciera le degré d'atteinte des objectifs fixés ainsi que la pertinence et l'efficacité des actions menées au vu des résultats obtenus.

Synthèse de l'appréciation : degré de réalisation des objectifs de la lettre de mission ²

Objectifs dépassés Objectifs atteints Objectifs partiellement atteints Objectifs non atteints

Observations de l'intéressé(e)

Nom
Prénom
Emploi

Académie
Entretien professionnel année

2. Evaluation du niveau de compétence atteint dans chacun des domaines considérés ²

2.1 Capacité à piloter l'établissement

Excellent Très bon Bon A améliorer

Appréciation littérale du supérieur hiérarchique justifiant le choix de l'item	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

2.2 Capacité à impulser et conduire une politique pédagogique et éducative propre à l'établissement au service de la réussite des élèves

Excellent Très bon Bon A améliorer

Appréciation littérale du supérieur hiérarchique justifiant le choix de l'item	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

2.3 Capacité à conduire et animer l'ensemble des ressources humaines

Excellent Très bon Bon A améliorer

Appréciation littérale du supérieur hiérarchique justifiant le choix de l'item	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

2.4 Capacité à assurer les liens avec l'environnement

Excellent Très bon Bon A améliorer

Appréciation littérale du supérieur hiérarchique justifiant le choix de l'item	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

Nom
Prénom
Emploi

Académie
Entretien professionnel année

APPRECIATION GENERALE SUR LA MANIERE DE SERVIR ET LA VALEUR PROFESSIONNELLE DE L'INTERESSE(E) ²

Excellent Très bon Bon A améliorer

Appréciation littérale du supérieur hiérarchique justifiant le choix de l'item	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

PROMOTION A L'INTERIEUR DU CORPS

L'intéressé(e) remplit les conditions statutaires pour être promu(e) ² Oui Non

Date d'entrée dans le grade

Avis sur la promotion ² Favorable Défavorable
 Sans objet

Motivation en cas d'avis défavorable ²	Observations de l'intéressé(e)
---	--------------------------------

Nom
Prénom
Emploi

Académie
Entretien professionnel année

PERSPECTIVES D'EVOLUTION DE CARRIERE ET DE MOBILITE

1. Principales étapes que vous vous fixez dans votre progression de carrière

1.1 Envisagez-vous une mobilité ? ¹ oui non

⇒ Si oui, vers quel type de poste ?

⇒ Envisagez-vous une affectation dans un établissement ECLAIR oui non

⇒ Envisagez-vous une affectation dans un internat d'excellence oui non

⇒ Envisagez-vous une affectation dans les collectivités d'Outre-mer oui non

⇒ A quelle échéance ?

1.2 Envisagez-vous un poste en détachement à l'étranger ? ¹ oui non

⇒ Si oui, êtes-vous intéressé(e) par un poste dans les réseaux de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger, de la Mission laïque française ou du ministère des affaires étrangères ?

oui non

⇒ Dans quelle zone géographique envisagez-vous une affectation à l'étranger ?

⇒ Etes-vous intéressé(e) par des missions courtes d'expertise à l'étranger ?

oui non

⇒ Quelles sont vos compétences déjà mobilisables pour cet objectif et celles que vous souhaitez développer ?

1.3 Envisagez-vous une diversification de vos fonctions ? ¹ oui non

⇒ Si oui, dans quelles fonctions ?

⇒ Envisagez-vous un poste autre qu'en établissement ? Quel type ? A quelle échéance ?

⇒ Envisagez-vous un détachement vers un autre corps de la fonction publique d'Etat ou d'autres fonctions publiques ? Lequel ? A quelle échéance ?

⇒ Quelles sont vos compétences déjà mobilisables pour cet objectif et celles que vous souhaitez développer ?

2.

Avis du supérieur hiérarchique sur le projet d'évolution de carrière

Nom
Prénom
Emploi

Académie
Entretien professionnel année

3. **Appréciation sur les capacités d'évolution pour :** **les chefs d'établissement**
les chefs d'établissement adjoints

3.1 Au vu des compétences acquises (cf. page 3), l'intéressé(e) peut exercer des fonctions de chef d'établissement dans un établissement sans complexité particulière ²

Collège	Lycée professionnel	Lycée (LGT, LPO...)
<input type="checkbox"/> dans l'immédiat	<input type="checkbox"/> dans l'immédiat	<input type="checkbox"/> dans l'immédiat
<input type="checkbox"/> ultérieurement	<input type="checkbox"/> ultérieurement	<input type="checkbox"/> ultérieurement

Commentaire éventuel du supérieur hiérarchique	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

3.2 L'intéressé(e) peut exercer des fonctions de chef d'établissement dans un établissement complexe ²

Capacité à mobiliser dans le temps des compétences dans les domaines ci-dessous	Collège		Lycée professionnel		Lycée (LGT, LPO...)	
	dans l'immédiat	ultérieurement	dans l'immédiat	ultérieurement	dans l'immédiat	ultérieurement
Pilotage d'un établissement présentant des caractéristiques particulières (RRS, ECLAIR, internat d'excellence, cité scolaire, lycée des métiers, lycée hôtelier,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pédagogie et vie scolaire : construction et accompagnement d'une politique d'établissement, mise en place des réformes, développement d'actions innovantes,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conduite et animation de l'ensemble des ressources humaines (aptitude à relancer la dynamique d'un établissement en mobilisant les potentialités des acteurs,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relations avec l'environnement (inscription de l'établissement dans des réseaux de partenariats,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Synthèse de l'avis (types d'établissement, catégories, problématiques que l'intéressé(e) peut prendre en charge ...) ²	Observations de l'intéressé(e)
---	--------------------------------

Nom
Prénom
Emploi

Académie
Entretien professionnel année

BESOINS DE FORMATION

1. Formations envisagées au regard de l'évaluation et du projet d'évolution de carrière

Thèmes de formation ¹	Objectifs recherchés ¹	Avis du supérieur hiérarchique ²
		<input type="checkbox"/> Favorable <input type="checkbox"/> Défavorable Motif :
		<input type="checkbox"/> Favorable <input type="checkbox"/> Défavorable Motif :
		<input type="checkbox"/> Favorable <input type="checkbox"/> Défavorable Motif :

2. Entretien de carrière

- ⇒ Souhait de l'intéressé(e) d'un entretien de carrière ¹ oui non
- ⇒ Opportunité d'un entretien de carrière ² oui non

SIGNATURES, VISA ET OBSERVATIONS EVENTUELLES

Signature du supérieur hiérarchique

A _____, le

Observations éventuelles et visa de l'autorité hiérarchique

A _____, le

Signature de l'intéressé(e)

A _____, le

Document d'évaluation du niveau de compétence et perspectives d'évolution de carrière

B.O. Bulletin officiel n° 31 du 28 août 2014

Annexe 1

Évaluation du niveau de compétence et perspectives d'évolution de carrière

Nom :	Prénom :
-------	----------

1. Évaluation du niveau de compétence dans chacun des domaines considérés

1.1 Capacité à piloter l'établissement

Excellent Très bon Bon À améliorer

Appréciation littérale du supérieur hiérarchique justifiant le choix de l'item	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

1.2 Capacité à impulser et à conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves

Excellent Très bon Bon À améliorer

Appréciation littérale du supérieur hiérarchique justifiant le choix de l'item	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

1.3 Capacité à conduire et à animer l'ensemble des ressources humaines

Excellent Très bon Bon À améliorer

Appréciation littérale du supérieur hiérarchique justifiant le choix de l'item	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

1.4 Capacité à assurer les liens avec l'environnement

Excellent Très bon Bon À améliorer

Appréciation littérale du supérieur hiérarchique justifiant le choix de l'item	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

Date et signature du supérieur hiérarchique	Date et signature de l'intéressé(e)
---	-------------------------------------

2. Principales étapes que vous vous fixez dans votre progression de carrière

2.1 Envisagez-vous une mobilité vers l'un des types de poste suivants ?	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
⇒ Envisagez-vous une affectation dans un établissement Rep+	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
⇒ Envisagez-vous une affectation dans les collectivités d'outre-mer	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non

2.2 Envisagez-vous un poste en détachement à l'étranger ?	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
⇒ Si oui, êtes-vous intéressé(e) par un poste dans les réseaux de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger, de la mission laïque française ou du ministère des affaires étrangères ?		
	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
⇒ Dans quelle zone géographique envisagez-vous une affectation à l'étranger ?		
⇒ Êtes-vous intéressé(e) par des missions courtes d'expertise à l'étranger ?		
	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
⇒ Quelles sont vos compétences déjà mobilisables pour cet objectif et celles que vous souhaitez développer ?		

2.3 Envisagez-vous une diversification de vos fonctions ?	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
⇒ Si oui, dans quelles fonctions ?		
⇒ Envisagez-vous un poste autre qu'en établissement ? Quel type ? À quelle échéance ?		
⇒ Envisagez-vous un détachement vers un autre corps de la fonction publique d'État ou d'autres fonctions publiques ? Lequel ? À quelle échéance ?		
⇒ Quelles sont vos compétences déjà mobilisables pour cet objectif et celles que vous souhaitez développer ?		

Avis du supérieur hiérarchique sur le projet d'évolution de carrière	Observations de l'intéressé(e)
Date et signature	Date et signature

3. Appréciation sur les capacités d'évolution pour :
les chefs d'établissement les adjoints

3.1 Au vu des compétences acquises, l'intéressé(e) peut exercer des fonctions de chef d'établissement dans un établissement sans complexité particulière

Collège	Lycée professionnel	Lycée (LGT, LPO, etc)
<input type="checkbox"/> sans objet ⁽¹⁾	<input type="checkbox"/> sans objet ⁽¹⁾	<input type="checkbox"/> sans objet ⁽¹⁾
<input type="checkbox"/> dans l'immédiat	<input type="checkbox"/> dans l'immédiat	<input type="checkbox"/> dans l'immédiat
<input type="checkbox"/> ultérieurement	<input type="checkbox"/> ultérieurement	<input type="checkbox"/> ultérieurement

⁽¹⁾ lorsqu'aucun vœu ne porte sur un établissement sans complexité de ce type

Avis éventuel du supérieur hiérarchique au regard des vœux formulés par le candidat	Observations de l'intéressé(e)
---	--------------------------------

a. L'intéressé(e) peut exercer des fonctions de chef d'établissement dans un établissement complexe

Capacité à mobiliser dans le temps des compétences dans les domaines ci-dessous	Collège <input type="checkbox"/> sans objet ⁽²⁾		Lycée professionnel <input type="checkbox"/> sans objet ⁽²⁾		Lycée (LGT, LPO, etc.) <input type="checkbox"/> sans objet ⁽²⁾	
	dans l'immédiat	ultérieurement	dans l'immédiat	ultérieurement	dans l'immédiat	ultérieurement
Pilotage d'un établissement présentant des caractéristiques particulières (Éclair, internat, cité scolaire, lycée des métiers, lycée hôtelier, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pédagogie et vie scolaire (construction et accompagnement d'une politique d'établissement, mise en place des réformes, développement d'actions innovantes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestion des ressources humaines (aptitude à relancer la dynamique d'un établissement en mobilisant les potentialités des acteurs, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relations avec l'environnement (inscription de l'établissement dans des réseaux de partenariats, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁽²⁾ lorsqu'aucun vœu ne porte sur un établissement complexe de ce type

Synthèse de l'avis (types d'établissement, catégories, problématiques que l'intéressé(e) peut prendre en charge ...)	Observations de l'intéressé(e)
--	--------------------------------

Date et signature du supérieur hiérarchique	Date et signature de l'intéressé(e)
---	-------------------------------------

Nom et qualité du supérieur hiérarchique :
Avis du recteur sur les perspectives d'évolution de carrière et de mobilité
Date et signature

Outil d'autoévaluation des personnels de direction de Colombie Britannique (Canada)

Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in BC Self-Assessment Tool

In order to assist principals and vice-principals in identifying which leadership area(s) they need to further develop we have created a self-directed assessment tool. This tool is designed to clearly indicate the domain, standard and action(s) that they need to concentrate on to improve their leadership effectiveness.

Instructions

On the following pages you will find a snapshot of each domain, standard and the actions within each area. You are to give yourself a score out of 5 for each of the actions. (1 = Developing, 2 is in between, 3 = Proficient, 4 is in between, and 5 = Accomplished.) After completing all of the actions within a specific standard, total your score and divide by the number of actions. This will provide a score out of 5. (i.e. – a total of 21 divided by the 6 actions will give a score of 3.5.) Do this for each of the standards. The Standard with the lowest score is the Standard you should attend to in order to improve your leadership effectiveness. The action(s) that score the lowest within an identified standard are the ones that you should develop further.

MORAL STEWARDSHIP

The Moral Stewardship domain focuses on the principal's and vice-principal's role in setting and sustaining a sense of moral purpose and in making ethical decisions within schools and adult learning.

Standard 1: Values, Vision, and Mission – Action Statements

Facilitate a collaborative process within the extended learning community to develop or foster shared values, vision, and mission for the school.	1	2	3	4	5
Maintain an inclusive process for sustaining the living nature of school values, vision, and mission.	1	2	3	4	5
Reflect on the realities of a changing world and the impact or the response in the process of upholding the values, vision, and mission of the school.	1	2	3	4	5
Model the moral courage to uphold and foster the values, vision, and mission of the school.	1	2	3	4	5

Total out of ___ / 20 / Divided by 4 / Score out of ___ / 5

Standard 2: Ethical Decision Making – Action Statements

Model ethical practice and decision making based on core values and beliefs.	1	2	3	4	5
Develop and foster protocols and processes based on a strong ethical framework.	1	2	3	4	5
Discern the distinction between a problem and dilemma.	1	2	3	4	5
Model an open and honest ethical way of encountering challenges and finding resolution through inquiry and curious dialogue.	1	2	3	4	5
Promote and foster responsible communication based on core values and ethical character development.	1	2	3	4	5

Total out of ___ / 25 / Divided by 5 / Score out of ___ / 5

INSTRUCTIONAL LEADERSHIP

The Instructional Leadership domain emphasizes the principal's and vice-principal's role in improving the quality of teaching and learning for students and adults.

Standard 3: Supervision for Learning – Action Statements

Promote and support the use of appropriate curriculum, learning resources, and effective instructional strategies.	1	2	3	4	5
Ensure supervision for learning occurs on a regular and ongoing basis.	1	2	3	4	5
When evaluation is required, ensure implementation of district process and procedures.	1	2	3	4	5
Know current teaching and learning practices in every classroom through ongoing supervision.	1	2	3	4	5

Total out of ___ / 20 / Divided by 4 / Score out of ___ / 5

Standard 3: Professional Relationships – Action Statements

Understand, model and use change processes to maximize staff and student learning.	1	2	3	4	5
Create opportunities to build professional relationships that inspire trust and demonstrate respect.	1	2	3	4	5
Demonstrate curiosity when engaging in reflective dialogue about teaching and student learning.	1	2	3	4	5

Total out of ___ / 15 / Divided by 3 / Score out of ___ / 5

Standard 3: Clarifying Purpose – Action Statements

Set and maintain high and achievable expectations for all learners.	1	2	3	4	5
Ensure each classroom environment has a positive impact on student learning.	1	2	3	4	5
Engage teachers in dialogues about effective use of instructional time.	1	2	3	4	5
Involve teachers in data collection, analysis, and dialogue about student learning and instruction.	1	2	3	4	5
Ensure equity of access and outcomes for all learners by supporting personalized learning.	1	2	3	4	5

Total out of ___ / 25 / Divided by 5 / Score out of ___ / 5

Standard 3: Structures and Support – Action Statements

Encourage collaborative staff teams to engage in an inquiry model based on data/evidence that promotes student engagement and learning.	1	2	3	4	5
Promote reflection and dialogue about effective teaching practices.	1	2	3	4	5
Actively work with staff to create opportunities to improve targeted areas of development.	1	2	3	4	5
Inspire and support innovation to enhance personalized learning, student engagement and success.	1	2	3	4	5
Challenge structures that create barriers to equity and inclusion.	1	2	3	4	5
Ensure that systems are in place to access and analyze data.	1	2	3	4	5

Total out of ___ / 30 / Divided by 6 / Score out of ___ / 5

Standard 3: Learner-Focused Dialogue – Action Statements

Create a culture of understanding that focuses on the child as a 'learner'.	1	2	3	4	5
Engage in purposeful and ongoing learner-focused dialogue.	1	2	3	4	5
Ensure students' educational needs are central to all decision making.	1	2	3	4	5
Promote and support the staff in their understanding of The Principles of Learning* in order to meet diverse student needs.	1	2	3	4	5

Total out of ___ / 20 / Divided by 4 / Score out of ___ / 5

Standard 4: Curriculum, Instruction, and Assessment – Action Statements

Communicate, encourage and support the use of current educational research and effective practices for teaching and learning.	1	2	3	4	5
Ensure the use of a variety of effective assessment practices.	1	2	3	4	5
Promote and support understanding and integration of cross-curricular competencies.	1	2	3	4	5
Promote and support understanding and integration of personalized learning to enhance student engagement and success.	1	2	3	4	5
Support the understanding and implementation of current curriculum.	1	2	3	4	5

Total out of ___ / 25 / Divided by 5 / Score out of ___ / 5

RELATIONAL LEADERSHIP

The Relational Leadership domain describes the importance of emotional intelligence and how the principal's and vice-principal's intrapersonal, interpersonal, and cultural competencies influence relationships to support student and adult learning and achievement.

Standard 5: Intrapersonal Capacity – Action Statements

Display characteristics of leadership.	1	2	3	4	5
Understand and demonstrate self-management and self-awareness.	1	2	3	4	5
Recognize and understand personal strengths and challenges.	1	2	3	4	5
Understand the importance of engaging in actions, activities, and communication that develop relationships.	1	2	3	4	5
Personally understand the importance of maintaining high visibility and accessibility.	1	2	3	4	5
Effectively manage time, set priorities, and meet deadlines.	1	2	3	4	5
Create a professional growth plan that engages in new learning, is inquiry-based, action oriented, reflective, and sets goals and actions for improved performance.	1	2	3	4	5

Total out of ___ / 35 / Divided by 7 / Score out of ___ / 5

Standard 6: Interpersonal Capacity – Action Statements

Model a positive attitude and commitment towards the school's learning culture.	1	2	3	4	5
Foster leadership capacity in others.	1	2	3	4	5
Facilitate team development and collaboration.	1	2	3	4	5
Establish and model effective communication.	1	2	3	4	5
Create an inclusive school that recognizes and values diversity.	1	2	3	4	5
Create an environment of creative thinking, innovative practice, and problem solving processes.	1	2	3	4	5
Encourage reflections and the challenging of assumptions.	1	2	3	4	5
Protect the rights and confidentiality of students, staff, and parents.	1	2	3	4	5
Establish and maintain the boundaries of professional relationships.	1	2	3	4	5
Recognize and celebrate individual and collective accomplishments that support the values, vision, and mission of the school.	1	2	3	4	5

Total out of ___ / 50 / Divided by 10 / Score out of ___ / 5

Projet d'outil d'évaluation des personnels de direction

Le projet ci-dessous, volontairement non finalisé, doit être entendu comme une base de réflexion à conduire avec les personnels de direction ou leurs représentants.

Inspirée de la grille DGAFP, cette proposition de grille à l'intention des personnels de direction vise à rapprocher la démarche d'évaluation des personnels de direction de celle de l'ensemble des cadres de la fonction publique tout en faisant apparaître les spécificités liées au métier de chef d'établissement. Elle associe auto-évaluation (partie gauche) et évaluation par le représentant de l'institution (partie droite) Elle se concentre sur le repérage de compétences dans des champs très variés visant à mieux dessiner le profil professionnel du personnel de direction en s'attachant à articuler compétences professionnelles et performances de l'établissement sans les confondre.

Elle répond, dans son organisation et ses contenus, aux dispositions de l'article 3 de l'arrêté du 7 août 2012 qui indiquent les différents thèmes à aborder dans l'entretien professionnel. « La filiation diagnostic / lettre de mission / bilan reste valable et permet d'alimenter la première partie de la grille. Elle est adossée à l'exercice de la fonction en établissement ».

La deuxième partie met en évidence les compétences professionnelles à identifier et est donc liée à la personne. Le choix des items ajoutés à la grille fonction publique a été réalisé à la lecture des propositions issues des synthèses de visites académiques

L'utilisation des items « assez fort », « fort » correspond davantage à l'observation de compétences que « bon » ou « très bons » en référence à des niveaux atteints. L'item « exceptionnel » signifie par son sens même le caractère rare de sa mention éventuelle.

La troisième partie ouvre sur la formation et l'accompagnement en matière de développement professionnel

La quatrième partie est prospective et recueille les projets professionnels du personnel. La sous-partie relative à la mobilité sur un autre établissement demande au personnel de se positionner sur des types de poste et d'expliquer les raisons de ses choix. À droite, l'évaluateur exprime son point de vue sur les perspectives.

Ces quatre parties de la grille sont précédées d'un rappel de contexte d'exercice et suivi d'un espace de commentaires croisés entre évalué et évaluateur.

La grille est remplie lors d'un entretien personnalisé avec le recteur ou le DASEN (ou son représentant). Elle s'appuie sur la lettre de mission mais aussi sur l'observation du personnel de direction lors des différentes rencontres et dialogues de gestion ou de pilotage, soit dans toutes les phases d'exercice de sa fonction.

Un cadrage des lettres de mission semble nécessaire pour mieux les individualiser au contexte spécifique de l'établissement avec des indicateurs quantitatifs et qualitatifs. La réussite des élèves doit y être centrale.

Surlignées en jaune : les compétences observables chez les seuls chefs d'établissement ou chez les adjoints comme contributeurs, le cas échéant, dans l'exercice de leurs délégations

Surlignées en bleu : les compétences ajoutées à la grille DGAFP

Soulignées en noir : les mentions ajoutées à l'explicitation de la compétence

POSITIONNEMENT DU PERSONNEL DE DIRECTION

Contexte d'exercice

– environnement socio-géographique

profil de l'établissement : descripteurs du degré de complexité, axes du contrat d'objectifs

Fonction et positionnement au sein de l'établissement

Fonction exercée et profil de l'équipe de direction

axes de la lettre de mission (chef) ou de la lettre de délégation (adjoint)

missions externes

PARTIE 1 : Réalisation des objectifs et perspectives dans le poste actuel

ATTEINTE DES OBJECTIFS FIXES DANS LA LETTRE DE MISSION	
Le point de vue de l'évalué	Le point de vue de l'évaluateur
Objectif 1 Objectif 2 ...	
Synthèse et pistes d'évolution : Objectifs à redéfinir, critères d'évaluation	Synthèse et pistes d'évolution / Propositions de l'évaluateur :
Synthèse générale de la partie 1 arrêtée conjointement	

PARTIE 2 : Maîtrise des fonctions occupées et des compétences associées

Critères	Définitions associées aux critères	à déve lopp	assez fort	fort	Except ionnel	non observé
1. Pilotage de l'établissement						
Développer une vision stratégique et anticiper	Garantit dans le discours et l'action de l'établissement les valeurs et la mission de l'Ecole. Par sa compréhension des enjeux dans une approche globale, démontre sa capacité à prendre en compte le contexte socio-économique et partenarial, à projeter son action dans le long terme ainsi que son sens de l'anticipation.					
Décider en situation complexe	Prise de décisions réfléchies et appropriées aux circonstances, dans les délais requis.					
Contribuer au projet académique et faire vivre le projet d'établissement	Les priorités académiques sont relayées et opérationnalisées dans l'établissement. Les objectifs pédagogiques et éducatifs de l'établissement sont clairement définis Le climat scolaire fait l'objet d'une attention/implication collective (voir autre formulation...)					
Assumer son rôle pédagogique et éducatif	Management favorisant les processus collectifs de décision. Mobilise la communauté scolaire par une communication et un fonctionnement des instances pédagogiques et éducatives adaptés. N'hésite pas à s'appuyer sur les corps d'inspection.					
Maîtriser des enjeux budgétaires et financiers	Maîtrise technique et juridique des enjeux. Capacité de prise de position dans le cadre de négociations budgétaires et de moyens					

2. Gestion des ressources humaines					
Force de conviction (Leadership)	Rayonnement, ascendant. Fait adhérer à ses idées/ au projet commun, fédère (l)es équipes et donne du sens à l'action.				
Capacité à communiquer	Aisance relationnelle. Expression efficace et claire, adaptée à ses interlocuteurs. Souci du partage de l'information.				
Capacité à conduire le changement	Réussit à mobiliser autour d'un projet et à impulser une dynamique. Maîtrise le processus de transformation. Assure la concertation et le dialogue social. S'appuie sur la formation initiale et continue en vue de bâtir un plan de formation des personnels qui fournisse à l'établissement les compétences requises pour réaliser ses objectifs.				
Écoute et travail en équipe	Fait preuve d'écoute active. Considère les idées des autres sans a priori, tout en gardant un certain recul. S'engage dans le travail collectif de l'équipe de direction.				
Capacité à coopérer avec l'environnement	Établit avec aisance des relations de travail et de partenariat. constitue et à entretient des réseaux de travail, négocie et à agit en collaboration				
Capacité à conseiller et à évaluer	À partir d'une analyse objective, apporte son expertise et sa force de proposition pour faciliter les prises de décisions. Évalue/apprécie l'action individuelle des personnels en vue de les aider à progresser				

Critères	Définitions associées aux critères	à développer	assez fort	fort	Exceptionnel	non observé
3. Manière de servir						
Sens de l'intérêt général	Fait preuve d'exemplarité dans son comportement, d'impartialité et du sens de l'intérêt public. Respecte les règles déontologiques. Communique ces <u>valeurs à l'ensemble des personnels de l'établissement</u> en encourageant leur mise en œuvre.					
Ouverture d'esprit et capacité à se remettre en question et à se former	Fait preuve de curiosité d'esprit et de diversité de ses centres d'intérêts. Saisit les opportunités pour développer son potentiel. Accepte de remettre en cause ses pratiques pour progresser. <u>Est soucieux de se former</u>					
Imagination et goût pour l'innovation	Apporte des idées innovantes et fait preuve de créativité pour atteindre l'objectif ou améliorer les systèmes ou les processus existants.					
Rayonnement au-delà de son établissement	Contribue à la production de groupes ressources académiques, à des missions au sein des bassins, à la formation.					
Adaptabilité	Est capable de s'adapter dans tous les domaines, en faisant preuve de pragmatisme dans l'action quotidienne. Met en œuvre des actions correctives quand les objectifs ne sont pas atteints. Fait preuve de réactivité en toute circonstance : gestion de l'imprévu, des obstacles, de l'urgence et des simultanités. »					
S'impliquer et s'engager	Goût de l'action, degré d'investissement et de conviction, volonté, sens des responsabilités.					
Résistance au stress	Sérénité, maîtrise de soi, contrôle des émotions et des impulsions en situation de pression. Capacité à conserver ses moyens dans la durée.					

PARTIE 3 : Besoins de formation / développement professionnel

Formations souhaitées	Observations / propositions de l'évaluateur

PARTIE 4 : Perspectives d'évolution professionnelle (détachable de l'ensemble du document)

Mobilité en tant que personnel de direction	
Projet de carrière de l'évalué	Pronostic sur l'aptitude à exercer la responsabilité d'une direction
Type de fonction: Adjoint Chef À quelle échéance	

Type de poste :	
Explicitation des choix	
<i>Mobilité dans d'autres fonctions/emplois/services</i>	