



## **Réflexions sur la mise en place d'un grand corps de l'encadrement pédagogique**

L'objectif de mettre en place un système éducatif plus juste et plus efficace suscite un assentiment général guère surprenant. Le constat est en effet imparable : l'École aujourd'hui ne parvient pas à réduire les écarts entre les jeunes pour ce qui concerne la construction des compétences et l'acquisition des connaissances. Les facteurs socio-économiques apparaissent toujours comme de redoutables déterminants du devenir scolaire et, de facto, du devenir social des jeunes. Ce triste constat n'est sans doute pas nouveau, cependant il prend aujourd'hui un caractère plus clairement inacceptable que ce ne fut le cas jusqu'alors.

Dans ce contexte la perspective d'une loi de programmation aux contours ébauchés lors du débat sur « *la refondation de l'École* » induit un légitime espoir. Nous ne pouvons toutefois oublier qu'en 1989 la loi d'orientation portée par Lionel Jospin avait tracé les axes d'une profonde évolution du service éducatif afin de mieux aider tous les élèves à réussir mais que l'attente générée avait été assez largement déçue.

Comment faire aujourd'hui pour éviter les écueils que nous avons alors connus ? Bien sûr une meilleure formation initiale et continue des enseignants sera nécessaire, de même qu'une meilleure articulation entre le scolaire et le périscolaire. Il faudra aussi trouver des stratégies pour développer le travail en équipe. Les nouvelles technologies nous apporteront des aides précieuses pour autant qu'elles soient maîtrisées et mobilisées comme des outils et non comme des fins. À l'évidence la question des rythmes scolaires sera déterminante pour permettre aux élèves de mieux s'impliquer dans la construction de leurs savoirs...

Tous ces éléments sont assez consensuels, mais il faudra aussi réinterroger le modèle de l'encadrement du système, à ses différents niveaux, pour organiser, impulser, aider, accompagner les acteurs de l'enseignement.

Les dernières années ont montré toute l'importance de cette question de l'encadrement. Elles ont aussi -trop souvent hélas- été l'occasion de montrer l'absurdité d'un système au sein duquel les enseignants ne travaillent plus en confiance avec les cadres de proximité. Des mesures aussi stupides que la discrimination par des primes modulables selon des critères plus que discutables ont largement contribué à créer une distance entre les enseignants et les inspecteurs ou les chefs d'établissement. Cette séparation est devenue aujourd'hui un véritable frein aux initiatives pourtant indispensables. Qui oserait interpellier sereinement sa hiérarchie pour obtenir de l'aide dans un tel contexte ? C'est pourtant bien ce qu'il faudrait faire pour construire ensemble des dispositifs plus efficaces et plus efficaces pour les élèves.

Que l'on parle d'encadrement, de management ou de gouvernance, le résultat est toujours le même : ce qui devrait être un pilotage visant à obtenir de meilleurs résultats se transforme très vite en un attirail d'outils modélisateurs et normatifs, à l'opposé des attentes affichées d'une plus grande responsabilisation des enseignants. Le « travailler ensemble » s'efface donc devant l'émergence d'une technocratie formaliste qui ne fait plus grand cas de l'humain...

Dans un tel contexte, il n'est donc pas absurde de s'interroger sur les conditions d'une profonde réforme des corps d'encadrement pédagogiques au sein du système éducatif pour que ses membres soient mieux à même de servir les ambitions fixées par la Nation pour une Ecole refondée de la République.

La réussite de cette refondation imposera des évolutions non seulement idéologiques, mais aussi structurelles. Le SI.EN-UNSA Education affirme que la mise en place d'un grand corps de l'encadrement pédagogique est une condition, sans doute non suffisante mais en tout état de cause nécessaire, pour bâtir une école mieux à même de faire progresser tous les élèves et de réduire des écarts fondés sur des injustices sociales intolérables pour la République et dangereuses pour notre société.

### **Pourquoi un grand corps de l'encadrement pédagogique ?**

Si chacun souligne la nécessité d'une meilleure continuité entre les différentes étapes du cursus scolaire, ces passages se gèrent malheureusement selon des ruptures dont les élèves les plus fragiles font systématiquement les frais.

Que ce soit pour le passage de l'école au collège, du collège au lycée, ou au moment des choix d'orientation vers les voies générale, professionnelle ou technologique, la problématique de l'accompagnement des jeunes relève de l'exceptionnel alors qu'elle devrait être la règle.

De la formation des cadres à l'exercice de leurs métiers d'inspecteurs ou de chefs d'établissement, la notion de culture commune et les prises de conscience de responsabilités partagées au sein d'un territoire se déclinent sur le régime de la bonne volonté quand ce n'est de l'incantation. Il faut dire que la confusion est fréquente entre juxtaposition d'expériences et/ou d'objectifs et véritable articulation des actions des uns et des autres au service d'un projet dans lequel chacun peut se reconnaître et s'impliquer.

Il nous est souvent objecté que des expériences existent et que dans telle ou telle académie, sur tel ou tel secteur, les cadres pédagogiques travaillent de concert sous l'impulsion de la hiérarchie académique. Certes, et ceci montre bien qu'il y a un réel intérêt à ce travail partagé, malheureusement, force est de constater que ces initiatives portées par ladite hiérarchie en sont étroitement dépendantes et qu'elles disparaissent dès que le leader qui les avait mises en œuvre quitte le territoire pour quelque raison que ce soit.

Dans le cadre de la refondation de l'école, il semblerait indispensable d'abandonner cet amateurisme conjoncturel pour mettre en place des modalités organisationnelles pérennes susceptibles de produire des effets durables.

Deux stratégies complémentaires peuvent dès lors être envisagées, l'une comme l'autre s'inscrivant nécessairement dans la mise en œuvre opérationnelle d'un grand corps de l'encadrement pédagogique.

Tout d'abord, il semble évident que la prise de conscience d'une indispensable complémentarité de l'action de tous les inspecteurs et de tous les chefs d'établissement d'un territoire est une condition sine qua non pour que soit bâti un véritable projet territorial susceptible d'être décliné, non pas dans le cadre de grandes orientations théoriques, mais selon des actions précises et évaluables pour accompagner effectivement tous les jeunes et, au premier chef, ceux d'entre eux qui éprouvent le plus de difficultés.

Ensuite, il semble tout aussi indispensable que soient clairement précisées les responsabilités respectives pour éviter les malentendus débouchant sur des replis identitaires frileux là où une mobilisation confiante serait au contraire indispensable. Les tensions relatives à l'évaluation des enseignants nous ont montré récemment à quel point il était dangereux et contre-productif d'opposer les uns aux autres. C'est bien dans la logique d'un travail d'équipe que pourra se construire la refondation de l'école et non dans le maintien d'un existant qui a déjà fait preuve de son inefficacité.

### **Comment construire le grand corps de l'encadrement pédagogique ?**

Dans un premier temps, il semble prioritaire que chaque cadre se sente solidaire d'un projet partagé et situe son action dans une dimension collective. Ceci peut bien sûr être facilité à la fois par une formation initiale fondée plutôt sur une logique de tronc commun que de différenciation, ainsi que par des rencontres régulières pour mettre en œuvre des projets territoriaux et pour en évaluer les impacts. Il semble en effet incontournable que chaque cadre ait une vision globale du système et ne se limite pas à une spécialité professionnelle liée à sa fonction d'inspecteur ou de chef d'établissement, ou découlant du niveau scolaire auquel il intervient.

Il serait souhaitable de renforcer l'impact de ces responsabilités partagées en facilitant les changements professionnels. Ceux-ci existent bien sur le papier : un chef d'établissement peut demander à être détaché dans un corps d'inspection, de la même manière qu'un inspecteur peut demander à exercer des responsabilités dans un établissement, cependant les contraintes actuelles rendent ces expériences totalement marginales. Il faudrait donc proposer une évolution significative des conditions de passage d'une spécialité à l'autre au sein d'un grand corps d'encadrement, ce qui serait tout à fait différent et provoquerait de manière quasi mécanique une amélioration sensible de l'idée de culture partagée. Il serait aussi possible de valoriser ces expériences variées au plan professionnel.

Il faut aussi relever que dans le fonctionnement actuel des corps d'encadrement d'autres possibilités de prise en charge de responsabilités existent là encore de manière virtuelle, mais ne sont en réalité quasiment jamais mises en œuvre. Il en va ainsi pour de nombreux emplois fonctionnels, et c'est tout particulièrement le cas pour les emplois de DASEN et de DASEN adjoint. Si, théoriquement, un IEN ou un chef d'établissement peuvent accéder à ces postes, la simple lecture du *JO* montre bien que dans la pratique

seuls les IA-IPR sont sollicités. Il serait aisé de mettre en évidence le ridicule de cette situation en faisant observer que des IEN souhaitant s'engager dans cette voie commencent par demander leur intégration dans le corps des IA-IPR à seule fin d'avoir de vraies chances d'accéder à ces postes particuliers ! Il est grand temps de remettre en cause les contraintes implicites pesant sur les accès aux fonctions de DASEN, ce qui enrichira considérablement les analyses dans le cadre de l'équipe restreinte mobilisée par le recteur pour la gouvernance académique.

Il faut aussi souligner qu'un grand corps de l'encadrement pédagogique faciliterait la prise en compte de parcours diversifiés pour proposer à des agents divers emplois fonctionnels. Ceci serait aussi une bonne occasion de dresser une carte plus précise desdits emplois, de leur vocation au sein du système et de leur articulation dans le cadre d'une académie pour mieux comprendre leur utilité au service d'une meilleure réussite de tous les élèves.

### **Quel fonctionnement pour le grand corps de l'encadrement pédagogique ?**

Comme précédemment exposé, le travail en équipe et la mobilité fonctionnelle sont les deux caractéristiques fondamentales attendues pour les acteurs au sein du grand corps de l'encadrement pédagogique.

La première suppose la création de territoires susceptibles d'être définis de manière différente en fonction des caractéristiques socio-économiques des académies. Il serait en effet absurde de scléroser cette organisation en la définissant du niveau national. Il est en revanche essentiel qu'au sein des territoires en question chaque cadre se sente solidaire d'un projet élaboré collectivement. Pour cette même raison, il faut que chaque territoire puisse bénéficier des compétences de tous les cadres pour couvrir l'ensemble du champ éducatif.

La seconde impose des arbitrages qui pourraient être confiés à l'Inspection générale. En effet, la prise en charge d'une responsabilité différente peut supposer un complément de formation avant d'être concrétisée. Il appartiendrait dès lors à l'Inspection générale de fixer les conditions dans lesquelles une mobilité fonctionnelle pourrait être réalisée. De la même manière, des avis particulièrement utiles de l'IG pourraient être portés sur les capacités à exercer dans des emplois fonctionnels, avis transmis à la DGRH pour éclairer ses choix.

Il faut évoquer ici la question de l'évaluation des membres du grand corps d'encadrement. Contrairement à ce qui se passe aujourd'hui, il semble indispensable d'éclaircir la lisibilité par rapport à la chaîne hiérarchique. Au sein d'un grand corps de l'encadrement pédagogique, nous considérons que chaque membre de ce corps devrait avoir le recteur pour seul supérieur hiérarchique. Les procédures d'évaluation pourraient tout à fait intégrer les contraintes résultant du nombre de cadre, sans remettre en cause ce principe d'unicité du supérieur hiérarchique.

### **Quel recrutement et quelle formation pour les personnels d'encadrement ?**

La question du recrutement est essentielle puisqu'elle est la condition par laquelle une réelle complémentarité des regards serait rendue possible. Il serait tout aussi stupide de

se priver des compétences didactiques pointues dans un champ disciplinaire donné que de ne pas tirer profit, tout au long de la scolarité, des compétences transdisciplinaires qui permettent de renforcer la cohésion d'un parcours scolaire. De la même manière les compétences relatives à la vie scolaire et la maîtrise des relations avec les parents et les partenaires du système éducatif sont tout aussi indispensables pour opérationnaliser les perspectives tracées dans le cadre de la refondation.

En bref, le champ et les spécialités de recrutement qui prévalent aujourd'hui restent pertinentes et garantissent la capacité à couvrir de manière experte l'ensemble des missions d'inspection et de direction. C'est à l'issue de ce recrutement que doit se constituer la cohérence du grand corps d'encadrement, laquelle se bâtira de manière satisfaisante dans une dynamique d'enrichissement et non dans un appauvrissement qui résulterait d'un recrutement indifférencié.

Il conviendra aussi de reconstruire une formation des personnels d'encadrement laissant une large part à l'apport des universitaires dans le domaine des didactiques des disciplines et des sciences de l'éducation. Il nous paraît, en effet, important qu'un lien fort et régulier s'établisse entre les chercheurs et les formateurs de terrain pour expérimenter et évaluer des recherches susceptibles d'être généralisées.

### **Quelles valorisations des carrières au sein du grand corps de l'encadrement pédagogique ?**

Eu égard aux charges de travail et aux responsabilités qui sont confiées aux cadres du système éducatif, il serait inacceptable de ne pas valoriser les carrières de ces derniers. Cette légitime reconnaissance de leur investissement serait appréciable dans un contexte d'inévitable accroissement des tâches lié à l'accompagnement des réformes envisagées.

Pour le corps des IEN, trois priorités financières peuvent être dégagées :

- une amélioration des débuts de carrière qui pourrait être obtenue par la réduction des durées d'échelon au sein de la classe normale. A partir du 6ème échelon, la durée du temps passé dans chaque échelon pour atteindre le suivant est actuellement fixée à 3 ans ; nous demandons qu'elle soit ramenée à 2 ans et 3 mois, ce qui nous rapprocherait de l'actuelle situation des IA-IPR. En outre, nous demandons la création d'un échelon supplémentaire en fin de classe normale. Par homologie avec la première classe des chefs d'établissement, ce 11ème échelon pourrait être affecté de l'INM 821. Cette mesure permettrait d'éviter que la réduction de durée d'échelon en fin de classe normale ne conduise à une stagnation au dernier échelon de cette classe en attendant le passage à la hors-classe et faciliterait le reclassement des inspecteurs entrant tardivement dans la carrière qui se retrouvent actuellement privés de toute promotion.
- Une meilleure prise en compte des carrières longues apparaît également comme indispensable car aujourd'hui de nombreux inspecteurs sont bloqués au dernier échelon de la hors-classe pendant une dizaine d'années, avant leur départ en retraite. L'accès à la hors-échelle lettre B peut être envisagé en élargissant les possibilités d'accès à des emplois fonctionnels, mais il serait pertinent de réfléchir aussi à un accès statutaire à ce niveau de rémunération.

- Pour les IEN, les régimes de primes et indemnités sont devenus opaques et certaines indemnités n'ont connu aucune évolution financière depuis plus de 20 ans ! Cette situation gagnerait à être éclaircie et uniformisée. Il convient toutefois de rappeler notre ferme opposition au principe de modulation qui apparaît souvent comme un frein au travail en équipe et entraîne des effets délétères pour le corps.

Au-delà de ces éléments corporatifs, de nombreux inspecteurs soulignent la nécessité de revoir des conditions de travail qui se sont dégradées au fil du temps et qui apparaissent aujourd'hui comme un handicap majeur pour proposer un pilotage à la hauteur des enjeux de la refondation.

Le maître mot de l'économie à tout crin est devenu un leitmotiv qui fait progressivement perdre tout sens à notre action. Les inspecteurs se voient ainsi confier, soit directement soit par le biais des secrétariats, de plus en plus de tâches administratives qui les éloignent du terrain. Cet éloignement est encore amplifié par le manque de moyens pour se déplacer ou par des implantations de postes ne prenant plus du tout en compte les caractéristiques territoriales. Si nous ne pouvons que souscrire à la nécessité d'une gestion scrupuleuse des deniers publics, nous soutenons que la politique actuelle en ce domaine est devenue une caricature d'économies qui néglige totalement les besoins réels en matière de pilotage de proximité.

Nous affirmons que la mise en place d'un grand corps de l'encadrement pédagogique nécessitera des moyens pour que son fonctionnement soit effectivement au service des enseignants et, par voie de conséquence, des élèves. Cependant, cette question des moyens ne devra pas faire oublier la nécessaire remise en cause des dérapages technocratiques qui ont été trop souvent la règle ces dernières années. Nous affirmons, par exemple, que les lettres de mission ont été largement dévoyées de leur sens et sont devenues des outils normatifs fondant leur légitimité sur une apparente rigueur scientifique alors qu'elles ne correspondent le plus souvent qu'à des catalogues de bonnes intentions et négligent totalement la question des moyens nécessaires à la réalisation des objectifs fixés.

### **Quelles missions pour les membres du grand corps de l'encadrement pédagogique ?**

Si les missions actuelles des inspecteurs et des chefs d'établissement ne sont probablement pas à remettre en cause en profondeur, il n'en demeure pas moins que la mise en place d'un grand corps de l'encadrement pédagogique supposera, a minima, la définition des missions articulées des uns et des autres pour assurer de manière pérenne un travail en équipe sur des territoires.

Pour nous, la définition de ces missions constitue une priorité et nécessiterait des rencontres régulières pilotées par la DGRH afin de définir au plus vite un cadre de travail en cohérence avec les orientations fixées.

Nous insistons enfin sur l'urgence à mettre en œuvre une telle réflexion, car il nous semble clair que c'est dès le début de l'opérationnalisation de la future loi de programmation pour *la refondation de l'Ecole de la République* que le grand corps de

l'encadrement pédagogique sera nécessaire. Tout retard dans cette démarche serait durablement préjudiciable pour le système éducatif et ses usagers.