# L'Inspection



L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES ET DES ÉTABLISSEMENTS: LA NOUVELLE USINE À GAZ ?



«Risques numériques, transfert de responsabilités avec le périscolaire, vigipirate & état d'urgence...»





Pour L'ASL, la prévention est la première des protections





### LE GRAND EMBALLEMENT...

a fin d'une année scolaire est traditionnellement un moment de bilan. Nous espérerions tous que cette étape nous encourage à aller de l'avant, en retrouvant la sérénité nécessaire pour accompagner les équipes pédagogiques dans la mise en œuvre des réformes profondes qui affectent le système éducatif dans son ensemble.

Malheureusement, nous sommes loin de cet apaisement dont nous aurions tant besoin. Nous avons l'impression que chaque jour apporte son lot de nouvelles mesures, présentées à présent avant même d'avoir été finalisées ou même officialisées. La hiérarchie locale semble souvent prise de la même frénésie de réforme et fait preuve d'un zèle plus préoccupé du désir de complaire au pouvoir que de produire de réels effets au service de la réussite des élèves. Cette agitation brownienne s'est particulièrement manifestée en cette fin d'année pour le lancement du PACTE. Sans texte officiel, sans circulaire de mise en œuvre, de nombreux recteurs ou DASEN n'ont pas hésité à donner des indications précises... qui se sont avérées erronées ou remises en cause quelques jours plus tard. Dans le but de faire remonter des éléments chiffrés quel que soit leur caractère illusoire, les inspectrices et les inspecteurs ont été dépêchés auprès des enseignants non seulement pour recueillir des informations sur leur volonté de s'engager, mais souvent pour les convaincre de l'intérêt d'une démarche qui est pourtant loin de répondre aux urgences identifiées.

La succession des ordres et contrordres génère inévitablement le désordre. Elle fait surtout perdre la crédibilité à l'encadrement, ce qui compliquera inévitablement nos relations avec les équipes que nous accompagnons au quotidien. Le PACTE créera des différences interindividuelles liées à la complexité du dispositif. Là où nous aurions besoin de solidarité et de mutualisation entre les personnels, nous allons renforcer les replis individualistes.

Notre institution semble prise d'une irrésistible propension à imaginer des usines à gaz, toujours plus complexes et toujours aussi peu productives! À cet égard, comment ne pas évoquer les évaluations externes des écoles et des établissements ? Nous sommes bien loin aujourd'hui de l'enthousiasme initial... La composante qui nous semblait la plus prometteuse était l'auto-évaluation qui s'inscrivait à la fois dans la reconnaissance de l'expertise professionnelle des enseignants, mais aussi dans une dynamique de responsabilisation partagée. Aujourd'hui, nous sommes confrontés un peu partout dans les académies au souci de « faire du chiffre », reléguant au second plan le travail essentiel de préparation des équipes pédagogiques. Chaque responsable académique y va de sa fantaisie propre. L'une décide que les inspecteurs doivent impérativement mener ces évaluations externes dans un autre département que celui où ils exercent, l'autre se demande s'il est vraiment nécessaire de faire appel à des inspecteurs pour piloter ce travail... Et comme, au bout du compte, il est impossible de mettre en œuvre les recommandations de l'équipe d'évaluation faute de ressources humaines disponibles et mobilisables, rien n'empêche de continuer à « faire semblant », puisque c'est tout ce qui semble être attendu par notre hiérarchie et par le ministère. Au moment où l'intelligence artificielle s'impose dans les environnements professionnels, nous pourrions même envisager un allègement radical de la charge de travail induite par ces évaluations en confiant à une intelligence générative la totalité du processus. N'oublions pas cependant que comme le dit notre ami ChatGPT interrogé sur l'intérêt du dispositif d'évaluation externe des établissements : « il est essentiel d'adopter une approche critique et d'utiliser ces évaluations comme un outil parmi d'autres pour évaluer la performance globale d'un établissement et mettre en œuvre des améliorations appropriées. »

Décidément, le monde change ! Une seule certitude : le SI.EN UNSA continuera à fédérer les énergies pour défendre les conditions de travail des inspectrices et des inspecteurs!

Directeur de la publication Patrick Roumagnac Directeur de la rédaction Joël **Delrot** 

Photo couverture © AdobeStock Réalisation : Yellowstone-design Impression: Compédit Beauregard CCPAP: 0521 S 07856 ISSN: 1251-2028

4 numéros : l'Inspection, Réalités & Prospective Numéro spécial : Annuaire des Corps d'inspection de l'Éducation nationale Prix du numéro : 7,50 €

Prix du dossier spécial : 15 €

Abonnement : 4 numéros + dossier spécial : 40 €

SI.EN - UNSA Éducation 23, rue Lalande - 75014 PARIS 01 43 22 68 19

sien@sien-unsa-education.org sien-unsa-education.org



Patrick Roumagnac Secrétaire général du SI.EN-UNSA

## Le sommaire

- Vu du S!en
- 4 L'ACTUALITÉ DU SI.EN
- Le dospier
- **5 L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES ET DES ÉTABLISSEMENTS:** LA NOUVELLE USINE À GAZ?
- **6 L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS** D'UN DISPOSITIF INNOVANT À UN ÉCHEC RETENTISSANT
- 7 L'ÉVALUATION EXTERNE VU PAR **DES INSPECTEURS DES CONSTATS.** DES REGRETS ET DES SOUHAITS **D'ÉVOLUTION**
- 8 L'ÉVALUATION D'ÉCOLE. QU'EN DISENT LES ÉCOLES ?
- 9 LES RECOMMANDATIONS DU SLEN-UNSA POUR AMÉLIORER LE DISPOSITIF D'AUTOÉVALUATION-**ÉVALUATION EXTERNE**
- 10 UN AUTRE REGARD SUR L'ÉVALUATION DES ÉCOLES ET DES ÉTABLISSEMENTS **SCOLAIRES**
- 11 LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS EN SUÈDE
- Le métier
- 14 MISE EN ŒUVRE DU PACTE **ENSEIGNANTS. QUEL IMPACT POUR LES INSPECTEURS?**
- 15 REGARD D'UN IEN STI SUR LA RÉFORME DU LYCÉE PROFESSIONNEL.
- La vie syndicale
- 16 AUDIENCE BILATÉRALE SI.EN UNSA ET DGESCO DU 21 MARS 2023
- 17 VERS L'ACTE II DE L'ÉCOLE INCLUSIVE : **UNE ÉCOLE POUR TOUS**
- La retraite
- 19 POURQUOI SE SYNDIQUER ET SURTOUT S'ENGAGER AU SI.EN QUAND ON EST RETRAITÉ?



### **MAI - JUIN 2023**

Bureau national

#### Bureau national du 11 mai

Le Bureau national s'est réuni le 11 mai 2023 avec un ordre du jour particulièrement chargé. Parmi les nombreux points abordés, ceux relatifs aux échéances de l'agenda social, à l'incidence sur la charge de travail des inspecteurs de la réforme du lycée professionnel, du privé ou de l'instruction en famille ont fait l'objet d'une attention particulière, dans la perspective notamment de la redéfinition des missions des inspecteurs.



Concours

#### Webinaire concours

Les nouvelles modalités de formation ne nous permettant plus de rencontrer les stagiaires en amont de leur première affectation, le SI.EN UNSA a invité tous les inspecteurs qui seront en formation initiale en 2023-2024 à une visioconférence le 9 mai dernier.

Au cours de ce temps d'échange, nous nous sommes attachés à répondre à toutes les questions qui se posent inévitablement avant de débuter une nouvelle carrière.



L'enjeu

#### La Mobilisation continue ...

Après le passage en force du gouvernement sur la réforme des retraites, l'intersyndicale appelait à faire du 1er mai une journée de mobilisation massive, unitaire et populaire.

Un 1er mai unitaire pour le retrait de la réforme des retraites à l'occasion duquel le SI.EN UNSA appelait les IEN à s'associer largement aux initiatives locales! Si la mobilisation toujours très forte subit cependant immanquablement l'érosion du temps, l'amertume demeure intacte.





### L'ÉVALUATION EXTERNE DES ÉCOLES ET DES ÉTABLISSEMENTS : LA NOUVELLE USINE À GAZ ?

près deux années de mise en œuvre dans le second degré et un déploiement à grande échelle depuis septembre 2022 dans le premier degré, il nous est apparu pertinent au regard des remontées souvent très critiques et convergentes des inspecteurs de faire un point sur l'évaluation externe des écoles et des établissements, de mesurer l'écart entre les intentions et les ambitions d'une part et les réalités de la mise en œuvre d'autre part.

Dans le présent dossier, il s'agit d'abord de donner la parole et mettre en lumière le point de vue des acteurs. Celui des inspecteurs du second degré et ceux du premier degré bien sûr, mais également celui des équipes dans les écoles. C'est sur la base de ces remontées que le SI.EN émet des recommandations afin de faire évoluer un dispositif dont il adhère toujours aux ambitions, mais dont il dénonce le formalisme du protocole actuel, chronophage, lourd et inefficace. Il est encore temps de poser un autre regard sur les évaluations externes, de prendre du recul sur le protocole stérile sur lesquelles elles reposent, de les inscrire de manière moins artificielle et technocratique dans l'histoire et l'héritage de l'École française. En prenant pour conclure l'exemple de la Suède, du fonctionnement de son système éducatif et de la place de l'évaluation des établissements dans ce système, il s'agit de mettre l'accent sur les différences essentielles entre ce système et le nôtre, différences qui invalident toute tentative de transposition artificielle de ses modalités d'évaluation.

### L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS D'UN DISPOSITIF INNOVANT... À UN ÉCHEC RETENTISSANT

e dispositif d'évaluation externe des établissements, en vigueur depuis la rentrée 2020 pour les établissements du second degré, était censé améliorer le système éducatif. Il était clairement affiché par le conseil d'évaluation l'ambition « d'améliorer, pour l'ensemble de la communauté éducative et de ses acteurs, les conditions de réussite collective, d'exercice des différents métiers et de bien-être dans l'établissement. » Rien que ça!

Où en est-on en juin 2023 de ces belles intentions?

La réalité des faits aurait-elle mise à mal ces belles chimères?

Récapitulons: le SI.EN UNSA a toujours été favorable à la mise en œuvre du dispositif d'évaluation des établissements au motif que cela participait à la réflexion collective des acteurs du terrain, source de débats riches et de visions réalistes, loin de tout formatage technocratique et centralisateur. Mais c'était sans compter la complexité et lourdeur du dispositif créé qui ne laisse que très peu-voire pas du tout-de marges de manœuvre.

### Un dispositif chronophage

La mise en œuvre d'un tel dispositif dysfonctionne. Il est chronophage, absurde et finalement inutile.

Entre les rencontres de l'équipe des évaluateurs, les prises de rendez-vous coordonnées, la lecture du rapport d'auto-évaluation, les évaluations dans l'établissement au contact des équipes pédagogiques, éducatives et de direction, la rédaction du rapport et sa diffusion, ce n'est pas moins de 10 jours qu'il faut consacrer. Oui, au minimum 10 jours par établissement. 10 jours à trouver dans un planning surchargé entre PPCR, évaluations du hors contrat, contrôles d'instruction en famille et autres joyeusetés.

### Mais si encore, ce dispositif était cohérent ...

La logique voudrait que l'inspecteur référent ou correspondant de l'établissement évalué fasse partie des évaluateurs.

Etant donné sa connaissance fine des équipes et des spécificités propres à l'établissement, il serait à même de piloter une évaluation extrêmement pointue afin - n'oublions pas les finalités du conseil de l'évaluation - « d'améliorer les conditions de réussite collective ». Eh bien, non. C'est justement, tout l'inverse. L'inspecteur référent ou correspondant ne doit surtout pas participer à l'évaluation d'un établissement connu. Il est donc prié d'évaluer un établissement totalement inconnu et pour lequel il n'a nul intérêt et nulle implication.

#### ... pour permettre un suivi pluriannuel

Cette neutralité souhaitée par le CEE pourrait néanmoins avoir du sens si les axes de progression établis dans le rapport d'évaluation trouvaient une concrétisation par déploiement de moyens adéquats.

Or, c'est là que le bât blesse. Non seulement, l'inspecteur ne perçoit aucun intérêt à aller loin, voire parfois très loin, de son territoire évaluer un établissement *lambda*, mais encore aucune suite CONCRETE n'est donnée, faute de moyens dévolus. Le rapport est donc purement et simplement archivé sans être décliné en plan d'actions. D'où la question unanimement partagée sur le terrain : quel sens donner à cette tâche occupationnelle ?

Enfin, ne parlons pas du cadrage académique opéré par un comité de relecture tatillon et zélé qui censure de ci de là les mots qui ne lui semblent pas corrects. Il est politiquement incorrect de dire « qu'un pilotage n'est pas clairement défini, et que vivre sur le vivier existant des entreprises ne peut suffire pour anticiper avec sérénité l'avenir » tout en précisant que « l'érosion inévitable du vivier comporte des risques de déclin de la structure ». Le comité a purement et simplement biffé cette phrase qui aurait pu permettre une prise de conscience et une dynamique d'équipe. On ne dit pas non plus « que les contacts avec les tuteurs ne sont pas assez développés » mais qu'ils « devraient être développés » dans la novlangue administrative de l'Éducation nationale où l'on édulcore les constats qui pourraient déplaire. Tout est aseptisé. Le comité s'en défend en arguant du fait qu'il faille une cohérence d'ensemble et une unité de discours face à la diversité des acteurs. Mais face au poids de la réalité, vivre dans l'illusion de la perfection, est-ce véritablement signe d'efficacité?

#### En conclusion

De la belle intention de départ qui se voulait innovante, la lourdeur et l'incohérence du dispositif d'évaluation des établissements du second degré génèrent frustration et perte totale de sens du métier.

À quoi sert l'inspecteur dans un tel contexte ? L'évaluation collective est une belle et noble idée. Sa réalisation confrontée à la rigueur technocratique en a fait un monstre administratif dépourvu d'humanité, une machine à broyer le moral des inspecteurs.



### L'ÉVALUATION EXTERNE VU PAR DES INSPECTEURS DES CONSTATS, DES REGRETS ET DES SOUHAITS D'ÉVOLUTION

### Témoignage d'un inspecteur du second degré

J'ai intégré le groupe d'évaluateurs externes de mon académie depuis 2 ans.

Riche d'une expérience d'auditeur lycée des métiers de près de 10 ans, je suis resté sur ma faim quant au manque de cadrage ou de concertation au niveau académique de ce nouveau mode d'évaluation des EPLE. En effet, à l'exception des domaines expertisés qui nous étaient imposés, l'auto évaluation devait être le pivot de cette démarche. Aujour-d'hui, je fais et partage ce constat avec de nombreux collègues du second degré de mon académie : l'autoévaluation est trop souvent le fruit du travail de l'équipe de direction avec un investissement modéré des autres acteurs. À quelques exceptions près, nous pouvons constater que les partenaires extérieurs de l'EPLE, même s'ils sont présents le jour des auditions, n'ont que peu contribué à l'autoévaluation.

Que dire de la restitution ? Alors qu'elle devrait être un moment d'échange et de co-construction avec la communauté éducative afin de proposer de nouvelles pistes et objectifs, les membres présents restent trop souvent des observateurs. Une fois la restitution faite par l'équipe d'évaluateurs, ils se sentent libérés d'un processus dont ils ne mesurent pas réellement l'intérêt.

On peut alors se poser la question suivante : pourquoi ne serait-ce pas également aux équipes de proposer lors de ce temps d'échanges plus qu'un temps de restitution, les solutions, les réflexions qui auraient émergé de cette « évaluation externe ? »

Auto-évaluation et restitution seraient alors deux temps forts de réflexion que les équipes pourraient s'approprier. Le rapport final pourrait alors tenir compte de propositions co-construites par les équipes et les évaluateurs.

En revanche, d'un point de vue systémique, là où je pouvais voir à l'initiation de la démarche une difficulté d'aller évaluer en collège, force est de constater aujourd'hui que la culture commune IA IPR et IEN ET EG s'est renforcée et qu'elle devient une force et une réalité sur le terrain au-delà de quelques acronymes à partager.

En conclusion, l'évaluation externe ne peut s'envisager qu'à la condition où l'ensemble des membres de la communauté éducative s'investissent dans l'autoévaluation voire même dans la restitution. Je m'interroge après ces deux années quant à la charge supportée par les EPLE. Nos établissements peuvent-ils encore trouver le temps de s'investir sur cette autoévaluation, sur le lycée des métiers et sur les multiples labélisations qui leur sont proposées ? Ne faudrait-il pas prioriser nos priorités ?

### Témoignage d'un inspecteur du premier degré

Dans son essai « L'heure de s'enivrer. L'Univers a t-il un sens? », Hubert Reeves conclut : « Il revient à l'être humain de donner un sens à la réalité ». Cette phrase me revient à l'esprit lorsque j'aborde avec des équipes la question de l'évaluation d'école. Elle pourrait prendre la forme parodique : « Il revient à l'IEN de donner un sens aux réformes ».

En effet, le point saillant que j'ai pu relever, tant auprès des écoles de la circonscription, que celles rencontrées en tant qu'évaluateur, porte sur la question du sens de cette opération. Ainsi, son exercice devient souvent pénible, dépourvu de logique, source d'inquiétude quant à la démarche globale et frustrant en ce qui concerne le rapport entre le temps consacré et l'efficacité. Le ressenti reste celui d'une injonction supplémentaire qui se rajoute à toutes celles qui s'imposent au fil des années, sans que soit posé un cadre horaire consacré à ce travail qui nécessite plusieurs dizaines d'heures aux équipes qui en manquent déjà cruellement.

Ceci explique en grande partie, la résistance plus ou moins exprimée que suscite cette mesure. Il faut reconnaître que les réformes se sont succédées sans qu'un lien logique énoncé ne permette leur mise en cohérence : le protocole des parcours professionnels, la formation par constellations, la relance des projets d'école, la mise en place des PIAL, l'évaluation d'école, les projets innovants du CNR, le pacte ... Pourtant, en analysant chacune de celles-ci, toutes se référent, plus ou moins explicitement, à la démarche de l'évaluation d'école. Il est regrettable que sa mise en œuvre n'ait pas été pensée dans une logique de réelle transformation partagée.

L'évaluation d'école dans son principe d'évaluation d'une politique publique territoriale place ainsi l'établissement au centre de la déclinaison locale d'un service public d'éducation. C'est à ce titre qu'elle croise, bien sûr, sa fonction première qui reste la réussite dans l'acquisition des compétences des élèves mais replacée dans un contexte géographique, social, économique et politique. Ses conclusions et préconisations débouchent sur l'actualisation du projet d'école qui appartient pleinement à la communauté éducative.

### L'ÉVALUATION D'ÉCOLE QU'EN DISENT LES ÉCOLES ?

ans les écoles, nous nous acheminons vers la fin d'une première année de mise en œuvre effective de l'évaluation externe.

C'est l'occasion pour les inspecteurs de faire un premier bilan de la manière dont les équipes ont vécu cette évaluation. Ces dernières étaient en effet invitées à s'exprimer en particulier sur le processus d'autoévaluation. Voici ce qui ressort globalement de leurs retours.



#### Une démarche d'autoévaluation jugée globalement intéressante quand la dynamique est présente

Tarmi les équipes qui se sont engagées dans l'évaluation externe sans trop d'opposition, nombreuses sont celles qui ont jugé le processus d'autoévaluation constructif car il a souvent permis l'instauration d'échanges systématiques avec les familles et les partenaires de l'école.

L'autoévaluation a surtout été l'occasion d'un travail approfondi au sein des équipes, grâce à l'implication de tous et au temps conséquent consacré à cette démarche. A cette occasion, la plupart des collectifs ont ainsi pu engager ou poursuivre la réflexion sur des axes de progrès identifiés. Ces constats sont formulés avec plus ou moins d'enthousiasme en fonction de l'importance de la plus-value de cette démarche par rapport à la dynamique préexistante.

### Une démarche d'autoévaluation pesante et chronophage

#### Tout est-il positif pour autant?

C'est beaucoup dire quand pour les mêmes équipes, les remarques, les regrets où les interrogations viennent pondérer largement la reconnaissance du bienfondé de la démarche. Ainsi, beaucoup d'entre elles insistent sur le caractère « coûteux en temps et en charge mentale » de la phase d'autoévaluation. Ici on regrette le nombre de réunions consacrées à ce travail. Là on fait le compte d'une vingtaine d'heures de temps de réunion passées autour de l'autoévaluation, le plus souvent dans des délais de quelques semaines au plus. Un constat revient : l'autoévaluation demande beaucoup de temps de réunion et de concertation en plus des réunions fonctionnelles habituelles. Pour faire face à cette difficulté, des équipes expriment le souhait de mettre en œuvre des journées banalisées, comme cela a pu se faire dans le passé. D'autres demandent à utiliser le temps de formation pour s'engager pleinement dans l'autoévaluation. On le voit, la question du temps est prégnante dans le premier degré. Elle constitue assurément un frein à l'adhésion des équipes et à leur engagement dans la démarche.

#### Une démarche d'autoévaluation rendue inutilement complexe

Quand elles évoquent les outils mis à disposition, les équipes se montrent également très critiques, tout en reconnaissant parfois leur richesse. Ainsi, les entrées liées aux 4 domaines de l'autoévaluation sont souvent jugées redondantes alors que les attentes liées à la démarche d'autoévaluation apparaissent parfois peu lisibles.

Les questionnaires destinés aux élèves et aux familles ne sont pas compris comme des bases de travail à adapter au contexte de l'école et peu d'équipes s'engagent à les modifier. Leur mise en ligne ou leur traitement apparaissent comme des opérations complexes ou fastidieuses. Certaines équipes font état d'une faible participation des familles aux enquêtes, quand ce n'est pas de l'hostilité que ces dernières expriment face à la démarche. Voilà qui est peu encourageant pour les écoles qui font l'effort de s'engager pleinement. La précipitation, le manque d'un temps disponible afin d'expliquer et donner du sens génèrent tensions et incompréhensions. C'est contreproductif pour ancrer durablement l'évaluation externe dans le paysage du fonctionnement de l'École. C'est le résultat auquel conduit un pilotage qui se base sur des données quantitatives plutôt que de prendre appui sur les indicateurs qualitatifs.

#### Une démarche d'autoévaluation dont les équipes peinent à percevoir la plus-value à l'issue de l'évaluation externe.

Un dernier point revient souvent dans les retours des autoévaluations des écoles : Quelle est la plus-value ? Entre les équipes qui ne perçoivent pas l'intérêt de ce processus comparé à la charge de travail qu'il génère, celles qui s'interrogent quant aux suites données, notamment en matière de formation, le manque de lisibilité dans la durée s'avère également être un frein pour la pérennisation des évaluations externes des écoles.

Les inspecteurs pourraient s'accommoder de cette situation en demi-teinte si elle ne relevait que d'une difficulté temporaire liée à une année de rodage d'un dispositif nouveau. C'est oublier un peu vite que même si des améliorations pourront être faites suite à un retour d'expérience, c'est aussi et surtout dans la surcharge de travail générée pour les inspecteurs par l'évaluation externe que ces difficultés trouvent leur origine. Les inspecteurs n'ayant pas le don d'ubiquité, ils n'auront pas plus la possibilité d'accompagner les équipes à l'avenir que lors de cette première année, surtout quand on considère que depuis septembre 2022 d'autres missions sont venues s'ajouter aux précédentes, dans la continuité de ce que nous pouvons constater depuis une dizaine d'années du reste.

L'empilement des missions et des priorités que vivent chaque année les inspecteurs atteint avec l'évaluation externe des écoles un seuil à la limite du supportable.

### LES RECOMMANDATIONS DU SI.EN-UNSA **POUR AMÉLIORER LE DISPOSITIF** D'AUTOÉVALUATION - ÉVALUATION EXTERNE

orsque le conseil de l'évaluation de l'école (CEE), instance née en 2019 de la loi dite « pour une école de la confiance » s'est fixé comme objectif, à 5 ans, d'évaluer l'ensemble des écoles et des établissements, nous avons très rapidement formulé des préconisations qui constituent autant de garde-fous à une procédure dont les caractéristiques premières pouvaient se résumer à deux qualificatifs majeurs : lourdeur et absence de lisibilité.

Le dispositif initialement pensé s'est mué en une véritable « usine à gaz » semant au passage la plus grande confusion et une interrogation forte sur le sens de l'action.

Le recul de deux années et les nombreuses remontées des collègues de terrain nous permettent de dresser un constat qui ne plaide pas en faveur du protocole établi. S'il fallait résumer en un trait d'humeur la pensée largement partagée par les IEN-CCPD nous pourrions emprunter à Claude Lelouch le titre « évocateur » d'un de ses nombreux films : « Tout ça Pour ça ! ». Il y a fort à parier que le film passionne plus nos collègues que le protocole made in CEE.

Sans remettre en cause notre réflexion initiale et l'accueil globalement favorable que nous avions réservé à ce dispositif dans la présentation de ses contours, force est de constater que le compte n'y est pas. La perte de sens largement évoquée çà et là par les inspecteurs s'explique vraisemblablement par une opérationnalisation disparate dans les territoires mais également un déploiement qui, dans ses modalités même, a totalement dévoyé l'idée initiale d'un outil au service des équipes.

Le sentiment actuel prédominant de désorganisation trouve ses raisons dans l'absence d'une logique d'articulation entre le projet d'école, les rendez-vous de carrière (PPCR), la formation des personnels, les moyens offerts aux équipes, les projets innovants (CNR). L'ordre et l'agencement de ce convoi lancé à grande vitesse sur les rails du changement n'engagent pas les collègues à « faire notre école ensemble ».

Dans ce contexte-là, où « l'inefficace succède au ridicule », il est peut-être temps de rappeler quels sont les éléments fondamentaux qui conditionnent la confiance dans un système par trop vertical et hors sol dans sa perception de la faisabilité des choses, un système plus préoccupé par « le combien ou le paraître » que par « le comment ».



Pour faire entrer les inspecteurs et donc les équipes dans une procédure d'évaluation sereine et utile voici en quelques mots nos propositions qui pour certaines constituent un simple rappel :

- Permettre à tous les acteurs de s'approprier la logique du dispositif, donc prendre le temps d'expliquer, de clarifier et de proposer des documents de cadrage épurés, pragmatiques et aidants,
- Former sérieusement les équipes d'évaluateurs pour qu'elles se sentent accompagnées et légitimées dans leur rôle, dans un format rompant avec les traditionnels webinaires accompagnés d'un diaporama mis à disposition (« Aide-toi, le ciel t'aidera ! »),
- Penser articulation (dans un souci de légitimation) de cette démarche avec l'existant, à savoir le projet d'école, les rendez-vous de carrière (PPCR), la formation, l'accompagnement, l'innovation mais également donner véritablement les moyens à cette politique d'être crédible pour tous,
- Définir une temporalité-planification « raisonnable » qui permettra aux acteurs de penser sereinement. Il n'est pas acceptable de laisser les équipes bricoler une auto-évaluation « à la va vite », sur un volet ORS non défini, alors même qu'une démarche sérieuse est (après le temps d'expérimentation) évaluée à une hauteur moyenne de 18 heures de travail collégial,
- Garantir que les besoins en formation formulés par les acteurs recevront une réponse concrète et certaine (hors constellation),
- Donner de la souplesse aux évaluateurs afin que les modalités soient adaptées aux contextes, à la taille et à la spécificité des écoles,
- Former les équipes d'écoles aux pratiques d'autoévaluation. « Descendre du vélo pour mieux se regarder pédaler » est une « posture » qui ne s'invente pas,
- Réviser le cadre déontologique et envisager que l'IEN-CCPD puisse avec son équipe intervenir dans sa circonscription. Les expériences largement conduites dans les années précédentes estampillées « inspection d'école » ou « évaluation d'école » ont montré à quel point la connaissance du territoire, des équipes, des contextes, des réalités politiques des territoires, des relations partenariales constituaient des atouts dans la fluidité d'une procédure plus à même d'éclairer les nécessaires liens précédemment cités (projet d'école, ppcr, formation...) et rendre le tout plus efficient.

Nous avons maintes fois rappelé que cette approche nouvelle s'appuyait sur des orientations jugées pertinentes. Mais la réalité est aujourd'hui tout autre, les contingences du « tout, tout de suite » sur des formats technicistes aux seules vertus quantitatives laissent un goût amer et un sentiment de désolation chez les IEN et la plupart des équipes emportés dans ce tourbillon anarchique qui nous éloigne du sens premier de l'action : engager la transformation par les acteurs eux-mêmes.

# UN AUTRE REGARD SUR L'ÉVALUATION DES ÉCOLES ET DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

es inspecteurs sont soumis depuis quelque temps à une nouvelle directive qui relève de leurs missions, à savoir l'évaluation des écoles et des établissements scolaires du second degré.

À lire les consignes ministérielles et surtout les boîtes à outils permettant les démarches d'auto-évaluation et d'évaluation externe, il y de quoi s'inquiéter, temps dans la faisabilité que dans le temps nécessaire au renseignement et à l'exploitation de la multitude des indicateurs dont la liste, d'après le CEE qui ne manque pas d'humour, n'est pas exhaustive. Et les relais académiques et départementaux n'ont pas manqué d'organiser pour les inspecteurs les protocoles et les calendriers d'évaluation. D'où les réactions de ces derniers face à une mission pourtant essentielle.

Le pilotage, l'accompagnement, le suivi et l'évaluation du travail mené dans les établissements scolaires constituent en effet une clé d'amélioration de notre système éducatif. À certaines conditions. Et d'abord, commencer par l'évaluation est une absurdité.

Que l'on soit dans le premier ou dans le second degré, les inspecteurs ont une idée assez précise du fonctionnement, des réussites et des difficultés des établissements scolaires. Ils savent ceux qui fonctionnent bien et dans lesquels il est peu utile, ou tout au moins peu urgent d'intervenir. Ils connaissent aussi ceux qui rencontrent des problèmes, dans lesquels les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes, dans lesquels le climat ne facilite pas les apprentissages. Et c'est là qu'il faut travailler, non pas pour évaluer, mais pour analyser, aider et suivre l'équipe éducative.

Les évaluations internationales PISA (2018 en particulier), dans les corrélations qu'elles établissent entre les politiques éducatives, les questions posées aux acteurs (élèves, enseignants, parents) et les performances scolaires constituent des pistes intéressantes pour les inspecteurs.

### À titre d'exemples, citons :

- le sentiment d'appartenance des élèves dans leur établissement a un impact fort sur les résultats scolaires. Les élèves ont besoin de sentir que leurs enseignants se soucient d'eux et de leur réussite pour participer pleinement aux activités d'apprentissage et donner le meilleur d'eux-mêmes. Et ce soutien est un facteur de meilleure compétence en lecture. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, trois élèves sur quatre déclarent disposer de cette aide de la part des enseignants. C'est moins de 60% en France;
- le regroupement d'élèves ayant les mêmes capacités de lecture, de mathématiques ou de sciences obtiennent des résultats inférieurs aux écoles où ces regroupements n'existent pas;
- disposer de ressources matérielles de qualité est important pour assurer l'efficacité des apprentissages pour tous les élèves ;
- dans les systèmes éducatifs performants, les établissements scolaires utilisent les évaluations des élèves pour informer les parents des progrès de leurs enfants et pour déterminer les aspects de l'enseignement qui pourraient être améliorés; ils sollicitent les commentaires des élèves et consultent régulièrement pour améliorer leur fonctionnement;
- à cela on peut ajouter enfin la cohérence entre le temps scolaire et les autres temps de l'enfant.

Récupérer et analyser une multitude d'indicateurs ne permettra pas forcément de comprendre le fonctionnement d'un établissement. Passer un peu de temps à interroger quelques élèves, quelques enseignants, quelques parents, le DDEN de l'école, est certainement plus plaisant, moins chronophage et plus efficace pour convaincre et mettre en place les pistes d'amélioration. Point n'est besoin de protocole administratif lourd, il suffit de faire confiance à l'inspecteur et à ses collaborateurs.

# LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET L'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS EN SUÈDE

ans le cadre des comparaisons internationales et de la mutualisation de pratiques qu'il a engagée en Europe, le SI.EN UNSA s'est penché sur la Suède.

Un entretien avec nos collègues du Nord nous a permis de vous donner cet aperçu de leur école et de leur métier. **Nous les en remercions**.

### Comment le système scolaire suédois est-il organisé?

À partir de l'automne de l'année de ses trois ans, l'enfant a droit à l'école maternelle publique, gratuite où il bénéficie de 15 heures d'accueil hebdomadaire. L'école maternelle lui permet d'évoluer et d'apprendre par le jeu et la création, aussi bien seul qu'en groupe et en présence d'adultes.

Le système scolaire suédois est obligatoire dès le semestre d'automne de l'année des six ans. Les enfants entrent alors en maternelle pour un an et suivent neuf années d'enseignement primaire.

Les jeunes qui ont terminé l'école primaire peuvent choisir de poursuivre leur scolarité durant trois ans à l'école secondaire, ni obligatoire ni payante. L'école secondaire comporte principalement des programmes nationaux et des programmes d'initiation.

Pour les jeunes handicapés, il existe un enseignement secondaire spécialisé de quatre années.

Pour les élèves de six à treize ans, des garderies périscolaires sont ouvertes avant et après les heures de classe ainsi que pendant les congés scolaires. Ils y font des activités dites « *intelligentes* ».

L'école secondaire s'adresse aux jeunes de 16 à 20 ans.

Au-delà de l'âge de 20 ans, les études entrent dans le cadre de l'enseignement pour adultes.

#### Que fait-on à l'école secondaire ?

La mission principale de l'école secondaire est d'apporter des connaissances mais également de créer les conditions pour que les élèves acquièrent des apprentissages et les améliorent. L'enseignement doit privilégier le développement des élèves pour les amener à devenir des adultes responsables, participant activement à la vie professionnelle et sociétale et contribuant à son évolution.

Il existe plusieurs sortes d'écoles secondaires: municipales, indépendantes ou privées ainsi que des écoles régies par le conseil général. En revanche, elles ont toutes pour obligation de respecter la loi scolaire suédoise, notamment en termes de contenus d'enseignement et de notation.

Chaque école secondaire peut avoir un profil particulier, par exemple des classes en anglais ou des classes de culture et de sport.



#### Que sont les programmes nationaux?

Sur 18 programmes nationaux d'enseignement secondaire, six préparent à l'enseignement supérieur et douze à des métiers. Chaque programme est de trois années scolaires.

En fin de *cursus*, tous les élèves des programmes préparatoires à l'enseignement supérieur doivent réaliser un travail démontrant leur capacité à suivre des études dans un établissement d'enseignement supérieur ou une université ou, dans le cadre des formations professionnelles, à travailler dans le secteur auquel la formation les ont préparés.

#### Qu'en est-il de l'enseignement adapté?

Les modalités sont identiques pour les programmes de l'école secondaire spécialisée. Il s'agit d'un enseignement de quatre années scolaires destiné aux jeunes de 16 à 20 ans atteints d'une déficience intellectuelle ou d'une lésion cérébrale acquise. Dans ce cas, neuf programmes nationaux préparent les élèves à un métier. Le programme Esthétique et le programme Société, nature et langue préparent également à la poursuite des études, par exemple dans une école populaire supérieure.

Il faut ajouter qu'en plus de devoir assurer un enseignement adapté aux besoins locaux, les municipalités sont aussi responsables de tous les enseignements dits adaptés. Cela concerne l'enseignement aux enfants sourds ou souffrant de problèmes d'audition, les enfants souffrant de difficultés d'apprentissage, l'éducation des enfants sámi (les Sámis sont originaires de Laponie) dans des écoles réservées et l'enseignement du suédois aux immigrants.

### En quoi les programmes d'initiation sont-ils spéciaux ?

Lorsque l'élève n'a pas obtenu en fin d'école primaire les notes suffisantes pour suivre un programme national en école secondaire, quatre programmes d'initiation lui permettent d'intégrer plus tard les programmes nationaux, ou bien d'entrer dans la vie professionnelle.

Une solution alternative consiste à faire redoubler jusqu'à deux années dans le primaire pour l'obtention d'une note suffisante. Le programme d'initiation doit donc permettre à ces élèves d'intégrer un programme national ou d'obtenir un emploi.

L'élève suit un plan de formation basé sur un objectif, une durée et un contenu. Un plan d'études individuel doit également être élaboré pour chacun.

Il existe quatre programmes d'initiation différents : Programme choisi, Initiation professionnelle, Alternative individuelle et Initiation linguistique.

#### En Suède, notez-vous les élèves ? Si oui, comment le faites-vous ?

De façon générale, l'école suédoise met très en avant le fait de donner des responsabilités à l'enfant, de le laisser se fixer ses propres objectifs. Les feedbacks avec l'enseignant sont importants pour faire le point et guider l'élève si besoin. L'accent est également mis sur le développement de l'esprit critique et l'expression des élèves.

A cet effet, les enseignants ont une certaine tolérance dans les actes du quotidien. Par exemple, les élèves s'assoient comme et où ils veulent. De même, la lutte contre les stéréotypes, de genre, notamment est très prégnante.

L'école informe l'élève en continu sur l'état de ses acquis, selon les objectifs fixés par les programmes.

L'auto-évaluation, l'inter-évaluation entre élèves et l'évaluation par l'enseignant sont mis en œuvre pour guider les élèves, à partir de ses besoins et de ce qu'il a déjà appris. L'élève est ainsi pleinement associé en tant qu'acteur de ses apprentissages. Le dialogue est une donnée essentielle pour aider l'élève dans son développement.

### Quelle est la place des parents dans le parcours de leur enfant?

Au moins une fois par semestre, l'élève, l'enseignant et ses parents échangent sur la scolarité et le bien-être de l'élève. Cela s'appelle l'entretien semestriel.

Celui-ci doit permettre d'aborder la façon dont l'École peut soutenir et stimuler l'évolution et l'apprentissage de l'élève, en engageant la responsabilité de ce dernier. On évoque notamment si l'élève a éventuellement besoin d'adaptations supplémentaires et d'un soutien particulier.

Des notes sont attribuées à la fin de chaque cours terminé. Chacun fait l'objet d'exigences spécifiques de connaissances indiquant le niveau exigé. Chaque cours terminé donne lieu à une note, de même que la production probatoire.

L'échelle des notes comporte six échelons, notés à l'aide de lettres (de A à F), le F étant rédhibitoire.

Après admission, un certificat de fin d'études est remis à l'élève.



### Comment devient-on enseignant, en Suède ?

Pour enseigner en Suède, il faut avoir l'un des quatre diplômes suivants :

- Diplôme d'enseignant d'école maternelle (équivalent d'une licence).
- Diplôme d'enseignant d'école élémentaire. Deux spécialisations sont possibles :
  - selon l'âge des élèves;
  - l'enseignement spécialisé. (La formation correspond à un Master 1).
- Diplôme d'enseignant disciplinaire, à la fin de l'enseignement obligatoire (équivalent collège) et au *gymnasieskola* (équivalent lycée).

L'enseignant se spécialise dans trois matières pour le "collège" (équivalent master 1) et deux matières pour le lycée (équivalent master 2).

• Diplôme d'enseignant dans l'enseignement professionnel (3 semestres).

Le recrutement est très différent de ce qui se fait en France. Les enseignants ne sont pas fonctionnaires et ne sont pas titularisés.

Dans un système décentralisé, ce sont les communes et les établissements scolaires qui publient les postes d'enseignants, les reçoivent et les recrutent. En général, les enseignants obtiennent un CDD.

C'est l'Agence Nationale pour l'Éducation Suédoise qui organise la formation des enseignants.

Une fois en poste, les enseignants n'ont pas d'inspection. Ils sont évalués par le directeur de l'établissement, qui peut attribuer des primes s'il le souhaite.

Disposant d'espaces de travail, les enseignants ne travaillent pas depuis chez eux, ce qui privilégie le travail en équipe. Il n'est pas rare de voir des pièces de détente avec des fauteuils confortables, des livres, une cuisine avec tout l'équipement nécessaire, etc.

Cela s'explique parce que nous tenons au bien-être au travail mais aussi parce qu'en Suède, nous avons une véritable institution qu'est le *Fika*. Verlan du mot *kafi*, le *Fika* (le café en ancien Suédois), c'est une pause-café particulière, au sens où les suédois, qui aiment BEAUCOUP le café prennent le temps de le déguster, autour d'un goûter composé de brioches, de gâteaux (à la cannelle, au safran, etc.).

### Et quelles méthodes pédagogiques utilisez-vous ?

Les écoles sont libres d'adapter leurs méthodes de travail aux besoins des élèves pour assurer la meilleure éducation qui soit une meilleure éducation pour chacun. Le choix de la méthode éducative est laissé aux enseignants qui doivent s'accommoder des spécificités locales. Chaque établissement doit rédiger un plan de travail qui va préciser l'adéquation entre les méthodes de travail et le programme officiel, et présenter les priorités locales en matière d'éducation. Ces plans sont remis et évalués par les agences nationales concernées.



#### Justement, venons-en à présent à notre métier d'Inspecteur. Comment fonctionne-t'il en Suède ?

Il s'agit d'une agence gouvernementale dont l'objectif principal est d'assurer à chaque enfant, à chaque étudiant une éducation de qualité, ainsi qu'un environnement sûr.

L'Inspectorat a en fait trois grands champs de responsabilité: l'inspection pédagogique, l'étude des dépôts de plainte et l'examen de la pertinence des demandes d'ouverture des écoles indépendantes. Enfin, nous veillons au respect par les écoles des obligations et de la législation.

Aujourd'hui, nous sommes en train de repenser notre métier, avec de nouvelles approches.

Notre agence est responsable de la supervision et du respect de l'assurance qualité dans toutes les écoles, de la maternelle à l'enseignement supérieur, ainsi qu'à l'enseignement pour adultes).

En revanche, les universités dépendent d'une autre autorité pour les superviser.

Les inspecteurs suédois veillent à contribuer à l'amélioration continue et au développement des écoles pour un meilleur système scolaire où les enfants et les jeunes ont tous les mêmes droits et savoirs dans un environnement protégé.

#### Quel est votre statut?

L'agence est gouvernementale mais indépendante depuis 2018, au sens où elle ne dépend pas du Ministère de l'Education et de la Recherche. Elle est dirigée par un Directeur général nommé par le gouvernement.

Chaque année, des directives nouvelles nous sont données par le gouvernement.

Notre inspectorat se compose de 450 employés répartis sur cinq territoires du pays, le bureau principal étant basé à Stockholm.

L'inspectorat suédois des écoles a également un représentant des élèves et étudiants, expert légal nommé par le gouvernement, dont la mission est d'inspecter et prendre des décisions pour tout ce qui relève de traitements offensifs des élèves (harcèlement, conduites abusives). Cet expert peut également se porter en justice en tant que représentant des enfants et jeunes victimes de ces mauvais traitements.

En lien avec l'inspectorat suédois, nous avons enfin la Cour d'appel de l'Education pour statuer sur les situations individuelles au regard de certains types de décisions concernant les élèves sous statut scolaire.

### Lorsque vous évaluez des écoles, comment procédez-vous ?

En plus de ce que nous avons évoqué précédemment, nous évaluons sur la base de deux principes, selon les établissements et les besoins :

- La supervision régulière, sur la base d'une période de 4-5 ans. Nous nous centrons sur le respect
- de la loi et la qualité de l'Éducation fournie.

Des évaluations thématiques en lien avec une démarche qualité. Il s'agit particulièrement d'évaluer des disciplines ou des fonctions.

Le choix des écoles se fait sur la base des résultats aux tests nationaux et selon les inspections précédentes. Après une auto-évaluation, un binôme d'inspecteurs se rend sur place sur un ou deux jours en moyenne. Il s'appuie en amont sur l'auto-évaluation ainsi que sur divers éléments statistiques ou probants fournis en amont qui permettent une vision objective et articulée de l'école.

Pour ce faire, l'ensemble des acteurs sont rencontrés. Les inspecteurs peuvent assister à des leçons et activités. Il s'agit d'avoir un aperçu de tous les aspects légaux et qualitatifs.

### Avez-vous un cadre d'évaluation qui vous est fourni ?

Pour les inspections dites régulières, nous nous centrons sur la réalisation des objectifs nationaux, le niveau atteint par les élèves, la sécurité, la tenue des classes l'équité entre élèves et un accès égal à l'éducation, dans le respect des droits de l'individu.

### Procédez-vous comme nous à une restitution de cette inspection ?

Après une visite, les inspecteurs font en effet une restitution orale au directeur. Une quinzaine de jours plus tard, un rapport écrit est publié pour l'école et la municipalité. Des commentaires peuvent être faits par les intéressés, avant le rapport définitif.

Lorsque l'inspection ne remplit pas les objectifs ou les attentes, l'Inspectorat demande à ce que des améliorations, des remédiations soient faites pour la fois suivante.

### Pensez-vous que ces évaluations soient utiles ?

L'inspectorat suédois peut sanctionner les écoles et retirer l'agrément des écoles indépendantes qui ne rempliraient pas leurs obligations, en respect de la loi.

Tous les trois ans, un panel aléatoire de directeurs renseigne une enquête en ligne, afin de mesurer les changements engagés suite à l'évaluation. Ces résultats sont ensuite analysés par nous.

### Une dernière question : qui est inspecteur en Suède ?

Nous avons trois catégories d'inspecteurs, d'anciens enseignants, des juristes et des administratifs. Cela nous permet de disposer des différentes visions afférentes à nos missions et de croiser les regards.

# MISE EN ŒUVRE DU PACTE ENSEIGNANTS QUEL IMPACT POUR LES INSPECTEURS ?

n cette fin d'année scolaire, la mise en œuvre du Pacte enseignant monopolise toute l'attention du monde enseignant et celles des inspecteurs également.

#### De la vitesse à la précipitation

Comme cela a de plus en plus tendance à devenir la norme, une mise en œuvre précipitée, une communication à la fois prématurée d'éléments de cadrage encore non stabilisés et tardive de ces mêmes éléments une fois arrêtés ne peuvent qu'alimenter les tensions induites par une forme d'épuisement des inspecteurs maintes fois exprimée. Ainsi, à la mi-juin, de nombreuses académies n'ont pas encore communiqué aux écoles et aux inspecteurs les dotations leur permettant de s'engager dans la définition des besoins et leur mise en adéquation avec les moyens accordés.

#### Autonomie, quelle autonomie?

De nombreux flous persistent quant aux marges d'autonomie dont les uns et les autres, et en particulier les inspecteurs, disposeront pour piloter le dispositif. Le ministère semble par ailleurs très attaché à ces marges d'autonomie, en oubliant parfois au passage de montrer l'exemple. Ainsi, dans le diaporama produit en mai par le MEN et utilisé début juin par les académies pour présenter le pacte enseignant aux chefs d'établissement et aux inspecteurs, on a la surprise de lire que seuls les professeurs des écoles exerçant aux cycles 2 et 3 sont identifiés pour intervenir au collège. Ainsi posé, ce principe ne tient pas compte notamment de la mobilité des personnels et d'une éventuelle expérience solide au cycle 2 ou 3 avant l'arrivée au poste actuel en cycle 1. Il nie plus généralement la polyvalence des enseignants du 1er degré. Donnera-t-on aux inspecteurs la possibilité de piloter le dispositif au-delà de principes édictés à l'emporte-pièce ? Les échanges récents avec le ministère semblent rassurants sur ce point. Nous verrons ce qu'il en sera en réalité.

### Entre volonté d'amélioration de la situation financière des enseignants, nécessité de répondre aux besoins des élèves et principe de réalité

Le même diaporama conseille de privilégier des enseignants disposant d'un minimum d'années d'expérience pour le soutien en 6e, le soutien dans le premier degré et les stages de réussite (afin d'avoir des gestes professionnels suffisamment construits). Si dans l'esprit des concepteurs du support un profilage des intervenants constitue la garantie d'une mise en œuvre efficiente des aides apportées aux élèves, ces recommandations ne sauraient éloigner les des enseignants débutants volontaires pour assurer des mis-

sions supplémentaires rémunérées en heures supplémentaires. Le dispositif se faisant sur la base du volontariat, il est plus que probable que l'adéquation parfaite entre l'offre (volontariat des professeurs) et la demande (besoins des élèves, profilage des intervenants) sera difficile à atteindre, surtout avec de telles contraintes. Ces dernières seront susceptibles de provoquer selon les cas une couverture non suffisante des besoins ou la frustration de certains professeurs de ne pas bénéficier d'une mission alors qu'ils s'étaient portés volontaires.

### Le rôle des inspecteurs dans le pilotage du dispositif

Tous les éléments évoqués ci-avant démontrent si besoin était l'importance d'un pilotage de proximité, garant de la qualité du lien entre les écoles et les collèges d'une part et de l'accompagnement de proximité dans la définition fine des besoins dans les écoles d'autre part, avec la réussite de tous les élèves comme première préoccupation. Si les directeurs bénéficieront de marges d'autonomie en la matière, le dialogue avec les inspecteurs restera essentiel.

Ces derniers seront d'autant plus en capacité de contribuer à une mise en œuvre efficiente des dispositifs associés au pacte enseignant et à les accompagner :

- qu'ils disposeront de textes officiels sur lesquels s'appuyer cadrant la communication (et non l'inverse)
- qu'ils pourront faire respecter le principe premier du volontariat des enseignants ;
- qu'ils n'auront pas à se conformer à des éléments de cadrage écartant de fait certains enseignants du dispositif en raison de leur niveau d'exercice ou de leur ancienneté;
- qu'ils disposeront d'outils de gestion simples, efficaces et ergonomiques ;
- qu'ils **disposeront d'un temps suffisant** pour engager un dialogue serein avec les acteurs.

Une récente audience sur la mise en œuvre du pacte pour les enseignants du 1er degré a été l'occasion pour le ministère d'insister sur l'importance des échanges avec nos organisations syndicales. Au-delà de l'intérêt qu'il peut entrevoir pour la réussite des élèves dans cette mesure, le SI.EN UNSA veillera à apporter son soutien aux inspecteurs qui feraient l'objet de pressions ou de demandes inconsidérées de la part de la hiérarchie locale dans la mise en œuvre du Pacte enseignant, en raison notamment d'une communication floue et tardive.

### REGARD D'UN IEN STI SUR LA RÉFORME DU LYCÉE PROFESSIONNEL...

a réforme du lycée professionnel induit de nombreux changements tant au niveau pédagogique que systémique.

En effet, acter la présence nécessaire d'un Bureau des Entreprises dans chaque EPLE réaffirme l'importance d'une collaboration forte entre professionnels et enseignants au service des parcours scolaires de nos jeunes dans la formation initiale.

Notre réseau de Directeurs Délégués à la Formation Professionnelle et Technologique, même s'il est encore aujourd'hui inquiet pour ses missions et son champ d'action, va voir ce dernier renforcé par l'apport, dans chaque établissement, d'un emploi à taux plein au sein du bureau des entreprises.

Certaines académies laissent entrevoir la possibilité de recruter des assistants techniques qui permettront aux DDFPT de maintenir le volet relationnel de leur mission au contact des entreprises. Il est important, aujourd'hui, en tant qu'inspecteur du second degré pour les enseignements technologiques que nous puissions maintenir cette confiance avec les DDFPT qui sont nos relais sur le terrain au plus proche des enseignants et de la réalité des secteurs et des branches professionnelles. Pour autant, penser au recrutement d'un responsable du bureau des entreprises (BE) venant du privé est une utopie. En effet, au regard des nombreux métiers en tension, de l'attractivité salariale que pourra proposer le ministère à d'éventuels salariés venant du privé, il va être compliqué de recruter des professionnels ayant des compétences relationnelles et une connaissance avérée des secteurs à cibler pour chacun des LP.

Néanmoins, On peut entrevoir grâce à ce BE, une facilitation dans la gestion des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) avec davantage de proximité avec nos enseignants qui peinent parfois à gérer le quotidien à l'approche des périodes de départ. De plus, nous observons au travers des multiples rénovations de diplômes une prégnance de l'abandon des épreuves certificatives finales lors des contrôles en cours de formation, ce qui n'est pas sans conditionner la nécessité d'établir un bilan de compétences à chaque fin de PFMP. Là encore le BE pourrait être facilitateur dans la liaison lycée/entreprise. Un espoir également au sujet de la prise en compte du défaut d'assiduité qui devrait avoir un effet sur la gratification, mais quel en sera l'impact sur le taux d'absentéisme, particulièrement élevé en LP ? la question risque bien de rester sans réponse si, comme pour l'ensemble des réformes précédentes, aucune évaluation qualitative n'est mise en œuvre.



Autre point sensible qui impactera sans aucun doute nos métiers d'IEN ET, la révision de la carte des formations en fermant les diplômes dits « non-insérants » au profit des autres. Au-delà de l'adéquationnisme latent, comment imaginer que nos élèves qui se destinaient à des formations du tertiaire (comme le vise le ministère) viennent naturellement s'orienter vers des voies plus « insérantes » ? Certains secteurs en tension de recrutement le sont depuis des décennies. (Techniciens d'usinage, maintenance des matériels de travaux publics...) Malgré l'accompagnement au national des branches professionnelles à grand renfort de communication et d'accueil d'élèves de 3e en stage d'immersion en LP, rien ne change! Quid également de cette carte des formations pour laquelle nos EPLE devront fermer des sections alors que le secteur privé, largement libéralisé va pouvoir sans vergogne, sur le marché de la formation, proposer l'identique dans leurs murs! Le lycée professionnel n'est-il pas là en danger dans une période où la démographie baisse dans de très nombreuses académies?

Un dernier mot sur le pacte enseignant pour le LP, qui, comme a pu le déclarer la ministre déléguée, relève de la réforme managériale entre les mains des chefs d'établissement. Les missions des enseignants sont nombreuses et multiples en lycée professionnel. On peut légitimement s'interroger sur ce pacte - sécable maintenant - qui risque de fractionner les équipes en place plus que les unifier dans une période complexe où la transformation de la voie professionnelle n'a toujours pas été digérée par une majorité.

En tant qu'IEN STI, bien souvent référent d'établissement, évaluateur externe, auditeur lycée des métiers, responsable de filières..., aux multiples casquettes, cette nouvelle réforme, qui parait à première vue bénigne, va largement impacter notre métier pour lequel nous serons, comme à notre habitude, en première ligne malgré le manque endémique de reconnaissance salariale et de considération.

### **AUDIENCE BILATÉRALE SI.EN UNSA ET DGESCO** DU 21 MARS 2023

n échange franc et direct n'ayant apporté que peu de réponses aux multiples interrogations des inspecteurs. S'il n'y a aucune ambiguïté sur le fait que le SI.EN, fort de ses valeurs, soutient l'idée même d'une École pour tous, pour autant, ce sont bien les conditions de la mise en œuvre de l'École inclusive conduite depuis plusieurs années qui sont à l'origine d'un épuisement professionnel bien réel des IEN.

#### Retour sur le contexte de l'audience

L'audience qui fait suite à une demande du SI.EN conformément à la motion « École inclusive » du congrès de novembre 2022, s'inscrit dans un calendrier plus large de concertations menées par la Fédération UNSA en présence de représentants du SIEN. Pour mémoire, deux audiences se sont tenues à l'initiative de Nicolas Kanhonou (Conseiller École inclusive, Égalité entre les femmes et les hommes au cabinet du ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse). La première en date du 21 janvier s'est tenue en présence de Madame Rachel-Marie Pradeilles-Duval et la seconde le 26 janvier au cours de laquelle Mr Kanhonou était assisté de Mr Sébastien Mounié. Nous pouvons raisonnablement poser l'hypothèse que ces deux réunions sont la conséquence d'une part par de la pression exercée par la Fédération sur ce dossier désormais considéré comme majeur par ses mandants, tous métiers confondus, et d'autre part, de la perspective de la Conférence Nationale du 29 avril 2023. Notons que, parallèlement, une autre rencontre s'est tenue le 16 janvier 2023 entre la fédération et le conseiller éducation de la ministre déléguée Mme Geneviève Darrieussecq, Mr Charles Rozoy. L'audience du 21 mars en présence de Mme Rachel-Marie Pradeilles-Duval et de Mr Mounié, centrée sur les problématiques propres aux IEN, s'inscrit donc dans une relative continuité d'échanges.

Lors de cette audience tenue à la demande du SI.EN, il convenait de porter un regard lucide sur les conséquences de la mise en œuvre actuelle de l'école inclusive sur les IEN, qu'ils soient du premier ou du second degré. Dans le droit fil des concertations déjà conduites, il s'agissait de pouvoir également identifier les perspectives portées par le MEN à la veille de la CNH.

### Cinq attentes incontournables sont formulées par le SI.EN lors de l'audience :

- 1 · La place de l'accompagnement humain dans la dynamique inclusive de l'École doit être revue avec lucidité et responsabilité dans une analyse interministérielle impliquant les différents acteurs et particulièrement les MDPH et le médico-social, notamment autour de trois points essentiels:
- Réguler voire stopper les décisions des CDAPH laissant croire à tous les acteurs que l'école inclusive peut fonctionner uniquement avec de l'accompagnement humain;

- Sortir de la gestion chaotique des PIAL telle qu'elle est conçue actuellement (un IEN CCPD peut co-piloter jusqu'à quatre PIAL.), notamment en interrogeant l'aide mutualisée;
- Définir et clarifier les missions des AESH dans le cadre de leur contribution au développement de l'accessibilité pédagogique au sein des classes dans une approche collective des réponses aux besoins des élèves.
- 2 · La place du médico-social apparaît comme un élément central pour construire l'avenir de l'école inclusive. Il convient avec urgence de :
- Développer les appuis et les étayages nécessaires à la scolarisation de tous les élèves au plus près de leur lieu de vie (les établissements scolaires) par des prises en charge directes et effectives, quelle que soit la situation des enfants et des jeunes. Ces actions directes du médico-social apparaissent désormais comme une priorité absolue. Il convient de dépasser une coopération se fondant uniquement sur le partage des compétences, sur la connaissance mutuelle des acteurs de l'EN et du MS. Il s'agit de dépasser l'information et la sensibilisation des équipes pédagogiques et ainsi de sécuriser le parcours scolaire de tout élève.
- Faire en sorte que le secteur médico-social porte une attention particulière et soit en capacité d'agir face à toute situation particulière d'enfant et de jeune scolarisé, quel que soit l'état de la reconnaissance de la situation de handicap.
- Dépasser les coopérations de bon ton, mises en œuvre pour des enfants et des jeunes dont les décisions cibles de la CDAPH sont notifiées. Il s'agit bien de s'inscrire dans un soutien à la scolarisation des élèves et non une coopération périphérique ou de façade.
- 3 · Soutenir et consolider le développement des compétences professionnelles des acteurs de l'Éducation nationale (enseignants, AESH, cadres). Renforcer ces compétences dans le cadre strict de leur mission et non pas dans l'objectif de se substituer au secteur médico-social (une professionnalisation des AESH par l'Éducation nationale et pour l'Éducation nationale).
- **4** Donner une inflexion forte sur le repérage et la prévention précoces de tout enfant ayant des besoins éducatifs particuliers notamment dans le cadre des actions des RASED, des psychologues de l'EN, de la médecine scolaire. Il s'agit de porter une attention particulière aux premières scolarisations en école maternelle.
- 5 Accorder une réelle attention au sens des parcours de formation des collégiens : l'orientation et les possibilités d'affection des élèves dans le 2nd degré notamment pour les élèves sortants du collège, constituent des enjeux forts au regard du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit de dépasser les simples réponses que peut apporter la voie professionnelle.

### **VERS L'ACTE II DE L'ÉCOLE INCLUSIVE : UNE ÉCOLE POUR TOUS**



### Le 26 avril 2023 s'est tenue au Palais de l'Élysée la Conférence nationale du handicap

Cette conférence annoncée depuis le début de l'année scolaire avait notamment pour objectif de concrétiser l'acte II de l'école inclusive. Dans son volet Éducation, elle a été préparée par différents groupes de travail, une mission de l'inspection générale toujours en cours et plusieurs rencontres bilatérales impliquant la Fédération UNSA Éducation.

Pour le SI.EN-UNSA, conformément à la motion « École inclusive » du congrès de novembre 2022 une audience spécifique s'est tenue avec la DGESCO le 21 mars 2023 (Cf. notre article page précédente).



### Les mesures de la Conférence nationale du handicap du 26 avril 2023

La prise de parole du président de la République au terme de cette conférence nationale a été complétée par un communiqué de presse précisant les différentes propositions à mettre en œuvre à l'issue de la CNH.

À ce à ce jour le communiqué de presse est la seule trace écrite mise à la disposition de tous. Il convient donc d'être extrêmement prudent quant aux modalités de mise en œuvre de ces différentes propositions dans les semaines à venir. Nous ne disposons à ce stade d'aucun texte réglementaire. Les différentes mesures annoncées se mettront en œuvre d'ici 2027 voire 2030 et 18 mesures touchent directement ou indirectement aux conditions de scolarisation.

### 11 mesures pour l'École pour tous

- 1 Attribuer un numéro INE pour tous les enfants
- 2 Confier la responsabilité de la réponse de premier niveau à l'Éducation nationale
- 3 Transformer les PIAL en « pôles d'appui à la scolarité »
- 4 Renforcer l'accès aux matériels pédagogiques
- 5 Réformer le cadre d'emploi des AESH en créant le métier d'accompagnant à la réussite éducative
- 6 Déployer des d'équipes mobiles médico-sociales pour favoriser la scolarisation
- 7 Intervention des professionnels de santé dans les murs de l'école
- 8 Déployer un grand plan de formation des équipes pédagogiques
- 9 Déployer des professeurs référents dans les établissements
- 10 Valoriser le temps de coordination
- 11 Déployer 100 projets pilotes d'IME dans l'École

### 1 mesure pour l'Enseignement supérieur pour tous

1 • Définir un cahier des charges de l'université inclusive et le déployer dans des universités pilotes

#### 5 mesures pour la transformation de l'offre et de l'accès aux droits

- 1 Développer l'offre médico-sociale pour répondre aux besoins des personnes
- 2 Généraliser l'accompagnement en plateformes de services
- 3 Mettre en place un plan d'aide à l'investissement pour la transformation de l'offre
- 4 Renforcer le contrôle des établissements et services médico-sociaux
- 5 Engager la révision du guide barème d'évaluation des déficiences et incapacités

### 1 mesure pour l'accès à l'emploi des personnes handicapées

1 • Faciliter l'obtention de la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH)

### 18 ) La vie syndicale

### L'ANALYSE DU S.IEN

Malgré un constat très largement partagé aujourd'hui sur le « *dérapage* » de la hausse sans fin de l'aide humaine, les moyens de répondre à la problématique de cette situation ne font pas l'objet d'une ligne directrice clairement établie.

La reconnaissance que les situations ingérables en milieu scolaire sont une réalité n'est pas suivie d'effet et ne fait pas l'objet d'une mesure spécifique. La prise de conscience des difficultés vécues dans les établissements scolaires apparait donc toute relative, voire ignorée.

La priorisation de l'accessibilité pédagogique et les modalités permettant une mise en œuvre efficace n'apparaissent pas de manière explicite dans les mesures annoncées. Le renforcement de l'accès anticipé aux matériels pédagogiques adaptés sans notification de la CDAPH apparait comme le seul étayage concret de l'accessibilité pédagogique. Néanmoins le flou des modalités d'évaluation des besoins des élèves et des critères d'attribution du matériel rend cette mesure toute relative.

La réforme du cadre d'emploi des AESH créant le métier d'accompagnant à la réussite éducative (ARE) et proposant de regrouper le cadre d'emploi des AESH avec celui des AED autour d'un nouveau métier d'accompagnant est loin d'apporter les réponses nécessaires.

Cette mesure apparait confuse et peu opérationnelle au regard de la réalité du terrain notamment dans le 1er degré et n'indique pas en quoi les missions des AESH seraient susceptibles d'évoluer. La question de l'organisation des services des AESH reste pleine et entière dans le cadre de modalités d'attribution d'aide humaine maintenues semble-t-il à l'identique. On note l'absence d'analyse sur les fondements et la portée de l'accompagnement humain mutualisé qui de fait éclate les missions des AESH et met en tension tous les acteurs (enseignants, élèves, parents, coordonnateurs et pilotes de PIAL).

La transformation des PIAL en PAS (Pôle d'appui à la scolarité) ne précise d'aucune manière la place qui sera déléguée aux inspecteurs de l'Éducation nationale. Les PAS seront coordonnés par des enseignants spécialisés avec trois principales missions : assurer l'accueil des familles et le suivi des élèves en situation de handicap, mener l'évaluation des besoins d'adaptation à la scolarité des enfants et veiller au déploiement et à la coordination de solutions (aide technique, aide humaine, accompagnement par des professionnels du médico-social ou de santé). Ces missions sont ambitieuses et nécessiteront la disponibilité totale des futurs coordonnateurs. Une question nous brûle les lèvres : les PAS seront-ils renforcés par le détachement de professionnels médico-sociaux comme l'indique un récent article de la revue *Hospimedia* publié le 9 juin dernier avec un titre sans ambiguïté: Le médico-social va intégrer les pôles d'appui à la scolarité de l'Éducation nationale ?

Le déploiement des professeurs référents dans chaque circonscription en primaire et dans chaque établissement au secondaire, nommés référents « handicap et accessibilité pédagogique », semble peu articulé avec les autres mesures. Les missions sont peu précises et le nom évoque confusément les ERSEH (Enseignant Référent à la Scolarisation des Elèves en situation de Handicap) en charge des équipes de suivi de scolarisation des élèves en situation de handicap. Enfin cette mesure fait partie des mesures de revalorisation des rémunérations, des carrières et des missions des professeurs (PACTE enseignants) au titre de l'appui à la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers (coordination des PIAL dans le 1er ou le 2nd degré, professeur ressource en circonscription ou en EPLE) formés au handicap et à l'accessibilité pédagogique. Cette mesure est soumise aux contraintes et exigences des particularités du PACTE et de son acception par les enseignants.

De plus on ne peut que dénoncer le déséquilibre de moyens entre le 1er et le second degré alors que le nombre d'élèves en situation de handicap se répartit de manière équilibrée entre les deux degrés. Cette répartition inégale se fait aussi au détriment de l'accompagnement des premières scolarisations, notamment à l'école maternelle où la prévention est prépondérante dans l'accompagnement des situations particulières et des enseignants.

La coopération avec le secteur médico-social apparait toujours comme le point crucial de l'avenir de l'École inclusive. Néanmoins le cadre d'action de cette coopération reste vague. La volonté déclarée de clarifier et rationnaliser les ressources existantes (Pôle ressource de circonscription, Rased, Fonction ressources des ESMS (IME, DITEP, SESSAD) pour étayer la scolarisation des élèves en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers, notamment en explicitant les missions de chacun ne trouve à aucun moment de traduction tangible dans les mesures annoncées.

Le déploiement d'un grand plan de formation des équipes pédagogiques est une intention louable. La condition de sa mise en œuvre et l'implication des IEN restent à préciser dans un paysage de développement des EAFC où chaque action de formation est prioritaire et les interactions entre les plans départementaux et les plans académiques de formation restent à construire.

Le SI.EN UNSA sera particulièrement vigilant aux modalités de mise en œuvres des différentes mesures de la CNH dans le cadre de l'acte II de l'école inclusive. Toute nouvelle proposition devra prendre en compte l'engagement des inspecteurs qui font face à une charge de travail qui ne cesse d'augmenter. Les propositions d'action, les transformations et évolutions envisagées devront être réalistes et pragmatiques ; elles devront prendre appui sur une analyse fine des besoins des enfants et des jeunes, des familles et des équipes éducatives dans la pleine diversité des territoires et tendre vers une réponse respectueuse de cette analyse des besoins diversifiés et complémentaires.

Les IEN souhaitent participer sereinement à la poursuite de la dynamique inclusive dans notre pays. Cette participation et cet engagement ne pourront se faire que dans une juste répartition des tâches entre tous les acteurs de l'école inclusive, dans le respect des missions de chacun.

### POURQUOI SE SYNDIQUER ET SURTOUT S'ENGAGER AU SI.EN QUAND ON EST RETRAITÉ ?

a retraite constitue un moment fort de la vie. Loin d'être une simple fin d'activité, elle peut être au contraire l'occasion d'un véritable redémarrage.

La vie commence à 60 ans, chantait Tino Rossi. Mais c'est surtout le titre d'un livre de Bernard Ollivier (édition Phébus, 2008), ancien journaliste et écrivain voyageur qui, après avoir effectué le chemin de Compostelle à sa retraite, a entrepris une longue marche de 12000 km à pied qui l'a conduit d'Istanbul à Xian sur la route de la soie.

Pour les inspecteurs qui sont partis à la retraite, que ce soit à 55 ans pour les plus anciens, à 60 ou 62 ans pour la plupart d'entre nous, et à 64 ans pour les actifs qui, demain, cesseront leur activité professionnelle, il n'est pas nécessaire d'entreprendre un tel périple pour trouver un sens à sa nouvelle existence, mais la question se pose néanmoins de savoir si on doit poursuivre ou non son engagement syndical et renouveler sa cotisation.

Un premier élément de réponse est d'ordre statistique. Le lien entre les retraités du SI.EN et leur syndicat se maintient fortement puisqu'ils représentent globalement plus de 11 % des syndiqués du SI.EN. Et pour les IEN-IO, ce pourcentage monte même à 22 %. Quelles raisons poussent donc ces collègues à renouveler leur adhésion ?

Ce ne peut être pour de simples raisons de progression de carrière puisque celle-ci s'est achevée et que les avancées récentes ou futures ne concernent que les actifs. Ne seraitce pas plutôt le désir de maintenir ce lien qui a été fort pour la plupart d'entre nous avec l'univers de l'École qui est aussi quelque part le monde de la vie qui se construit ?

En décembre 2020, au sortir d'une crise sanitaire qui a vu un certain nombre d'anciens collègues frappés par la maladie et la mort, la recherche d'un lien intergénérationnel s'est fortement manifestée dans notre société. La récente lutte intersyndicale contre la réforme des retraites a renforcé encore ce lien, les retraités ayant pris toute leur place au sein des cortèges.

Plus concrètement, les retraités ont un avantage formidable sur les actifs, ils sont maîtres de leur temps et même s'ils sont très occupés par leurs nombreuses activités familiales, sportives ou culturelles, ils ont aussi souvent une volonté féroce de se rendre

Retraités

vent une volonté féroce de se rendre utiles en participant activement à telle ou telle association humanitaire, caritative et pourquoi pas syndicale.



C'est ainsi qu'au sein du Bureau national, les retraités participent pleinement au développement et au fonctionnement du syndicat, soit comme membre élu soit comme expert dans tel ou tel domaine : les rythmes scolaires, l'école inclusive, l'orientation, les problématiques relatives à la voie professionnelle ou encore l'épineuse question de l'évaluation des écoles et des établissements.

Mais l'expertise n'est pas l'essentiel. L'important est de conserver le sens de l'engagement. Engagement pour des valeurs qui dépassent largement le cadre de l'École, comme la lutte contre les inégalités, la défense de la laïcité et de la république, la justice sociale ou la défense de l'environnement ...

L'engagement au sein du SI.EN permet ainsi de côtoyer ces sujets qui ne peuvent laisser indifférents les inspecteurs et inspectrices que nous fûmes hier et qui ont encore tant de choses à dire aujourd'hui.

De nombreux collègues retraités se plaignent dans leur région de ne pas être suffisamment sollicités par les responsables académiques du SI.EN. Ils ont probablement raison, mais ont-ils pensé, de leur côté, à apporter d'eux-mêmes leur concours ou leur aide aux actifs sur le terrain ? Être adhérent, c'est bien, être militant, c'est encore mieux.

Il y a quelque temps, nous avions émis l'idée, au sein du Bureau national, de renforcer la participation des retraités à la réflexion autour des grands problèmes de notre société. Nous renouvelons aujourd'hui cette proposition.

Vous qui êtes retraité dans votre région, n'hésitez pas à vous faire connaître et faites nous part des souhaits que vous avez de voir traité tel ou tel sujet dans notre revue syndicale ou dans le cadre d'un groupe de travail qui pourrait mis en place par votre responsable académique ou au sein du Bureau national du SI.EN qui a aussi un membre élu au sein de l'UNSA retraités.



