
Les mécanismes de concertation dans les établissements publics et privés sous contrat

RAPPORT N° 2016-055
Août 2016

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



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

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

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

Inspection générale de l'éducation nationale

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

**Les mécanismes de concertation
dans les établissements publics et privés sous contrat**

Août 2016

Christophe MARSOLLIER

Jonas ERIN

Anne GASNIER

Gilbert PIETRYK

Anne-Dominique VALLIÈRES

Karim ZAYANA

*Inspectrices et inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

Jean-Michel ALFANDARI

Patrice BRESSON

Marie-Cécile LAGUETTE

*Inspectrice et inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Et la participation de Jean-Marc DESPREZ, IGEN

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Les établissements, lieux d'une réelle concertation.....	4
1.1. La concertation est considérée par tous les acteurs de l'établissement comme une composante indispensable au bon fonctionnement	4
1.2. Une conscience collective que la concertation est une modalité déterminante du climat de travail et donc de la réussite des élèves, bien au-delà d'une obligation liée aux réformes institutionnelles.....	5
1.3. Une véritable aspiration des enseignants à travailler en équipe, non contradictoire pour eux avec la liberté pédagogique à laquelle ils sont attachés.....	5
1.4. Chez les personnels ATSS également, malgré la décentralisation, la conscience collective que l'établissement est le lieu essentiel de leur activité	7
1.5. Une démarche de concertation motivée par des nécessités fonctionnelles et centrée sur l'exercice des métiers, peu influencée par les effets de posture et les affrontements idéologiques	8
2. Les différences structurelles entre établissements impactent moins la concertation que les modalités de sa mise en œuvre	8
2.1. La configuration des locaux, souvent mal pensée pour favoriser la rencontre, le dialogue et le bien-être, peut être une source de difficultés qu'une réelle volonté de concertation peut surmonter	8
2.2. Plus que la taille de l'établissement, c'est le niveau de stabilité des équipes qui est facteur de développement de la concertation	11
2.3. Des possibilités de concertation accrues pour les REP+, mais des problématiques communes entre les établissements d'éducation prioritaire et les autres établissements.....	12
2.4. La concertation s'organise plus naturellement dans les SEGPA et les ateliers de l'enseignement professionnel	14
2.5. Des différences entre établissements publics et privés mais aussi beaucoup de points de convergence	15
3. Des objets privilégiés de concertation qui doivent répondre aux besoins de cohérence des différentes catégories d'acteurs	16
3.1. Le projet d'établissement et le contrat d'objectifs : des objets ponctuels de concertation aux effets unanimement peu structurants : plutôt les projets que le projet.....	16

3.2.	L'identité de l'établissement est une composante qui peut s'avérer déterminante pour l'esprit d'équipe, dans le public comme dans le privé	18
3.3.	Le suivi des élèves et l'accompagnement personnalisé, deux sujets en émergence et pour lesquels la concertation s'avère fluide et réelle.....	19
3.4.	La cohérence des pratiques pédagogiques : les modalités d'évaluation des élèves sont un objet de réflexion collective fréquent, chargé d'enjeux et porteur d'initiatives innovantes	19
3.5.	La cohérence des pratiques éducatives : un besoin d'harmonisation dicté par une exigence d'équité	21
3.6.	L'organisation pédagogique et l'utilisation de la DHG sont des objets de concertation dans le public, c'est plus une information venant du chef d'établissement dans le privé.....	21
4.	Les instances de concertation : des marges de progression et des réussites.....	22
4.1.	Un trop grand nombre d'instances constitue un obstacle à la concertation (notamment en REP)	22
4.2.	Les conseils de classe et les conseils d'enseignement, véritables instances de concertation, malgré leurs limites	23
4.2.1.	<i>Le conseil de classe : un lieu réel d'échanges, un rendez-vous qui permet au moins des diagnostics partagés</i>	<i>23</i>
4.2.2.	<i>Le rôle essentiel du professeur principal</i>	<i>24</i>
4.2.3.	<i>Le conseil d'enseignement : un espace indispensable de réflexion collective entre enseignants.....</i>	<i>25</i>
4.3.	Le conseil pédagogique : un levier reconnu, des pratiques hétérogènes, des réussites significatives	26
4.3.1.	<i>Une instance souvent devenue essentielle à la vie de l'établissement, plus encore que les instances décisionnelles du conseil d'administration et de la commission permanente.....</i>	<i>26</i>
4.3.2.	<i>La meilleure composition observée : des coordonnateurs de discipline reconnus par leurs pairs et les référents</i>	<i>27</i>
4.3.3.	<i>L'importance des ordres du jour connus à l'avance, qui permettent la préparation, en conseils d'enseignement du conseil pédagogique, où les enseignants soient force de proposition</i>	<i>27</i>
4.3.4.	<i>Un lieu de développement et de confrontation des réflexions pédagogiques liées ou non aux réformes et pour l'articulation vie scolaire / enseignement.....</i>	<i>28</i>
4.4.	La « cellule de veille » (ou commission de suivi), un outil précieux encore insuffisamment institué, dont l'efficacité fait l'unanimité lorsque le rythme des réunions répond aux besoins	28
4.5.	Les conseils d'élèves : des espaces de concertation trop peu exploités dans les lycées, des espaces d'animation de la vie scolaire dans les collèges	29
4.5.1.	<i>Dans les lycées, un espace réel de concertation mais limité aux « super délégués » et des liens ténus entre les délégués du CVL, les délégués de classe et l'ensemble des lycéens.....</i>	<i>29</i>

4.5.2. <i>Les heures de vie de classe au collège, un espace de concertation avec les élèves insuffisamment exploité</i>	29
4.6. La concertation avec les parents peine à s'affirmer, du fait d'abord de la difficulté, pour leurs représentants, d'établir le lien avec l'ensemble des parents	30
4.6.1. <i>En général, de bonnes relations entre délégués de parents et directions, parfois plus difficiles avec les enseignants mais surtout la difficulté pour les parents à exprimer des points de vue collectifs au-delà du cas de leur enfant</i>	30
4.6.2. <i>Une participation et un rôle des parents nettement plus importants dans l'enseignement privé</i>	31
5. L'importance reconnue des échanges informels en dépit de la prégnance du temps	32
5.1. Des pratiques variées selon le statut des acteurs, mais une même importance accordée à la concertation informelle.....	32
5.2. Un regret général : le manque de temps de concertation mais une appréciation du temps étroitement corrélée à l'intérêt qu'on en retire	34
5.3. L'organisation du temps peut favoriser le développement de la concertation informelle si les créneaux ne sont pas phagocytés par de la communication institutionnelle.....	35
5.4. La concertation informelle gagne à s'appuyer sur un réseau de professeurs relais.....	37
5.5. La dynamique de projet, un support de formalisation de la concertation	38
5.6. Une culture professionnelle du numérique au service de la concertation.....	39
6. Le rôle essentiel du chef d'établissement pour créer les conditions organisationnelles et relationnelles propices à une concertation constructive	41
6.1. Une organisation interne de l'établissement inégalement pensée pour favoriser la concertation	41
6.1.1. <i>La composition de l'équipe de direction : une organisation de l'enseignement privé qui favorise la concertation</i>	41
6.1.2. <i>La responsabilisation des fonctions intermédiaires et la nécessité de leur animation</i>	43
6.1.3. <i>Une structuration des équipes de vie scolaire à promouvoir</i>	43
6.2. Les modes de management des chefs d'établissement et de leurs adjoints, des facteurs déterminant l'efficacité de la concertation.....	44
6.2.1. <i>Une forte aspiration des équipes à un management centré sur la transparence, la confiance, mais qui assume ses responsabilités de décision</i>	44
6.2.2. <i>On assiste à l'affirmation du rôle pédagogique du chef d'établissement grâce à ses qualités managériales</i>	46
6.2.3. <i>Un management qui prend en compte la « culture » de l'établissement sans en être prisonnier</i>	46
6.2.4. <i>Malgré la complexité du compromis, rechercher la cohérence et viser l'intérêt général</i>	47

6.2.5. Structurer les conditions de la concertation.....	48
6.2.6. La capacité à favoriser les initiatives, l'appel aux intelligences individuelles et collectives, et à l'engagement plutôt que des formalisations autoritaires qui resteraient sans effet	49
Conclusion : les principaux constats et préconisations.....	50
Annexes	53

Introduction

Dans la lettre de mission 2015-2016, la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a confié un thème de travail conjoint à l'IGEN et à l'IGAENR : *les mécanismes de concertation dans les établissements publics et privés sous contrat*.

Processus par lequel des personnes accordent leurs représentations et recherchent un consensus pour une prise de décision ou un projet commun, la concertation nécessite l'échange d'arguments et l'explicitation des points de vue de chacun. Elle « *se distingue de la négociation en ce qu'elle n'aboutit pas nécessairement à une décision mais qu'elle vise à la préparer* »¹. Il ne s'agit pas non plus d'une simple consultation en ce qu'elle ne se résume pas à une demande d'avis. La concertation permet le partage, la confrontation ou l'ajustement de représentations, d'avis, d'idées ou de conceptions, dans la perspective d'une prise de décision, d'une élaboration ou d'une organisation collective. La concertation peut alors être considérée comme un corollaire de la notion d'équipe puisqu'elle doit en principe favoriser l'action collective au service de projets communs.

Dans l'éducation nationale, cette démarche est institutionnellement peu normée, même si les prescriptions relatives au travail en équipe des enseignants se sont multipliées depuis la fin des années 1980. Toutefois la concertation est inscrite dans la loi à l'article L. 421-5 du code de l'éducation à propos du conseil pédagogique dont c'est la mission². Le texte adopté par le Comité national de l'enseignement catholique du 7 juillet 2015 « La concertation pédagogique et éducative dans les établissements de l'enseignement catholique » et qui a pour objet de « *donner des repères pour organiser la concertation pédagogique dans tous les établissements du premier comme du second degré* » n'apporte que quelques éléments très généraux³ sur les modalités de mise en œuvre de ce processus.

Principalement mobilisée dans le cadre de l'autonomie des établissements, la concertation interne aux établissements d'enseignement a connu un nouvel élan dans le second degré avec le développement de la responsabilité pédagogique des collèges et des lycées, acté par les réformes en cours tant pour les collèges que pour les lycées. La création du conseil pédagogique par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 a soutenu l'intérêt pour les équipes éducatives de disposer d'un temps de réunion collective institué pour préparer le projet d'établissement et pouvoir proposer des expérimentations dans le respect de la liberté pédagogique des enseignants.

La concertation est aujourd'hui considérée non seulement comme une étape nécessaire dans un processus démocratique de prise de décision, mais aussi comme un des **leviers pour le management d'un établissement** et la recherche d'une efficacité éducative et pédagogique. Elle

¹ Cf. définition proposée sur Wikipédia.

² « *Dans chaque établissement public local d'enseignement, est institué un conseil pédagogique. Ce conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement.* » Code de l'éducation, article L. 421-5.

³ Il précise toutefois, que « *ces modalités sont présentées et débattues en Conseil d'établissement, elles sont inscrites dans les documents de référence de l'établissement : projet d'établissement, règlement intérieur ...* »

peut ainsi concerner tous les acteurs et constitue de fait, par l'espace de réflexion, de dialogue et d'initiative qu'elle ouvre, une variable importante de l'action professionnelle des personnels et, plus largement, de la vie quotidienne des établissements.

Si elle est habituelle et répandue dans de nombreux établissements, les réalités de sa mise en œuvre demeurent paradoxalement méconnues. Au même titre que les travaux de recherche sur la communication dans les établissements restent peu développés, la littérature scientifique sur la concertation dans les établissements scolaires est réduite à ce jour à quelques publications. Le niveau relativement général des invariants et des processus décrits et explicités par les chercheurs qui ont tenté d'approcher la réalité des mécanismes de la concertation témoigne de la complexité et sans doute de la diversité des processus et des variables qu'elle engage selon les approches scientifiques convoquées (psychosociologie, psychologie sociale, sciences de l'information et de la communication, sociologie des organisations).

Compte tenu de ces constats, la mission a pris le parti de ne pas chercher une modélisation scientifique mais de procéder à des observations détaillées de la façon dont les différents acteurs de l'établissement percevaient la concertation en son sein. La mission a vite renoncé à l'explicitation des différences entre les termes de « mécanismes », « modes », « modalités », etc., question sémantique qui aurait fait perdre de vue l'essentiel du sujet et l'aurait rendu incompréhensible à ses interlocuteurs. Elle a entrepris son travail d'observation sans aucun a priori et sans chercher à juger les différents comportements à l'aune des seules attentes de l'institution.

L'objectif de la mission a consisté :

- à cerner les mécanismes de la concertation dans les établissements publics et privés sous contrat et notamment à identifier les éléments structurants des processus à l'œuvre : modalités, lieux, temps, objets de concertation, compétences psychosociales, etc. ;
- à repérer les conditions facilitant ou freinant ce processus ainsi que les facteurs les plus favorables à son efficacité ;
- et à formuler toute préconisation de nature à soutenir les conditions de réussite de la concertation et à lui donner sa pleine efficacité dans la vie de l'établissement.

Eu égard au sujet de cette mission, les analyses ont porté exclusivement sur les établissements du second degré, publics et privés sous contrat. S'inscrivant dans une démarche exploratoire visant à rendre intelligible la réalité des pratiques de concertation dans les établissements, la mission s'est donc intéressée aux **deux types de concertation** existants :

- *formelle* et majoritairement collective, dans le cadre des instances ou de réunions organisées ;
- *informelle*, et donc collective ou interindividuelle, pouvant éventuellement s'opérer par la voie d'outils de communication électroniques.

Conformément à la commande, elle a traité principalement de la concertation **dans** les établissements. La question de la concertation **des** établissements avec leur environnement ou des établissements entre eux n'entraîne donc pas dans son champ. La mission a autant porté son attention sur la concertation « verticale », notamment avant une prise de décision, entre une

direction et les différents acteurs de l'établissement, que sur la concertation « horizontale » entre pairs.

Les inspecteurs généraux ont choisi de répondre aux objectifs par la mise en œuvre d'entretiens⁴ menés auprès des différentes catégories d'acteurs d'un échantillon représentatif des principaux types d'établissements scolaires publics et privés sous contrats : collèges, lycées professionnels, lycées d'enseignement général, lycées polyvalents et cités scolaires. Ils ont pour cela opéré en trois étapes :

- l'analyse de la littérature sur ce sujet (rapports, études, recherches scientifiques) ainsi que des dispositions législatives et réglementaires a contribué à l'élaboration d'un protocole général d'entretien pour les rencontres avec les différents acteurs de l'équipe éducative et les autorités académiques ou leurs représentants. Six questionnaires distincts ont ainsi été déclinés pour la conduite des entretiens (d'une durée de 30 mn à 90 mn) avec les différentes catégories d'acteurs : autorités académiques, équipe de direction, professeurs et personnels de vie scolaire, agents administratifs et techniques, délégués d'élèves, parents d'élèves ;
- entre novembre 2015 et mai 2016, les neuf membres de la mission (six IGEN et trois IGAENR) se sont rendus, par binôme ou trinôme, dans vingt-quatre établissements scolaires⁵ répartis dans six académies (Dijon, Lyon, Nantes, Nice, Orléans-Tours et Versailles) et présentant des profils distincts : dix-huit publics (douze lycées - quatre LP, quatre LEGT, et quatre lycées polyvalents - et six collèges dont deux en REP+) et six privés (dont deux cités scolaires), soit six établissements publics et deux établissements privés par académie, en moyenne. Ces visites ont été complétées par l'observation de trois réunions de concertation dans les établissements visités, par des visites dans le cadre d'autres missions auxquelles participaient des membres de la mission et par des rencontres avec des représentants des autorités et services déconcentrés de l'éducation nationale (recteurs, secrétaires généraux, DASEN, IA-IPR EVS, PVS, DAVL), des représentants de directions, DGESCO pour l'enseignement public et DAF pour l'enseignement privé, ainsi qu'avec des responsables nationaux du SNPDEN et des responsables diocésains de l'enseignement catholique. La mission a ainsi rencontré 600 personnes, à l'occasion de 160 entretiens, chacun d'eux ayant fait l'objet d'un compte-rendu ;
- enfin, au terme des entretiens, une analyse progressive et comparative de l'ensemble des données recueillies a confirmé la nécessité de structurer le rapport autour de six parties distinctes, qui illustrent successivement les problématiques suivantes :

⁴ Le choix de ne pas ajouter à cette méthode qualitative la réalisation d'une enquête à l'échelle de plusieurs centaines d'établissements, qui aurait pu permettre de valider certaines hypothèses, s'appuie sur trois motifs :

- l'objectif de cette mission visait à comprendre un processus et dégager les facteurs de son efficacité plutôt que de rendre compte d'une pratique à l'échelle nationale ;
- le taux de réponse habituellement très bas (10 à 15 %) des réponses aux enquêtes en ligne et la représentativité des personnes qui acceptent de répondre aux enquêtes, aurait fragilisé les analyses produites ;
- les difficultés d'exploitation des données recueillies à partir de réponses à des questions écrites portant sur un processus (la concertation) que des acteurs ont, pour certains, du mal à décrire. Les difficultés parfois rencontrées lors de la conduite des entretiens, pour guider la réflexion des personnes interrogées, ont d'ailleurs confirmé cela, confortant la mission dans la pertinence de son choix méthodologique initial.

⁵ Liste des établissements : cf. annexe 2.

- l'établissement est-il bien un lieu que les différents membres de la communauté éducative reconnaissent comme un espace de concertation nécessaire ? L'aspiration à travailler en équipe dans un établissement est-elle partagée ?
- les différences structurelles importantes entre établissements (espaces, statuts, publics accueillis, etc.) entraînent-elles des modes de concertation différents ?
- quels sont les objets les plus importants de la concertation, que révèlent-ils des logiques d'action des différents acteurs ? Le projet d'établissement est-il un objet structurant de concertation ?
- les instances de concertation, et notamment le conseil pédagogique, favorisent-elles réellement la concertation, et si oui, à quelles conditions ?
- quelles sont les modalités de la concertation informelle et les obstacles qu'elle rencontre ? Faut-il mieux l'organiser en particulier grâce aux usages numériques ?
- selon quels mécanismes les modes de management des établissements facilitent-ils la concertation ? Comment les personnels de direction peuvent-ils contribuer à la concertation ?

Les constats et propositions sont le fruit de la synthèse des observations faites, validés par les auteurs lorsqu'ils faisaient consensus parmi eux.

1. Les établissements, lieux d'une réelle concertation

1.1. La concertation est considérée par tous les acteurs de l'établissement comme une composante indispensable au bon fonctionnement

Au-delà des instances dédiées, la concertation prend des formes très variées selon les acteurs, selon les moments, selon les lieux, etc. Ses objets sont divers. Elle peut être verticale, horizontale, transversale. Ces sujets sont développés dans les parties suivantes. Mais une constante est apparue au cours de la mission : la concertation entre les différents acteurs de la communauté éducative est considérée par tous comme une absolue nécessité pour la réalisation des missions de chacun. Ses formes peuvent être contestées, notamment l'utilité de certains moments d'échanges, et les obstacles à son développement (le manque de temps notamment) sont souvent pointés du doigt mais elle n'est jamais remise en cause dans son principe par aucun des groupes qui constituent un établissement. **La concertation fait consensus**, elle est vécue comme une évidence même si le besoin de se concerter n'est pas ressenti de manière unanime. Toutes les critiques émises vont toujours dans le sens d'une recherche de meilleure efficacité de ce processus.

L'établissement est considéré par tous comme un échelon pertinent de concertation. Il n'est pas le seul : la classe, la discipline, les regroupements catégoriels (vie scolaire, ATSS, etc.) existent et nécessitent des concertations internes. Englobant ces sous-ensembles, l'établissement est bien considéré comme un espace de concertation indispensable. Au-delà de leur filiation catégorielle ou disciplinaire, quasiment toutes les personnes rencontrées ont manifesté un sentiment d'appartenance à l'établissement, d'attachement à son identité que la concertation permet d'entretenir. Personne parmi les enseignants, par exemple, n'a exprimé l'idée que la seule

concertation au niveau de la classe ou de la discipline pouvait suffire. La finalité de la concertation est très souvent associée à la nécessité de **cohérence** que ressentent tous les acteurs évoluant au sein de l'établissement. Cette cohérence pourrait être théoriquement assurée par des modes d'organisation et de gestion de type autoritaire mais la conscience collective est que le bon fonctionnement d'un établissement ne peut pas exclusivement reposer sur une relation hiérarchique entre « chefs » et « exécutants ». Ces observations, la mission a pu les effectuer dans tous les types d'établissement rencontrés, quels que soient leur taille, le public qu'ils accueillent ou leur statut (public ou privé). Toutes les équipes de direction rencontrées sont parfaitement conscientes que leur méthode de travail doit reposer sur une obligation de concertation avec les équipes de l'établissement. Elle prend des formes variées, adaptées au type d'établissement et qui peuvent être le reflet des convictions du chef d'établissement⁶, mais sa nécessité provient de la claire conscience que les acteurs d'un établissement disposent de capacités d'autonomie et d'initiative telles que le mode strictement autoritaire serait inopportun et inefficace car inadapté à leurs besoins.

1.2. Une conscience collective que la concertation est une modalité déterminante du climat de travail et donc de la réussite des élèves, bien au-delà d'une obligation liée aux réformes institutionnelles

Cette conscience collective repose sur les objectifs partagés que chacun se fixe. Les avis peuvent diverger sur la manière de les atteindre mais chacun sait implicitement pourquoi il est là. Une conviction émerge de tous les entretiens menés : sans que ce soit scientifiquement prouvé, il est très généralement admis que l'ambiance de travail au sein de la communauté éducative et l'esprit collectif qui l'anime sont des facteurs essentiels de réussite. Lorsqu'il y a, au contraire, mésentente forte au sein d'équipes ou relations détériorées entre enseignants et direction, c'est l'ensemble du fonctionnement de l'établissement qui s'en ressent et, de ce fait, la réussite éducative des élèves⁷. Des exemples ont été cités à la mission pour l'étayer.

Contrairement à une idée assez répandue, ce ne sont pas les réformes en cours dans l'éducation nationale, du collège et du lycée, qui créent ce besoin de concertation. Celles-ci élargissent les champs de responsabilité dans les établissements au sein desquels un rôle majeur est dévolu à l'instance de concertation qu'est le conseil pédagogique⁸. Mais **la concertation ne se décrète pas**. Elle est un élément consubstantiel au fonctionnement de l'établissement qui concerne de nombreux objets, point qui sera développé plus loin. **Les réformes amplifient les domaines de concertation** et elles peuvent s'appuyer sur un terreau de pratiques très ancrées.

1.3. Une véritable aspiration des enseignants à travailler en équipe, non contradictoire pour eux avec la liberté pédagogique à laquelle ils sont attachés

Une forme importante de concertation intervient dans le travail en équipe de pairs. On admet communément que ce travail collectif est gage d'une partie de l'efficacité du système éducatif. Or,

⁶ Cf. chapitre 6.

⁷ Cf. *Des facteurs de valeur ajoutée des lycées*, rapport n° 2015-065, IGEN - IGAENR, juillet 2015.

⁸ Cf. chapitre 4.

une idée relativement répandue tend à représenter les enseignants comme rétifs à toute idée de travail en équipe parce qu'ils se considéreraient comme une profession « libérale » fondée sur la relation avec leurs élèves dont ils sont les seuls à détenir les clés. Cette représentation d'un isolement cultivé des professeurs ne s'est aucunement vérifiée lors des entretiens conduits par la mission avec environ trois cents enseignants. Chez les enseignants comme parmi les autres personnels de l'établissement, **l'aspiration à travailler en équipe avec les collègues est très fortement répandue**. Aucun des enseignants rencontrés n'a émis ou laissé sous-entendre l'idée selon laquelle il était inutile de travailler avec ses pairs. Il apparaît évident pour eux que le travail d'un enseignant ne peut être conduit sans confrontation des expériences et des pratiques au sein des équipes pédagogiques. Certes, nombreux sont ceux qui pointent les difficultés de ce travail en commun, notamment le manque de temps, l'incompatibilité des rares moments disponibles, les résistances à travailler avec certains collègues (observées notamment à l'occasion des débats sur la mise en place des enseignements pratiques interdisciplinaires [EPI]) parfois la configuration des locaux ou encore les différences existant dans les pratiques propres à chaque discipline, mais c'est toujours pour le regretter.

Si les enseignants sont attachés à leur liberté pédagogique, ils estiment tout autant nécessaire de travailler ensemble selon des modalités dont ils apprécient mal qu'elles leur soient imposées mais qu'ils entendent contribuer à construire à partir de leurs besoins propres. Les enseignants ne font pas de la concertation une priorité organisationnelle. Si l'engagement de leurs collègues dans les concertations mises en place reste très inégal, dans l'ensemble, ils reconnaissent unanimement l'intérêt de cette modalité de travail collectif et disent se concerter souvent, sous des formes variées, majoritairement informelles. Comme l'ont déclaré certains d'entre eux, « *on trouve toujours à se voir ou à échanger lorsque c'est nécessaire* ». La réussite du conseil pédagogique, lorsqu'il est effectivement mis en place, vient conforter ce point de vue. Car le sentiment général est celui de l'inanité de toute approche qui aborderait la question de la concertation entre enseignants par la contrainte. Un des enseignants rencontrés a résumé ainsi cette conviction répandue et portant au-delà de ce qui se passe dans l'établissement : « *Nous sommes des experts de terrain, confrontés à une volonté de rigidité. On pourrait nous considérer comme des intellectuels responsables* ». Un autre a précisé : « *nous étions des profs Word, on veut nous transformer en profs Excel* ». Ces remarques faisaient écho à des grilles de compétences jugées trop formatées ou à l'organisation de l'heure de vie de classe au collège et au lycée, considérée comme trop formalisée et ne laissant pas assez de place à l'initiative des enseignants ainsi qu'à celle des élèves...

Comment est-il possible de développer un pilotage cohérent d'établissement et préserver la liberté pédagogique de chaque enseignant ? Cette problématique apparemment insoluble trouve en réalité sa réponse dans les mécanismes de concertation mis en œuvre qui n'ont justement de sens que parce que le champ de la responsabilité individuelle ou collective (les conseils d'enseignement, par exemple) est respecté. Cette question est au centre du management interne à l'établissement sur lequel nous reviendrons.

Nous avons pu observer, au cours de nos visites, la façon dont se mettait en place la réforme du collège. C'est un sujet d'actualité qui n'était pas au cœur de notre étude mais fournissait un sujet majeur d'observation. Les réticences devant cette réforme sont évidemment apparues au cours de différents entretiens. Mais lorsqu'il s'agissait de la mise en œuvre concrète pour la prochaine rentrée, la concertation au sein de l'établissement a permis de créer un cadre de travail dans lequel se sont inscrits, par exemple, les projets de mise en œuvre des EPI. Bien souvent, le chef d'établissement a défini ce cadre et laissé les enseignants développer leurs propositions. Certains

évoquent le risque de fragilité dans la durée d'un travail opéré souvent sur la base d'affinités interpersonnelles, mais faut-il le craindre ? N'est-ce pas justement l'art du management que de favoriser la construction d'équipes ? Il importe surtout que les projets proposés entrent bien dans la cohérence de l'ensemble recherché. Cette cohérence est le garant de leur pérennité. De la même manière, fleurissent dans les établissements beaucoup de projets de classe basés sur des modalités d'évaluation particulières, des regroupements spécifiques pour des élèves en difficulté ou décrocheurs, etc. Ces projets peuvent ne concerner qu'une partie des équipes, parfois des duos, toujours volontaires, mais au-delà de l'affinité, c'est bien la réponse à un besoin collectif partagé qui donne son sens à l'initiative.

1.4. Chez les personnels ATSS également, malgré la décentralisation, la conscience collective que l'établissement est le lieu essentiel de leur activité

Le thème de la concertation prédisposait à ne s'intéresser principalement qu'aux personnels de direction et aux enseignants. Les membres de la mission ont cependant tenu, dans toutes leurs visites, à rencontrer des représentants d'autres catégories d'acteurs de la communauté éducative, les personnels administratifs, techniques, sociaux et de santé (ATSS). Si les personnels de santé et sociaux sont assez naturellement associés à des moments de concertation avec les équipes enseignantes sur le suivi des élèves, c'est *a priori* moins évident pour des catégories de personnel dédiées à des fonctions logistiques. Or, il est apparu clairement que les personnels techniques et administratifs apportent, eux aussi, une contribution essentielle et reconnue à la vie de l'établissement et que la concertation informelle y contribue. Nombre de ces agents entretiennent en effet des contacts étroits avec les autres membres de la communauté éducative, élèves et enseignants, notamment. Pour cette catégorie de personnels, il y a peu de moments formalisés de concertation, hormis la représentation d'un des leurs au conseil d'administration, la réunion régulière avec l'adjoint-gestionnaire et, assez souvent, la participation du (de la) secrétaire de direction au conseil de direction. La présence du (de la) secrétaire dépasse bien souvent la simple nécessité de partage et de diffusion d'informations. Plaque tournante pour l'ensemble de la communauté éducative et dont le regard aide au pilotage de l'établissement, elle constitue un acteur à part entière de la vie de l'établissement. Son rôle est encore plus central dans les établissements de petite taille du fait de sa polyvalence.

Les personnels techniques, dont la situation est particulière puisqu'ils relèvent de l'autorité des collectivités territoriales, considèrent également que leur communauté d'appartenance est d'abord l'établissement. Beaucoup ont témoigné que la décentralisation n'avait rien changé aux rapports qu'ils entretiennent avec l'établissement et leurs membres. « *Nos vrais patrons, ce sont l'intendant et le chef d'établissement* » ont-ils souvent indiqué. Dans certains établissements, l'agent chef est membre de l'équipe de direction, et cette participation est très appréciée de part et d'autre. Selon ces personnels aussi, les moteurs des concertations, pour la plupart informelles mais jugées indispensables entre membres de la communauté éducative, sont l'identité de l'établissement et l'attachement collectif qu'ils portent aux conditions d'accueil des élèves. Le rôle central du gestionnaire doit être souligné. Il peut et doit jouer un rôle de facilitateur de la vie collective. Lorsqu'il est réellement considéré – et lorsqu'il se considère – comme un membre à part entière de l'équipe de direction, donc associé aux décisions en amont et pas seulement en charge de la logistique *a posteriori*, les conditions de fonctionnement, liées à la fluidité des modes de concertation, ainsi permises sont grandement améliorées.

1.5. Une démarche de concertation motivée par des nécessités fonctionnelles et centrée sur l'exercice des métiers, peu influencée par les effets de posture et les affrontements idéologiques

La mission a été frappée de constater qu'au cours de ses nombreux entretiens, elle n'avait jamais été confrontée à des débats idéologiques sur le bien-fondé de la concertation. Dans un monde décrit comme difficile à réformer parce que trop souvent tenté par des affrontements stériles entraînant immobilisme et conservatisme, la sphère de l'établissement est un ensemble où les débats peuvent être vifs mais où la volonté de faire ensemble est réellement présente. Non pas que des débats n'aient pas cours sur telle ou telle réforme par exemple, mais plus que tout, est présente la conscience que, quelles que soient les appréciations des uns et des autres, il faudra accueillir et faire réussir les élèves.

Le monde de l'établissement est apparu à la mission comme un monde réel de concertation qui peut contraster avec certains débats convenus à d'autres niveaux du système éducatif. Ainsi en est-il par exemple de la relation entre chefs d'établissement et enseignants. S'il est un sujet qui fait polémique, c'est bien celui du pouvoir du chef d'établissement décrit comme source d'autoritarisme et surtout comme vecteur d'inégalité entre établissements et donc entre élèves. Rien de ces débats n'a été évoqué au cours de nos rencontres. Le chef d'établissement est considéré comme un chef d'orchestre nécessaire et en général apprécié dans la mesure où il se montre à l'écoute des équipes. La distinction entre responsabilité administrative et responsabilité pédagogique est une question qui ne se pose pas réellement : le chef d'établissement n'intervient pas dans le champ strict de la didactique disciplinaire mais il est admis comme l'organisateur pédagogique de l'établissement. De ses choix – d'autant mieux admis qu'ils sont précisément concertés – découle une bonne part des conditions dans lesquelles les enseignants développent leur propre activité. Ce qui fonde la concertation, c'est l'intérêt qu'y trouvent ses acteurs dans l'exercice de leur métier. **Chacun à sa place et chacun respectant le travail de l'autre** : telle pourrait être la devise qui préside au bon fonctionnement de la concertation au sein de l'établissement.

2. Les différences structurelles entre établissements impactent moins la concertation que les modalités de sa mise en œuvre

2.1. La configuration des locaux, souvent mal pensée pour favoriser la rencontre, le dialogue et le bien-être, peut être une source de difficultés qu'une réelle volonté de concertation peut surmonter

La concertation implique des rencontres en présentiel ou à distance, et des temps de travail en commun. À ce titre, la configuration des locaux peut en faciliter ou en compliquer la mise en œuvre. Cette configuration joue surtout sur les modalités de la concertation spontanée et donc informelle, laquelle est souvent évoquée comme première modalité de concertation par la direction et les enseignants, plus particulièrement les professeurs principaux et les coordonnateurs de discipline.

Face à des situations vécues dans une classe donnée, les échanges entre enseignants s'opèrent naturellement lors de rencontres au sein de l'établissement au fil de la journée ou de la semaine. L'utilisation des outils de communication numériques reste encore inégalement développée pour réaliser ce type d'échanges⁹. Les enseignants utilisent majoritairement le mail, mais très peu les possibilités offertes par les outils de travail collaboratif, comme par exemple *Viaéduc*. En tout état de cause, les enseignants comme la direction restent attachés à des moments de rencontre physique et considèrent que les échanges sur la toile, aussi importants soient-ils, ne sauraient se substituer à la nécessité de contacts directs.

Mais dans le contexte particulier de certains établissements dont les bâtiments sont répartis sur une grande superficie et dont l'architecture impacte leur organisation interne, la concertation informelle peut s'avérer difficile. Il en est de même pour ceux qui sont éclatés sur plusieurs sites distincts spécialisés chacun dans un type d'enseignement : enseignement général, enseignement technologique et enseignement professionnel. Au sein de ces établissements, les échanges entre les personnes se trouvent limités à des échanges au sein de sous-groupes constitués. Au-delà de l'équipe occupant les mêmes locaux, ils sont contraints par la nécessité à de nombreuses allées et venues, et la difficulté de faire circuler l'information peut donner aux enseignants un sentiment de mise à l'écart par rapport à l'ensemble de la communauté.

L'existence d'espaces (salles, laboratoires, cabinets, bureaux, etc.) dédiés à des disciplines spécifiques : sciences expérimentales (physique - chimie, SVT), histoire - géographie, langues, etc., souvent proches des salles de cours, facilite la relation entre professeurs d'une même discipline mais peut compliquer la circulation informelle d'informations au quotidien et les échanges avec les autres personnels. Ces espaces supplantent en partie la fonction de la salle des professeurs, voire la remplacent dans les établissements comportant plusieurs bâtiments distants les uns des autres, les enseignants s'y retrouvent pendant les pauses de mi-journée, la présence fréquente d'une machine à café constituant un facteur favorisant cette pratique. Comme l'ont déclaré certains enseignants à la mission : « *nous ne voyons jamais les enseignants de sciences* », « *je ne passe en salle des professeurs que pour relever mes messages* ». Ces espaces, s'ils sont éloignés de la salle des professeurs, peuvent donc constituer de fait un obstacle à la concertation informelle entre enseignants de spécialités différentes. Il en est de même pour les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) lorsque les installations sportives sont éloignées de la salle des professeurs : aux chemins des uns et des autres qui ne se croisent pas, s'ajoute le constat que certains n'ont pas la disponibilité de passer du temps en salle des professeurs, et que d'autres, du fait de leur service partagé, se trouvent peu présents dans l'établissement. Ce raisonnement est valable également pour l'ensemble des salles équipées ou plateaux techniques

L'amélioration de la communication devient, donc, dans ces cas précis, une priorité de l'équipe de direction. Les réponses ne peuvent être systématiquement données par une reconfiguration des locaux, sauf en cas de rénovation lourde de l'établissement qui amène à se poser la question des espaces en fonction du projet de l'établissement. Des modalités de concertation plus formelles peuvent pallier ces difficultés, telles que les heures banalisées à l'emploi du temps, la réunion de groupes de travail dans le cadre du conseil pédagogique, etc. Dans un établissement, son chef organise ainsi régulièrement des « *cafés pédagogiques* », courts moments informels de rencontre

⁹ Cf. chapitre 5.

entre direction et petits groupes d'enseignants. C'est une pratique appréciée par l'équipe qui favorise la communication et s'inscrit parmi les facteurs de concertation.

La présence d'une unité de lieu, par exemple d'une seule salle des professeurs utilisée par tous, n'est pas une condition suffisante d'une concertation optimale. La mission a pu observer également des cités scolaires regroupant l'école, le collège et le lycée, dans l'enseignement privé. L'unité de lieu entre l'école et le collège n'a pas semblé induire une différence significative dans la problématique de la continuité école - collège par rapport à des configurations où les écoles sont plus éloignées du collège. En réalité, les deux ensembles fonctionnent de façon distincte. Ainsi, par exemple, la gestion des espaces de récréation et les questions de sécurité obligent à ne pas libérer en même temps les écoliers et les collégiens. De ce fait, les enseignants n'ont pas non plus de créneaux communs pour se rencontrer, sauf ceux qu'ils ont décidé de construire, formels ou informels, comme dans toute autre configuration. La présence de la directrice ou du directeur de l'école au comité de direction a paru à la mission beaucoup plus de nature à renforcer les liens que la configuration des locaux.

Face à ces constats, repenser l'organisation spatiale des établissements peut devenir un véritable enjeu de concertation, lorsque c'est possible. Dans un établissement, la mission a pu observer comment un projet de restructuration, décidé par la collectivité de rattachement, a favorisé l'émergence d'une réflexion collective de toute la communauté. Dans un autre, l'éloignement de la direction par rapport aux classes et à la salle des professeurs était considéré comme un sujet majeur de dysfonctionnement auquel la direction entendait s'atteler. Il serait nécessaire qu'existent **des lieux de vie configurés pour favoriser une réelle rencontre des différents acteurs**. La présence au sein des établissements de petites salles permettant de travailler à plusieurs, sans gêner les autres enseignants, est fortement plébiscitée. Ainsi, par exemple, afin de favoriser la rencontre et la réflexion commune, une organisation autour d'un espace de vie pour les enseignants constitue un facteur déterminant pour l'instauration de mécanismes de concertation, afin que, quelle que soit la discipline enseignée, les professeurs ne soient pas trop éloignés de ce lieu. Ce dernier doit répondre aux nouveaux besoins des personnels issus pour partie du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation : travail en équipe, utilisation du numérique, mais aussi convivialité (espace repas, espace de détente, etc.). Afin de favoriser les mécanismes de concertation avec la vie scolaire et l'équipe de direction, un rapprochement de leurs bureaux est souhaitable. La question du positionnement du CDI doit également être posée.

Pour les élèves, disposer d'un lieu comme la maison des lycéens ou d'un foyer facilite manifestement la concertation entre les délégués des élèves et les autres élèves. Cet espace leur permet ensuite de proposer des projets portés par des élèves non délégués au conseil d'administration (CA) ou au conseil de vie lycéenne. Tout comme pour les enseignants, le positionnement de ce lieu au sein de l'établissement pourra être ou non facilitateur.

S'il n'est certes pas possible de reconfigurer tous les établissements, il serait en revanche nécessaire que dans les attendus d'une construction ou d'une rénovation, figure expressément une disposition des espaces pensée pour faciliter la concertation interne et qui priorise ainsi la proximité entre les bureaux de la direction, la salle des professeurs, les bureaux du service « vie scolaire » et le CDI.

2.2. Plus que la taille de l'établissement, c'est le niveau de stabilité des équipes qui est facteur de développement de la concertation

La mission a effectué des visites dans des établissements de taille variée. Si l'hypothèse d'une corrélation entre la taille de l'établissement et la qualité de la concertation avait pu être envisagée, elle a été démentie par l'observation.

Les établissements de petite taille permettent souvent aux acteurs de mieux se connaître, sous réserve de leur présence au sein de l'établissement et d'une certaine stabilité dans le temps de l'équipe pédagogique. Mais si cette petite taille peut constituer un atout, elle ne constitue pas pour autant une condition suffisante. En effet, la mission a pu observer des situations où l'effet de taille jouait plutôt en défaveur d'établissements à faible effectif alors qu'au contraire des établissements beaucoup plus importants en taille, en effectifs et en locaux avaient par nécessité développé des mécanismes de concertation efficaces.

Deux difficultés principales auxquelles sont confrontés les « petits » établissements ont été observées :

- la question de la **stabilité** et de la **disponibilité** des équipes pédagogiques. La connaissance interpersonnelle facilite le dialogue et le repérage d'objets communs. À ce titre, **une certaine permanence de l'équipe enseignante** est un facteur favorable en matière de concertation. De même, la réalisation du service d'un enseignant dans un seul établissement crée davantage d'occasions de rencontres que la situation de service partagé ;
- la difficulté de structurer les enseignants en équipes disciplinaires compte tenu du **très faible effectif par discipline**. Elle peut présenter l'avantage de favoriser les relations interdisciplinaires mais les enseignants ont aussi besoin de concertation au sein de la discipline et ressentent l'absence de collègues comme un facteur d'isolement. D'autre part, le mode opératoire de la concertation n'est pas basé sur la représentation mais fait souvent appel à l'assemblée générale. Ce peut être la meilleure comme la pire des choses. En effet, dans ce cas, les professeurs ne peuvent bénéficier des stimulations et de l'enrichissement qu'apporte le travail en équipe disciplinaire. L'équipe fonctionnant telle une petite communauté, avec des relations de fait rapprochées, certains compensant leur isolement disciplinaire par le partage de leurs projets et de leurs problèmes pédagogiques transversaux. Si la concertation se trouve naturellement facilitée par la proximité des espaces de travail commune à ces petits établissements, les tensions, lorsqu'elles surgissent, peuvent être en revanche difficiles à surmonter, elles sont vite frontales sans la médiation de personnes relais.

Les difficultés propres aux petits établissements peuvent être illustrées par la situation d'un établissement visité par la mission, de trente et un enseignants se répartissant ainsi : deux stagiaires, huit contractuels et vingt-et-un titulaires dont douze en services partagés avec un autre établissement et neuf enseignants à temps plein. Les enseignants de cet établissement expriment clairement leur difficulté à se concerter, du fait du *turnover* important (ancienneté moyenne de cinq ans) et du manque de disponibilité des enseignants subissant les contraintes de services partagés. Ils confient à la mission qu'un essoufflement s'opère, car les projets sont portés concrètement par les neuf enseignants titulaires à temps plein. À l'inverse, dans un établissement

plus important comprenant soixante-trois professeurs avec un *turnover* quasi inexistant et très peu de services partagés, enseignants et équipe de direction ont qualifié cette situation comme favorable à la mise en place de la concertation.

2.3. Des possibilités de concertation accrues pour les REP+, mais des problématiques communes entre les établissements d'éducation prioritaire et les autres établissements

La mission a pu constater, non sans un certain étonnement, qu'il n'y avait pas de différence importante dans la perception de l'intérêt de la concertation et sa mise en œuvre entre établissements selon la population accueillie. La nécessité de la concertation, comme principe, est très fortement ressentie dans tous les types d'établissements rencontrés. Si la question semble aller de soi dans un collège en éducation prioritaire, elle est sensible aussi dans un établissement « huppé » de centre-ville, dans un établissement privé rural comme dans un lycée polyvalent urbain. La mission a certes constaté des différences quantitatives (nombre de réunions) et qualitatives (modalités de concertation, degré et forme d'investissement des personnels) entre établissements mais ces différences sont apparues plus liées au management de l'établissement qu'à sa typologie. Les témoignages recueillis confirment que la problématique de la recherche du soutien le mieux adapté aux élèves rencontrant des difficultés dans leur scolarité est générale. Dans chaque établissement, collège, lycée, se trouvent des élèves plus en difficulté que d'autres et qui nécessitent du temps de travail en équipe. Le fait qu'ils soient relativement moins en difficulté qu'ailleurs n'est pas de nature, pour des équipes attachées à la réussite de tous, à diminuer le temps qui leur est consacré. Ainsi dans un collège péri-urbain accueillant des élèves de catégories socioprofessionnelles plutôt favorisées, le principal nous fait remarquer que même si les situations de difficultés sociale, familiale, scolaire, sont moins nombreuses qu'ailleurs (environ 10 % des effectifs), cela représente près d'une centaine d'élèves qui sont au centre des projets de classe et d'établissement et qui occupent bon nombre de moments de concertation. Ainsi, si les établissements classés en REP+ se voient accorder des moyens supplémentaires dédiés, la mission a pu noter que la prise en charge collective des difficultés des élèves est, aujourd'hui, un sujet central dans tous les types d'établissements ; elle est notamment présente dans la répartition de la « dotation globale horaire » qui doit répondre à des objectifs communs, et, à ce titre, faire l'objet d'une concertation. L'élaboration de constats partagés sur les besoins de différents types d'élèves conduit à l'élaboration d'un ordre de priorité utilisé pour déterminer la répartition de la dotation horaire globale (DHG).

L'un des freins à la concertation réside pour beaucoup d'enseignants dans l'absence de prise en compte du temps qui lui est consacré dans les obligations de service de l'enseignant. Or les nouvelles dispositions relatives aux obligations de service des enseignants (circulaire n° 2015-057 du 29-4-2015 en application des décrets n° 2014-940 et n° 2014-941 du 20 août 2014) précisent :

« Dans le cadre général défini par l'article L. 912-1 du code de l'éducation, le décret reconnaît l'ensemble des missions liées au service d'enseignement dont elles sont le prolongement. Relèvent ainsi pleinement du service des personnels enseignants régis par ces dispositions, sans faire l'objet d'une rémunération spécifique supplémentaire autre que l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (Isoe) régie par le décret n° 93-55 du 15 janvier 1993, les travaux de préparation et de recherches nécessaires à la réalisation des heures d'enseignement, l'aide et le suivi du travail personnel des élèves, leur évaluation,

le conseil aux élèves dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation, les relations avec les parents d'élèves, le travail au sein d'équipes pédagogiques constituées d'enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ disciplinaire (II de l'article 2 du décret n° 2014-940). Entrent notamment dans ce cadre :

– la participation aux réunions d'équipes pédagogiques, qu'elles prennent ou non la forme d'instances identifiées tels que les conseils d'enseignement (pour les enseignants exerçant dans les mêmes champs disciplinaires) ou les conseils de classe (pour les enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves) ;

– la participation à des dispositifs d'évaluation des élèves au sein de l'établissement

– les échanges avec les familles notamment les réunions parents - professeurs, les heures de vie de classe ».

Ces dispositions sont mal connues. Beaucoup de professeurs considèrent normal de consacrer du temps non rémunéré en heures supplémentaires ou en indemnités à des réunions, des moments d'échange qui constituent le prolongement normal de leur activité. Mais **la multiplication des réunions** liées à l'accroissement du nombre d'instances représentatives et de rencontres avec les parents **les interroge fortement**.

Il a été frappant de constater que ce sentiment est partagé dans tous les établissements rencontrés, quelle que soit leur typologie et y compris en REP+ où les enseignants bénéficient de dispositions particulières :

« Dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire inscrits sur une liste fixée par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale, afin de tenir compte du temps consacré au travail en équipe nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves qui y sont scolarisés, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves, chaque heure d'enseignement, pour le décompte des maxima de service prévus au I de l'article 2 du présent décret, est affectée d'un coefficient de pondération de 1,1 »¹⁰.

Ainsi, pour les collèges REP+, ce régime de pondération permet qu'une heure et demie par semaine, comprises dans les obligations statutaires de service, soient consacrées à ce temps de travail en équipe et de concertation. Cela signifie que dans l'organisation des emplois du temps, des plages horaires sont dégagées pour permettre cette concertation régulière. Cette capacité d'organisation dans les établissements classés REP+ facilite la mise en œuvre de la concertation sur plusieurs points :

- la concertation constitue explicitement une composante des obligations hebdomadaires de l'enseignant, et à ce titre peut être intégrée dans son emploi du temps ;

¹⁰ Article 8 du décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré

- la concertation est explicitement encouragée comme étant une modalité d'une meilleure prise en charge collective de l'élève ;
- l'existence de plages horaires durant lesquelles l'ensemble des enseignants est déchargé de cours, facilite le potentiel de rencontre.

La mission a rencontré des équipes de REP+, en général très satisfaites de ces nouvelles dispositions qui représentent pour elles une forme de reconnaissance mais qui expriment parfois, dans les mêmes termes que leurs collègues d'autres établissements, des insatisfactions quant à la manière dont ce temps de concertation est utilisé. Le reproche le plus fréquent est que ce temps est trop consacré à des réunions institutionnelles répétitives dont ils ne saisissent pas toujours l'utilité. Ils sont **demandeurs de temps où ils puissent débattre entre eux des sujets qui les intéressent**, quitte à en faire retour au conseil pédagogique et à rendre compte de leur production. Là encore, la demande est **qu'on leur fasse confiance** et qu'on ne transforme pas cette initiative, qui soutient et reconnaît la place de la concertation, en contrôle tatillon du temps passé. Un principal, bien conscient de ce sentiment, a indiqué qu'il allait faire évoluer le dispositif dans le sens d'un rééquilibrage entre « exercices libres » et « exercices imposés » au profit des premiers.

2.4. La concertation s'organise plus naturellement dans les SEGPA et les ateliers de l'enseignement professionnel

Il existe des modalités d'enseignement qui présupposent l'existence de mécanismes de concertation. C'est notamment la situation de cursus destinés à des élèves rencontrant des difficultés ou se préparant spécifiquement à une insertion professionnelle. Afin d'illustrer ce propos, deux exemples seront pris successivement : les SEGPA et les ateliers de l'enseignement professionnel.

Les SEGPA prennent en charge des élèves qui présentent « *des difficultés graves et persistantes* » malgré les dispositifs mis en place. Afin de permettre à ces élèves de travailler des compétences du socle commun, l'approche retenue se fonde sur une pédagogie de projets. Le corollaire réside dans une concertation accrue tant au niveau du suivi des élèves afin d'appréhender leur évolution globale, que dans l'élaboration de projets transdisciplinaires. Cette concertation dépasse l'équipe des enseignants *stricto sensu* pour intégrer, sous la responsabilité du directeur de la SEGPA, des intervenants extérieurs comme l'AVS, l'assistante sociale et l'infirmière. Ces temps de concertation sont reconnus dans les obligations de service et donnent lieu à rémunération supplémentaire sous forme d'heures dites « de coordination et de synthèse ».

Pour l'enseignement professionnel, la problématique est un peu différente car la structure même des modalités pédagogiques nécessite la concertation sur plusieurs thématiques :

- le partage des espaces professionnels (plateaux techniques spécialisés), qui nécessite une coordination des progressions des différentes classes intervenant sur un même créneau horaire ;
- les rapports avec les partenaires extérieurs ainsi que le suivi de stage, qui font appel à un travail d'équipe concerté ;
- les contraintes des sections d'apprentissage ou de la formation continue.

Ces thématiques étant incontournables pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement, la concertation s'opère avec l'assentiment de l'ensemble des acteurs.

Si dans ces sous-ensembles d'un établissement, la concertation d'équipe est un élément consubstantiel de l'activité pédagogique et de son organisation, le risque existe comme cela a été écrit supra d'une forme d'isolement par rapport au reste de l'établissement. C'est un point de vigilance pour les directions d'établissement, auquel elles sont sensibles. Si les SEGPA sont apparues à la mission comme étant faiblement partie prenante des réflexions en cours sur la réforme du collège, de nombreux projets visent à une meilleure intégration de la SEGPA dans le collège dans les deux sens : comment intégrer des élèves de SEGPA pour certaines séquences dans les classes dites « ordinaires » ? Mais aussi comment faire profiter certains élèves du collège du savoir-faire des équipes de SEGPA ? Sur ces sujets, il convient de veiller à ce que le pilotage institutionnel, lui-même parfois cloisonné, ne vienne pas conforter un esprit de citadelle assiégée.

2.5. Des différences entre établissements publics et privés mais aussi beaucoup de points de convergence

La particularité du cadre réglementaire de l'enseignement privé induit un contexte spécifique de la situation de concertation à l'intérieur des établissements. En effet, les différentes instances de l'enseignement privé n'ont pas toutes un caractère obligatoire. Leur mise en œuvre peut être différente d'un établissement à l'autre car elle dépend de la volonté du chef d'établissement et de son type de management.

Les rapports entre les enseignants et les chefs d'établissement découlent en partie du statut particulier des maîtres du privé, notamment en termes de recrutement, de mouvement et de quotité de service (les enseignants du privé étant rémunérés en fonction du nombre d'heures effectuées devant élèves, ils n'ont pas l'assurance d'une rémunération totale).

Le chef d'établissement lui-même n'est ni recruté par le recteur, ni rémunéré par l'éducation nationale. L'établissement n'est pas sous l'autorité du recteur d'académie mais sous contrat d'association avec l'État. Les heures de concertation hebdomadaires ou mensuelles relèvent d'une organisation propre à chaque établissement comme dans l'enseignement public. On pourrait en déduire que la liberté d'expression des enseignants dans une réunion de concertation peut être limitée par l'impact que pourrait avoir une mésentente avec le chef d'établissement sur le mouvement des personnels et sur la rémunération. Ce n'est pas ce que la mission a constaté. D'une part, les modes de gestion de l'enseignement privé sont très proches de ceux de l'enseignement public. D'autre part, comme dans celui-ci, les rapports entre enseignants et direction sont basés sur une forme de respect mutuel, lui-même fondé sur la reconnaissance de la liberté pédagogique de l'enseignant. Peut-être même, la mission a-t-elle pu noter une plus forte proximité entre un chef d'établissement du privé, enseignant lui-même¹¹, et ceux qu'il considère encore comme des collègues sans que ceux-ci d'ailleurs ne contestent son autorité. La façon dont est organisée l'équipe de direction¹² est aussi facteur important de cohésion.

¹¹ Les chefs d'établissements, par dérogation à la règle qui prévoit qu'un contrat ne peut être inférieur à un mi-temps, restent en relation avec l'État à raison d'une heure hebdomadaire.

¹² Cf. Chapitre 6.

D'une manière générale, des différences existent. Elles sont importantes concernant la structuration de l'équipe de direction et la place des parents d'élèves. Mais s'agissant de la façon dont la concertation s'organise au sein des équipes enseignantes, la mission n'a pas trouvé de différence sensible entre établissements publics et privés. Les mêmes mots ont parfois été utilisés pour décrire la nécessité de la concertation liée à des projets d'équipes, et les difficultés rencontrées (manque de temps, aspiration à des réunions utiles, par exemple celles liées à la réforme du collège, etc.). Tant dans le public que dans le privé, les enseignants ont le sentiment de participer réellement au bon fonctionnement de l'établissement dans la mise en place des différents moments de concertation. Ils considèrent que leur rapport au métier est ainsi plus positif, et qu'ils y gagnent en bien-être et en qualité de travail. Grâce à une plus grande confiance en eux et une confiance réciproque, non seulement entre les enseignants et la direction mais au sein de toute la communauté éducative, le climat scolaire est plus serein et leur motivation professionnelle en est donc accrue.

3. Des objets privilégiés de concertation qui doivent répondre aux besoins de cohérence des différentes catégories d'acteurs

3.1. Le projet d'établissement et le contrat d'objectifs : des objets ponctuels de concertation aux effets unanimement peu structurants : plutôt les projets que le projet

Alors que le législateur a conçu le projet d'établissement comme un objet capable de fédérer autour de lui l'adhésion de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, la mission a constaté que parmi l'ensemble des concertations qui se développent dans la vie des collèges et des lycées, le projet d'établissement ne constitue pas, implicitement ou explicitement, un réel fil conducteur, un cadre de référence quotidien pour les équipes. Si dans nombre d'établissements, c'est la concertation qui a véritablement permis aux équipes de se rassembler pour bâtir un projet d'établissement partagé, les contraintes réelles de pilotage d'un collège ou d'un lycée d'une part, et la réalité des modes de fonctionnement et de prise de décisions des acteurs au quotidien, d'autre part, ne permettent généralement pas au projet d'établissement d'exister comme fil conducteur ou comme ciment, et de démontrer ainsi ses vertus d'optimisation de l'action éducative.

Les propos recueillis auprès de l'un des chefs d'établissement interrogés traduisent bien les constats convergents de plusieurs équipes rencontrées par la mission :

« Le projet d'établissement, qui devrait être le fondement, le fil rouge, la référence, les racines de la gestion de l'organisation de l'établissement, la feuille de route sans cesse réactualisée, analysée, évaluée, subit rapidement la réalité d'une gestion quotidienne faite d'impératifs, de programmes pédagogiques, de calendriers et de procédures, de situations d'urgence, de complexité des publics, de manque de temps ou de volonté pour la réflexion, pour la concertation, de grands principes aussitôt édictés, aussitôt oubliés ou d'idées jamais déclinées. ».

Dans la plupart des établissements visités, le projet d'établissement est perçu comme un vague document de référence qui ne joue pas de manière effective le rôle structurant et mobilisateur qu'il devrait pouvoir jouer. Lorsque des enseignants ajoutent même : « *Quel que soit l'établissement, c'est le même !* », ils témoignent de son manque d'originalité et de vertus fédératrices. Le projet est

considéré comme n'ayant pas d'impact sur le quotidien des professeurs et des élèves, car mal connu et insuffisamment mobilisé. Plus que son contenu, c'est parfois la façon dont il est élaboré et ensuite porté qui est mise en cause : « *Il devrait être la source du changement, ce qui n'est pas le cas. Les quelques points utiles qu'il contient n'ont manifestement produit aucun effet* ». Plus généralement, il ne représente rien de plus dans l'esprit des enseignants qu'un cadre assez formel qui ne prend sens qu'à travers les actions concrètes évoquées en conseil pédagogique ou en conseil d'enseignement.

Plus que le projet d'établissement, ce sont certains principes ou valeurs qui rassemblent les équipes. Ces principes ou valeurs peuvent faire référence ou donnent corps à une forme d'« identité » de l'établissement (voir *supra*). Ils sont structurants dans la mesure où ils imprègnent l'action quotidienne des équipes. Ils favorisent un foisonnement d'initiatives et d'expérimentations sans qu'il soit nécessairement et systématiquement fait référence à un cadre formaté défini *a priori*. Selon les établissements, on trouvera une volonté commune de certaines équipes et de la direction, parfois de toute l'équipe, de mener un projet précis durant une durée déterminée afin d'agir de manière plus efficace (structurer l'accompagnement personnalisé, évaluer sans note, revoir l'organisation du temps scolaire et la durée des cours, mobiliser des partenaires pour mettre en œuvre une alliance éducative efficace, etc.). C'est parfois simplement la nécessité partagée par quelques personnes de répondre à un problème, une situation, un constat. Animés d'une vision très pragmatique en termes de faisabilité et d'organisation, les acteurs se concertent pour ajuster, coordonner et adapter leur action. La dynamique des actions apparaît plus fédératrice que la lourdeur d'une procédure d'élaboration d'un projet tous les trois ans.

Ainsi un chef d'établissement indique :

« Ce qui est porteur, c'est la politique de l'établissement plus que le projet en tant que document formalisé. Pour nous, ce sont l'accueil et la considération de l'élève [...] avec seulement deux ou trois axes, alors que les projets se sont alourdis, on veut tout y mettre. La considération due aux élèves, ça fédère la question des moyens, le règlement intérieur [...] et cela donne sens aux différents projets de l'établissement ».

Dans cet établissement, des priorités claires sont affirmées mais une grande marge est laissée pour une concertation collective menée au sein du conseil pédagogique qui ne soit pas une somme de marchandages individuels : chacun, y compris la direction, défend son point de vue devant tout le monde, fondé sur des exigences pédagogiques.

Les parents d'élèves partagent cette analyse du caractère relativement formel du projet d'établissement. Certains vont jusqu'à dire que le projet d'établissement est du ressort exclusif des équipes de l'établissement ; à l'évidence, beaucoup se sentent peu concernés.

Par ailleurs, les contrats d'objectifs ne sont connus que par les personnels de direction, les autres acteurs en ignorent les axes, la confusion avec le projet d'établissement ou les contrats de réseau en REP est fréquente.

Ce constat interroge la façon dont le pilotage institutionnel des établissements est organisé. Il est le plus souvent bâti autour de procédures et de calendriers formels ayant comme objets le projet d'établissement et le contrat d'objectifs. Tout se passe comme s'il y avait deux bulles distinctes,

celle du pilotage institutionnel qui concerne la hiérarchie de l'éducation nationale et celle du monde « réel » de l'établissement où les leviers d'action mobilisés sont différents.

3.2. L'identité de l'établissement est une composante qui peut s'avérer déterminante pour l'esprit d'équipe, dans le public comme dans le privé

Il est des établissements où l'histoire, la culture, l'expertise, les valeurs, la réputation confèrent une identité forte, une âme, à laquelle la communauté éducative s'identifie et dans laquelle elle se reconnaît. Cette identité qui affleure nourrit et oriente plus ou moins les échanges et les rapports à l'action professionnelle. L'éclosion des « *je sais que tu viens du lycée XXX ...* » s'est certes développée avec les réseaux sociaux. Mais elle traduit d'abord une tentative jamais démentie de décrire l'esprit d'un lieu par lequel on est passé, et qu'on a, croit-on, imprimé de son empreinte : en y gravant son nom (pour un élève : sur une table, sur un tableau d'honneur), en s'y installant (pour un adulte : une décennie, une carrière), en le transformant et le modernisant. On retrouve pareil attachement ou pareille illusion vis-à-vis d'une entreprise, d'une œuvre d'art, d'une ville, d'une association...

Il n'en est pas moins vrai qu'au-delà de constituer un objet de partage, de discussion voire de dépassement de soi, l'identité d'un collège, d'un lycée, lorsqu'elle est vivante et positivement perçue, constitue un facteur de cohésion qui facilite la concertation et le travail en équipe. Elle permet, d'une part, de distiller un sentiment commun d'appartenance, et d'autre part, de pérenniser des valeurs, voire un label, qui rassemblent les personnels, parfois au-delà de certains clivages, une fois sortis de l'établissement, dont on retient, pour le représenter, un surnom affectueux (« Jules » pour Jules Ferry - Versailles - ; « Benjam » pour Benjamin Franklin - Orléans, pour ne prendre que deux exemples), un blason (le « concours de logo » est un grand classique), quelquefois une devise (« Recevoir pour mieux servir » à Saint Jean Hulst – Versailles). Bien entendu, associations d'anciens élèves ou amicales des personnels entretiennent la flamme. Cependant, même dans les établissements récents ou dépourvus de ces étendards, une identité peut rapidement émerger, notamment au gré d'événements qui viennent marquer les esprits, et ainsi être transmise par la fratrie, le voisinage, et, à plus long terme, les générations : l'émotion et la fierté des parents d'élèves du collège en REP+ Jean Lurçat de Sarcelles, si palpables quand on les écoute s'exprimer, suffit à s'en convaincre. Cette identité est souvent forgée en réaction aux autres établissements scolaires environnants supposés ne pas avoir les mêmes valeurs : l'exigence (« *chez nous on sait que l'on vient pour travailler* »), l'attention portée aux élèves dans des établissements à forte dominante technologique situés à proximité de lycées « classiques » à la réputation plus prestigieuse. Même dans un collège d'éducation prioritaire, les différents membres de la communauté éducative nous ont expliqué que la qualité d'accueil des élèves, l'ambiance conviviale étaient la marque de fabrique du collège en opposition au collège voisin jugé plus dur et moins accueillant. En effet, l'identité n'est pas la réputation : ainsi dans des établissements à réputation « négative », la mission a constaté un fort sentiment d'appartenance de la communauté scolaire forgé en réaction à cette réputation. La mission a pu observer combien cette identité, lorsqu'elle est utilisée à bon escient, peut constituer un puissant moteur de cohérence, facilitant la concertation entre les membres de la communauté éducative. *A contrario*, lorsque cette dimension n'est pas suffisamment prise en considération (ainsi un collège visité ne présentait aucune signalétique permettant de l'identifier dans le quartier), cela est ressenti comme un manque par les membres de la communauté qui rejait sur l'« ambiance » de l'établissement. .

3.3. Le suivi des élèves et l'accompagnement personnalisé, deux sujets en émergence et pour lesquels la concertation s'avère fluide et réelle

Le suivi des élèves apparaît bien, à travers la fréquence des échanges dont il fait l'objet, comme un sujet prégnant qui se situe au cœur du métier d'enseignant. S'il n'est certes pas nouveau, il fait l'objet d'une attention qui s'est renforcée au cours des dernières années, notamment à travers la réflexion collective menée au sein des cellules de veille ou autres instances de suivi¹³ qui ont été créées ces deux ou trois dernières années dans la majorité des établissements à l'initiative des équipes pédagogiques ou éducatives, l'intensification de la lutte contre le décrochage scolaire ayant contribué à soutenir ce mouvement. Les enseignants interrogés par la mission ont fait part de l'esprit d'engagement et d'écoute mutuelle qui anime les échanges lors des réunions de ces instances. La concertation régulière qui s'y développe est portée par des valeurs partagées : le soutien, l'aide et la bienveillance ; elle contribue à alimenter les pratiques de prévention de l'échec scolaire et de différenciation éducative et pédagogique.

Dans le même esprit, parmi les équipes des lycées interrogées, l'accompagnement personnalisé apparaît, à travers les entretiens réalisés, comme un objet fréquent de concertation au sein des équipes pédagogiques et administratives, mais aussi de confrontation des pratiques des professeurs puisqu'il les pousse à s'entendre sur des modalités d'organisation cohérentes et structurantes du dispositif et sur le choix des thématiques. Il favorise une harmonisation des référentiels, l'enrichissement des savoirs, et surtout de multiples ajustements, échanges de représentations jusqu'à des mises en alerte. Il soude naturellement la communauté scolaire autour de l'élève tout en bénéficiant à ses acteurs.

Dans cette même perspective, depuis quelques années, l'orientation des élèves mobilise une attention plus particulière. Elle n'est plus focalisée sur les paliers que constituent la classe de troisième et celle de terminale, mais fait l'objet d'un suivi tout au long de la scolarité des élèves dans le second degré (au collège puis au lycée) ; c'est le sens qui est donné au parcours Avenir.

3.4. La cohérence des pratiques pédagogiques : les modalités d'évaluation des élèves sont un objet de réflexion collective fréquent, chargé d'enjeux et porteur d'initiatives innovantes

Les progressions disciplinaires figurent parmi les objets qui rassemblent fréquemment les enseignants. Ont ainsi été cités sans prétendre à des pratiques généralisées : l'ordre dans lequel les chapitres sont traités en mathématiques facilitant les apprentissages en sciences physiques ; le choix des cycles en EPS pour optimiser l'occupation du plateau sportif et des équipements municipaux ; le parallélisme des progressions dans une même matière pour simplifier la tenue de devoirs communs, l'organisation de l'accompagnement personnalisé, ou les remplacements de collègues, en interne, sur les courtes durées...

Parmi les objets réguliers de concertation, l'évaluation est un sujet naturel et central pour les enseignants tant il soulève des questions de fond, d'éthique et d'équité, et bien sûr, de nature

¹³ Cf. Chapitre 4.4 La « cellule de veille » (ou commission de suivi), un outil précieux encore insuffisamment institué, dont l'efficacité fait l'unanimité lorsque le rythme des réunions répond aux besoins

épistémologique (objets et critères d'évaluation). Ses enjeux, les rythmes scolaires (période, trimestre, année scolaire) et sa cohérence nécessitent régulièrement des prises de décision sur les plans didactiques et organisationnels qui conduisent les enseignants à ajuster leurs progressions, leurs niveaux et leurs objets d'exigence.

Les considérations pratiques de sa mise en œuvre posent elles aussi des questions éthiques ainsi que pédagogiques, sources de débats, parfois longs et récurrents, voire de désaccords profonds : doit-on penser l'évaluation sous la forme d'un contrôle en cours de formation (CCF) ? Pose-t-on des questions bonus ? Quels coefficients attribuer à une question, un contrôle ? Convient-il d'anonymiser les copies ? Ainsi, dans les relations entre les professeurs, les élèves et leurs parents, l'évaluation revient fréquemment dans les discussions, quand elle n'en est pas l'objet principal. Elle cristallise des tensions voire des peurs, et peut révéler des positionnements idéologiques différents, voire opposés en termes de valeurs éducatives, de cohérence pédagogique et de conception de l'apprentissage.

Les discussions sur l'évaluation restent nourries par trois sources principales :

- *les cultures disciplinaires* : l'apport de chaque discipline à la réflexion globale sur l'évaluation participe des échanges au sein des équipes pédagogiques (exemples : les certifications internationales en langues ; la revue de projet pour les disciplines technologiques ; les descripteurs de compétences en sciences, etc.) ;
- *les réformes* : celles-ci viennent directement en interroger les modalités (l'évaluation par compétences, et plus récemment : le nouveau programme d'enseignement moral et civique qui soulève des questions spécifiquement liées aux compétences en jeu à évaluer ; les nouveaux programmes des cycles 1, 2, 3 et 4) ;
- *les innovations locales* (classes sans notes, autoévaluation, etc.) : médiatisées par les sources de formation et d'information en ligne, elles peuvent remettre en cause les pratiques habituelles et stimuler l'ouverture au changement au sein des établissements.

Le mode de résolution de ces différences d'approches est évidemment différent selon les établissements : il passe toujours par des moments de concertation dédiés et souvent par l'autorité bienveillante du chef d'établissement dans sa fonction d'arbitre. L'organisation d'un devoir commun nécessitera que tous les enseignants d'un même niveau se mettent d'accord sur le barème d'évaluation et le rythme des progressions disciplinaires. Le consensus sur la nécessité de faire au regard de toute la communauté scolaire permet en général de trouver les compromis nécessaires au-delà des affinités interpersonnelles. Quand il s'agit d'une expérimentation, par exemple une classe sans note, l'organisation peut ne concerner qu'une classe ou qu'un niveau en fonction du volontariat des professeurs.

3.5. La cohérence des pratiques éducatives : un besoin d'harmonisation dicté par une exigence d'équité

Alors que se multiplient depuis quinze ans les travaux de recherche¹⁴ soulignant l'injustice ressentie par 30 % des élèves lors de leur vécu scolaire, la mission relève parmi les objets de concertation les plus fréquents un souci croissant d'harmoniser certaines pratiques éducatives, par exemple :

- lors des décisions de punitions et de sanctions en cas d'infraction au règlement intérieur ou face à une même demande (d'absence, de dispense) ;
- dans la distribution des récompenses et encouragement en conseil de classe (à moyennes égales, appréciations comparables) ;
- dans la répartition des sorties scolaires ;
- ou bien encore dans les soutiens accordés aux projets (subventions, HSE).

Cette volonté participe d'un souci de cohérence mais aussi d'une plus grande exigence d'équité, de justice. Certes le règlement intérieur contribue à la construction de cette cohérence des pratiques et attitudes en ce qu'il définit des règles de vie communes à tous les élèves au sein de l'établissement et codifie les réponses apportées par la communauté éducative lorsque ces règles ne sont pas respectées. La question d'un règlement, d'un vade-mecum, voire d'une charte spécifique, pour les professeurs a été soulevée lors des entretiens afin d'harmoniser les pratiques des enseignants dans des domaines aussi variés que l'usage de documents, de la calculatrice à mémoire lors des devoirs sur table ou bien encore les délais de retour des travaux personnels des élèves. Une juste mesure doit être trouvée entre le maintien des conditions d'exercice de la liberté pédagogique des enseignants et la définition d'un cadre et de repères communs internes à l'établissement permettant d'optimiser l'exercice de l'équité. La confrontation avec les équipes de vie scolaire est souvent un vecteur d'harmonisation. La relation différente avec les élèves que peuvent avoir les CPE et les assistants d'éducation permet de croiser les approches sur les pratiques des uns et des autres pour autant que ces moments d'échanges soient organisés. Ainsi par exemple, concernant les exclusions de classe et les motifs qui les justifient. L'absence de cohérence entraîne inéluctablement un sentiment d'injustice pour les élèves et une moindre efficacité pédagogique d'ensemble.

3.6. L'organisation pédagogique et l'utilisation de la DHG sont des objets de concertation dans le public, c'est plus une information venant du chef d'établissement dans le privé

Dans l'enseignement public, l'organisation pédagogique et l'utilisation de la dotation horaire globale (DHG) constituent des temps forts de concertation au regard de ses enjeux pédagogiques et professionnels. C'est en conseil d'enseignement, en fin d'année scolaire, que s'organise la concertation sur la répartition des classes entre les enseignants d'une même discipline, en vue de choisir les manuels scolaires, de coordonner le fonctionnement des locaux. Est aussi discutée en collège la mise en œuvre des enseignements disciplinaires, désormais définis par cycle et non plus

¹⁴ Sophie Desvignes et Denis Meuret, *Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi*, in Marie Duru-Bellat, Denis Meuret, *Les sentiments de justice à et sur l'école*, De Boeck, 2009, p. 189.

par niveau de classe. Le conseil pédagogique, même là où il est davantage un lieu d'expression, de propositions, de coordination et de consultation qu'un espace de concertation, permet également d'aborder l'organisation pédagogique de l'établissement (l'accompagnement personnalisé, les enseignements pratiques interdisciplinaires au cycle 4, l'enseignement scientifique en classe de 6^{ème}, les projets pédagogiques en collège, etc.) et la DHG. C'est aussi le cas pour les lycées avec les marges de manœuvre qu'ont permises les dernières réformes. C'est souvent pour le chef d'établissement l'occasion de déminer les différents points « délicats » qui seront abordés en commission permanente puis lors du conseil d'administration, qui peut alors se tenir dans un climat apaisé et jouer quasiment le rôle d'une chambre d'enregistrement.

Dans l'enseignement privé, les questions organisationnelles (utilisation de la DHG, attribution des IMP, etc.) sont le plus souvent des objets d'information de la part de la direction mais non de concertation. Cette situation semble admise par les équipes rencontrées dans la mesure où les choix sont expliqués de façon transparente.

4. Les instances de concertation : des marges de progression et des réussites

4.1. Un trop grand nombre d'instances constitue un obstacle à la concertation (notamment en REP)

Depuis la création des établissements publics locaux d'enseignement, avec la loi du 22 juillet 1983, les instances se sont multipliées au sein des collèges et des lycées. Certaines ont été créées par le législateur, tels le conseil des délégués des élèves (loi du 10 juillet 1989), le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (loi du 29 juillet 1998) ou le conseil pédagogique (loi du 23 avril 2005), d'autres résultent de dispositions de nature réglementaire : équipes pédagogiques et conseil de classe (décret du 30 août 1985), conseil des délégués pour la vie lycéenne, commission éducative (décret du 24 juin 2011).

Ainsi, par exemple, dans un collège REP+ qu'a visité la mission, outre le conseil d'administration et sa commission permanente, ce ne sont pas moins de quatre instances de concertation qui doivent se réunir pour débattre de sujets de portée générale : le conseil pédagogique, le conseil école - collège, le conseil REP+ et le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Il faudrait théoriquement ajouter les conseils de cycle prévus par la réforme du collège qui ont beaucoup de mal à trouver leur place, particulièrement pour le cycle 3 où le conseil de cycle paraît redondant avec le conseil école - collège.

Quelle que soit la nature de l'établissement, nombre des interlocuteurs de la mission en sont vite venus à déplorer le caractère chronophage de ces instances obligées, qui affaiblit leur portée voire finit par faire douter de leur utilité intrinsèque, d'autant que, par ailleurs, les échanges informels permettent aux membres de la communauté éducative de dialoguer sur des questions comme la vie de l'établissement, les projets pédagogiques et éducatifs, le suivi des élèves.

Et pourtant, personne ne suggère la suppression pure et simple d'enceintes officielles. L'explication de cette apparente contradiction réside sans doute dans le fait que tous les acteurs rencontrés, de façon plus ou moins consciente, s'accordent sur l'idée que « *la concertation formelle permet de*

rythmer, nourrir, scander la concertation informelle, au-delà des seules affinités », ainsi qu'a pu l'exprimer un des interlocuteurs de la mission.

Cette forme de concertation n'est donc pas contestée dans son principe. Dans la pratique, elle est regardée comme légitime dès lors que les comités, conseils et autres commissions ne sont pas perçus comme de simples chambres d'enregistrement.

Pour autant, certaines instances, tel le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté semblent mises en veilleuse, alors que d'autres, à l'évidence, structurent la vie des établissements. Le caractère systématique d'une réunion de la commission permanente en amont du conseil d'administration peut paraître également redondant avec la montée en puissance du conseil pédagogique.

Dès lors que la question de la concertation au sein de l'établissement est considérée comme un objet de discussion interne et un levier pour la mise en œuvre de ses projets, ses modalités doivent être adaptées à chaque configuration et ne devraient pas uniquement relever de prescriptions nationales. **Selon la mission, il apparaît nécessaire qu'une plus grande latitude soit laissée aux établissements pour la détermination de leurs instances et l'articulation entre celles-ci.**

4.2. Les conseils de classe et les conseils d'enseignement, véritables instances de concertation, malgré leurs limites

4.2.1. Le conseil de classe : un lieu réel d'échanges, un rendez-vous qui permet au moins des diagnostics partagés

Les témoignages recueillis auprès des enseignants, des personnels de direction et des parents d'élèves montrent que de nombreux moments de concertation, parfois très courts, scandent la majorité des réunions de cette instance. Sont principalement concernées la recherche d'accords sur les avis à formuler relatifs aux résultats scolaires de la classe, des élèves rencontrant des difficultés, leur orientation ainsi que la prise de décisions d'accompagnement ou de signalement de certains élèves. Les conseils de classes constituent pour toutes les personnes appelées à y participer des rendez-vous incontournables qui rythment et accompagnent la scolarité de l'élève ainsi que l'action des équipes pédagogiques.

Cependant, le conseil de classe ne se suffit pas à lui-même. Sa tenue génère des concertations en amont de la réunion. Le conseil de classe vient comme en contre-point des échanges qui l'ont précédé et qui se sont organisés entre les divers membres composant le conseil : équipe pédagogique et direction, délégués des élèves et classe entière, délégués des parents et parents¹⁵.

Il arrive que des « pré-conseils » entre l'équipe pédagogique et la direction soient organisés. Cette manière de faire apparaît relativement courante, que ce soit dans les établissements d'enseignement publics ou dans les établissements d'enseignement privés. Nul n'en conteste la pertinence. Toutefois, elle peut générer une certaine frustration parmi les parents car elle donne

¹⁵ Conseil des professeurs, réunion entre professeur principal et direction, réunion entre professeur principal et délégués des élèves sur les situations difficiles, compte-rendu des délégués des élèves à destination du professeur principal, « tableau de bord de la classe ».

l'impression que tout est joué d'avance et que les acteurs sont dépossédés de leurs prérogatives au sein de l'instance officielle. Dans les établissements d'enseignement privés, il est fréquent que les parents n'assistent pas à la totalité du conseil de classe dont ils se retirent au moment où sont abordées les situations individuelles, après qu'ils ont pu, le cas échéant, signaler les difficultés de tel ou tel élève, sur lesquelles leur attention aura été appelée.

Mais, en réalité, c'est bien la réunion du conseil de classe qui suscite ces échanges informels en amont, comme si l'un n'allait pas sans l'autre.

En revanche, le conseil de classe reste en deçà de ses potentialités, et cela pour deux raisons principales.

Rite obligé qui rythme l'année scolaire, son objectif est ambitieux puisque le conseil doit examiner « *les questions pédagogiques intéressant la vie de la classe* » et « *le déroulement de la scolarité de chaque élève* ». Dans ces conditions, la préparation en amont ne suffit pas totalement à pallier la contrainte temporelle d'une réunion qui est toujours organisée dans un laps de temps limité, en fin de trimestre pour toutes les classes d'un établissement.

Par ailleurs, le volet prospectif du conseil de classe suscite moins d'attention que son volet « bilan » de telle sorte que la réponse qu'il apporte n'accompagne qu'imparfaitement le parcours scolaire de l'élève et ses projets d'études.

4.2.2. Le rôle essentiel du professeur principal

De la même manière que le professeur principal joue un rôle essentiel dans la préparation du conseil de classe¹⁶, il lui revient d'animer l'équipe pédagogique de la classe et, pour cela, de favoriser la concertation entre les enseignants¹⁷. Certains professeurs principaux auditionnés par la mission se définissent comme des « managers d'équipe », notamment dans les lycées professionnels où le sens du collectif est fort.

La mission a également pu constater dans plusieurs endroits que les équipes pédagogiques se retrouvent autour du professeur principal pour des réunions dites de mi-trimestre qui font le lien entre deux conseils de classe. Le professeur principal n'a pas seulement un rôle de coordonnateur des procédures d'orientation ; dans certains établissements, il est le pivot des projets de la classe, celui qui met en relation les uns et les autres et qui fédère le projet pédagogique de la classe.

Bien que les professeurs ne sentent pas leur rôle exclusivement défini par le concept organisateur de la concertation, le soin apporté à la mission des professeurs principaux, leur désignation, leur reconnaissance, l'animation du réseau qu'ils constituent dans le niveau de classe ou dans l'établissement sont des facteurs déterminants du développement effectif et de la qualité de la concertation dans les équipes pédagogiques.

¹⁶ Conformément aux dispositions de l'article R. 421-51 du code de l'éducation.

¹⁷ Cf. article R. 421-49 du code de l'éducation.

4.2.3. Le conseil d'enseignement : un espace indispensable de réflexion collective entre enseignants

À côté de ces moments de réflexion organisée, dédiés à la classe ou aux élèves, les conseils d'enseignement ont pour vocation de constituer un espace de réflexion collective entre enseignants. Ils sont reconnus par l'article R. 421-49 du code de l'éducation qui précise : « *Les équipes pédagogiques constituées par discipline ou spécialité favorisent les coordinations nécessaires entre les enseignants, en particulier pour le choix des matériels techniques, des manuels et des supports pédagogiques.* » La réglementation envisage ce fonctionnement sans excès d'ambition en répertoriant des domaines d'activité, certes non limitatifs, mais à caractère essentiellement technique.

Dans les faits, pour les enseignants, les conseils d'enseignement sont des espaces naturels et essentiels de réflexion collective sur les projets de l'établissement et sur les modalités d'évaluation des élèves. En effet, il ne sert à rien de nier l'identité disciplinaire du professeur même si elle doit être ouverte. Beaucoup de sujets nécessitent des coordinations à l'intérieur même de la discipline. C'est généralement à l'occasion de réunions de fin d'année et plus encore lors de la pré-rentrée que les enseignants d'une même discipline sont amenés à réfléchir collectivement et donc à se concerter, sous réserve que la taille de l'établissement le permette. Il est possible, et sans doute souhaitable au-delà des quelques cas observés, que des regroupements de discipline soient opérés, par exemple en langues.

Des rencontres ont lieu tout au long de l'année scolaire, plus ou moins formalisées et plus ou moins régulières selon les établissements et les disciplines. Les différences tiennent à la taille des équipes disciplinaires, mais aussi à la manière dont le coordonnateur assure sa mission et à l'importance qu'accorde le chef d'établissement à ces instances. En général le besoin détermine le rythme des échanges, lesquels font beaucoup appel à la messagerie. Le coordonnateur joue un rôle très important. Son mode de désignation est variable, de la désignation par le chef d'établissement à la désignation par ses pairs. Toutefois lorsqu'il s'agit d'une désignation par le chef d'établissement, celui-ci s'assure de la légitimité du professeur concerné parmi ses collègues. C'est en effet une fonction stratégique qui nécessite beaucoup de tact, un peu d'autorité, à condition qu'elle soit naturelle, et qui puise sa légitimité dans la reconnaissance qu'en ont les collègues. La fonction peut être tournante – chaque professeur à tour de rôle – ou plus pérenne. La plupart s'accordent sur le fait qu'un peu de permanence ne fait pas de mal mais qu'une trop longue période peut être source de difficultés. En général, ce ne sont pas des fonctions très sollicitées, elles sont d'abord vécues comme une charge, et les enseignants qui l'occupent le font souvent par dévouement au bien commun même si beaucoup de ceux rencontrés reconnaissent l'intérêt des fonctions. La reconnaissance financière clarifiée par le dispositif des indemnités pour missions particulières (IMP) fait maintenant l'objet dans la plupart des établissements rencontrés de discussions au sein du conseil pédagogique. Elles sont l'occasion de hiérarchiser les priorités de l'établissement et suscitent parfois des débats peu conflictuels sur la charge de travail différente selon les disciplines (cas de l'EPS et des langues notamment). Cette reconnaissance financière, qui pourrait être amplifiée si les établissements avaient une certaine latitude, serait sans doute de nature à conforter le rôle des conseils d'enseignement et des coordonnateurs de disciplines.

4.3. Le conseil pédagogique : un levier reconnu, des pratiques hétérogènes, des réussites significatives

4.3.1. Une instance souvent devenue essentielle à la vie de l'établissement, plus encore que les instances décisionnelles du conseil d'administration et de la commission permanente

La coordination interdisciplinaire et la réflexion partagée sur les questions pédagogiques semblent avoir trouvé leur place au sein du conseil pédagogique qui apparaît comme une instance devenue essentielle à la vie de nombreux établissements, plus encore que le conseil d'administration ou la commission permanente (ou du moins autant, quoique dans un registre différent).

Quels que soient son organisation et son mode de fonctionnement, le conseil pédagogique est désormais très largement reconnu comme une enceinte utile pour le pilotage de l'établissement, au cœur du métier de l'enseignant. Il remédie à une tentation, réelle ou supposée, voulue ou subie, qui ferait, selon le mot d'un de nos interlocuteurs, que « *la plupart des professeurs se considèrent comme dépositaires de leur propre discipline, mais pas davantage* ». À cette aune, le conseil pédagogique est perçu comme susceptible de rompre l'exercice parfois solitaire du métier d'enseignant. Cela est si vrai que, là où le conseil n'a pas trouvé sa place, les interlocuteurs de la mission en ont exprimé le regret en déclarant leur volonté de remédier à cette situation. Ainsi également, alors que le code de l'éducation n'en impose pas la création au sein des établissements d'enseignement privés, tous ceux que la mission a visités ont mis en place une instance de concertation avec des objectifs comparables à ceux assignés au conseil pédagogique. Les échanges les plus denses et les plus constructifs concernant la vie de l'établissement (par exemple sur les projets de l'établissement, les choix pédagogiques et éducatifs qui sous-tendent la répartition de la dotation horaire globale, le règlement intérieur, etc.) ont lieu dans cette enceinte - si les conditions en termes de représentation, d'animation et de temps de discussion le permettent - réduisant d'autant les échanges au sein du conseil d'administration.

Dans un des établissements visités, la légitimité du conseil pédagogique a été remise en cause devant la mission, en raison du mode de désignation non électif de ses membres désignés, *in fine*, par le chef d'établissement. Mais dans la très grande majorité des établissements visités par la mission, le partage entre conseil d'administration et conseil pédagogique est ressenti comme simple: « *ce qui est proposé par l'un est accepté par l'autre et cela fonctionne sans concurrence avec les syndicats* ».

Aucun mécanisme ne s'impose d'évidence, loin s'en faut, et **la garantie d'un fonctionnement harmonieux et non concurrentiel de ces deux instances réside sans doute dans le respect des fondamentaux. Le conseil d'administration, plus formel, a le pouvoir de décider. Le conseil pédagogique, à la composition plus souple, est conçu pour « favoriser la concertation » en amont des décisions.** Il ne concerne que les personnels de l'établissement. Il appartient alors à la hiérarchie de l'établissement de veiller au respect des compétences respectives des deux conseils pour que l'un et l'autre gardent leur raison d'être et que leurs travaux soient bien complémentaires. Il conviendra en particulier de veiller à ce que les autres membres de la communauté éducative (élèves, parents, élus) n'aient pas l'impression d'être dessaisis de toute prérogative au cas où la validation par le conseil pédagogique vaudrait de fait décision.

4.3.2. La meilleure composition observée : des coordonnateurs de discipline reconnus par leurs pairs et les référents

Le code de l'éducation a laissé aux conseils d'administration la liberté de constituer à leur gré le conseil pédagogique, sous réserve que celui-ci soit composé sur la base du volontariat, après concertation, et qu'y siègent au moins, sous la présidence du chef d'établissement, un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, un représentant de chaque champ disciplinaire et un conseiller principal d'éducation¹⁸.

La mission a constaté des approches différentes dans la composition du conseil pédagogique, allant d'une instance ouverte à tous qui rassemble un nombre variable de participants, suivant l'intérêt trouvé dans les thèmes évoqués, à un conseil resserré où siègent de façon systématique et régulière les personnes désignées, dans le meilleur des cas, après cooptation.

En pratique, le premier schéma, celui d'une quasi assemblée générale, n'est pas un mode opératoire adéquat car l'efficacité du conseil pédagogique dépend de la mission confiée à ses membres qui doivent être représentatifs de leurs pairs. Tout au plus, dans un des établissements visités, a été mise en place une formule intéressante : le conseil pédagogique prolonge ses travaux à travers des commissions thématiques auxquelles chacun peut participer. Le souci est alors de ne pas multiplier des réunions qui pourraient pour certaines être redondantes avec les conseils d'enseignement.

Plus généralement, la meilleure composition observée est celle qui réunit des coordonnateurs de discipline reconnus par leurs pairs et les référents. Là où le conseil pédagogique fonctionne bien, la légitimité de l'enseignant coordonnateur n'est pas discutée et réciproquement.

4.3.3. L'importance des ordres du jour connus à l'avance, qui permettent la préparation, en conseils d'enseignement du conseil pédagogique, où les enseignants soient force de proposition

Quels que soient les modes de désignation et de fonctionnement retenus, tous les interlocuteurs de la mission s'accordent pour souligner l'importance d'ordres du jour connus à l'avance qui permettent la préparation du conseil pédagogique via des conseils d'enseignement, de telle sorte que les enseignants deviennent force de proposition. La diffusion de comptes rendus est également présentée comme un facteur d'efficacité.

Ainsi, là où le conseil fonctionne bien, sa réunion a pu être préparée dans la concertation et le retour en est assuré par l'enseignant coordonnateur de la discipline. Le conseil se nourrit de la contribution de chacun et l'ensemble des équipes s'approprie naturellement ses travaux. Les enseignants y trouvent d'autant plus d'intérêt qu'ils ont le sentiment de peser sur les contenus. *A contrario* (et cette observation vaut quelles que soient les instances), quand les sujets sont arrêtés par la direction, sans concertation préalable, c'est un sentiment de déposssession, voire de dévalorisation qui s'exprime et l'intérêt pour la concertation faiblit.

¹⁸ Code de l'éducation, article L. 421-5 et R. 421-41-1.

4.3.4. Un lieu de développement et de confrontation des réflexions pédagogiques liées ou non aux réformes et pour l'articulation vie scolaire / enseignement

Quelque dix ans après sa création, venant relayer les équipes pédagogiques, le conseil pédagogique s'est imposé comme le lieu principal où se déploient et se confrontent les réflexions pédagogiques entre membres de l'équipe pédagogique, liées ou non aux réformes, et pour l'articulation entre vie scolaire et enseignement. C'est un lieu de croisement des disciplines et des projets. Lorsqu'il est bien perçu, le conseil pédagogique est majoritairement vécu comme un « *lieu d'écoute et d'échanges réel* », le « *seul cadre où toutes les disciplines se rencontrent* », « *un lieu de rencontre entre vie scolaire et enseignants* ». L'utilité de la concertation est ainsi reconnue lorsqu'elle se déploie sur des questions clairement identifiées et circonscrites, qui s'inscrivent dans le vécu des enseignants et des équipes éducatives et sont en lien direct avec l'exercice de leur métier et la vie de l'établissement, lequel suscite très généralement un réel sentiment d'appartenance. Les personnels sont alors prêts à y consacrer du temps sans que la question de la rémunération ou de la compensation de ce temps, dont ils ont alors le sentiment [et la fierté] de disposer librement, apparaisse comme déterminante.

4.4. La « cellule de veille » (ou commission de suivi), un outil précieux encore insuffisamment institué, dont l'efficacité fait l'unanimité lorsque le rythme des réunions répond aux besoins

À côté des instances officielles, les établissements développent volontiers des « cellules de veille » également dites « commissions de suivi ». Elles ont été mises en place récemment, il y a un, deux, trois ans dans la majorité des établissements visités. C'est là que sont abordées, dans leur globalité, les situations des élèves en difficulté, notamment de ceux qui présentent un risque de décrochage, dans les collèges ou les lycées et pas seulement au sein des périmètres de l'éducation prioritaire.

La question a été posée de l'intérêt comparé d'une réunion systématique ou d'une rencontre organisée seulement quand le besoin s'en fait sentir. La première formule semble avoir la préférence car, selon nos interlocuteurs, elle garantit un certain recul, laisse moins de place à l'émotion et se révèle plus efficace, les élèves entrant et sortant des procédures de suivi au fur et à mesure que le besoin s'en fait sentir ou disparaît.

S'agissant de la périodicité de ces réunions, l'avis est unanimement partagé qu'elle doit être rapprochée. Dans de nombreux établissements, les réunions ont lieu tous les mois, voire toutes les quinzaines. Dans les deux lycées où leur fréquence est seulement trimestrielle, les interlocuteurs de la mission ont estimé que ce rythme n'était pas suffisant.

Le croisement des analyses recueillies auprès des différents acteurs interrogés sur ce point (enseignants, CPE, personnels de direction, assistante de service social, infirmier ou le médecin, conseiller d'orientation) montre que les avis sur l'intérêt de la concertation qui s'y déroule sont convergents et unanimes et que ces instances constituent un outil efficace lorsque le rythme des réunions répond aux besoins. En effet, de l'avis de tous, le fait de formaliser ces réunions permet de discipliner la réflexion et mobiliser les équipes.

4.5. Les conseils d'élèves : des espaces de concertation trop peu exploités dans les lycées, des espaces d'animation de la vie scolaire dans les collèges

Si les espaces et les modes de concertation entre les élèves sont organisés par les dispositions réglementaires, leur appropriation est variable et peine à s'affirmer vis-à-vis de l'ensemble des élèves scolarisés dans un établissement. Cette situation est partagée entre établissements publics et privés.

4.5.1. Dans les lycées, un espace réel de concertation mais limité aux « super délégués » et des liens ténus entre les délégués du CVL, les délégués de classe et l'ensemble des lycéens

Dans les lycées, les membres des conseils des délégués pour la vie lycéenne ont rarement évoqué, auprès de la mission, l'ensemble des compétences que leur attribue l'article R. 421-43 du code de l'éducation, même lorsque le chef d'établissement préside en personne le CVL. Celui-ci joue un rôle pédagogique réduit voire inexistant. C'était pourtant un des enjeux de la réforme des lycées : rendre les lycéens acteurs de leur formation en leur donnant la possibilité de se prononcer sur l'organisation pédagogique, l'accompagnement personnalisé, etc... Il semble que l'instance soit surtout perçue comme un moyen d'affirmer l'identité de l'établissement, à travers l'organisation d'événements de convivialité. L'impression dominante est que le conseil des délégués est en réalité ce qu'en font, conjoncturellement, ses membres élus, lesquels ne sont pas toujours bien identifiés par leurs camarades, pas plus que ne l'est le conseil lui-même. Il retrouve toutefois une plus grande visibilité lorsque le lycée compte un internat.

L'instance peine à trouver sa place entre les deux conceptions que les lycéens peuvent avoir de l'établissement scolaire qu'ils fréquentent, selon qu'il est perçu comme l'endroit où ils viennent « consommer » des cours ou comme un lieu de vie qui ne se résume pas aux seuls enseignements.

De façon un peu caricaturale, on pourrait former l'hypothèse que le conseil de la vie lycéenne est un véritable lieu de concertation par et pour les seuls élèves qui en sont membres. Ils s'y sentent valorisés à travers les responsabilités et les initiatives qu'ils y prennent et par le sentiment d'œuvrer pour la collectivité. Pour autant, le rayonnement de l'instance reste faible auprès de ceux qui n'en sont pas membres. La mission a pu également constater que ce mode de concertation est nettement concurrencé par les nouvelles formes d'échange que constituent notamment les réseaux sociaux. En effet, dans plusieurs établissements, la concertation entre lycéens s'organise ainsi directement et de manière très rapide, par le biais de *Facebook*, les élèves mettant en œuvre très rapidement, sur une durée variant de quelques minutes à quelques heures, des outils d'enquête brève qui leur permettent soit de s'accorder mutuellement sur une question ouverte (Exemple : *Que penses-tu de... ?*), soit de se consulter sur une question fermée (Exemple : *Qui souhaite participer à... ?*). Une piste de solution pourrait consister en un rapprochement plus étroit entre délégués au conseil de vie lycéenne et délégués de classe, les seconds beaucoup plus au contact de l'ensemble des lycéens irriguant les premiers qui leur rendent compte régulièrement.

4.5.2. Les heures de vie de classe au collège, un espace de concertation avec les élèves insuffisamment exploité

Dans les collèges, où ont été souvent créées des instances sur le modèle du CVL baptisées conseils de la vie collégienne, parfois en lien avec les conseils départementaux, il existe peu d'objets de réelle concertation même si, sous l'impulsion, le plus souvent, des équipes de vie scolaire, les

collégiens peuvent se concerter pour monter des actions qui les intéressent. L'outil ainsi créé devient alors utile à l'animation de la vie scolaire et au climat de l'établissement.

Restent les heures de vie de classe qui répondent à une réelle demande et à un besoin, aussi bien dans les collèges que dans les lycées.

Pour les élèves, elles apparaissent comme un moment privilégié qui leur assure l'écoute du professeur principal et leur permet de discuter ouvertement d'éventuels problèmes de vie scolaire. Elles ont pu être présentées à la mission comme utiles pour « libérer le stress » et favoriser la concertation dans le cadre de la préparation des conseils de classe, notamment quand se posent des questions liées à l'orientation. Elles apparaissent ainsi comme des lieux d'expression.

Dans tous les cas et sous quelque forme que ce soit, les heures de vie de classe constituent des instants de respiration pour les élèves, qui leur permettent de faire collectivement le point sur leurs difficultés d'apprentissage et les aident collectivement à « grandir ». À ce titre, certains des interlocuteurs de la mission ont suggéré que ces moments soient plus fréquents (plutôt deux fois une demi-heure toutes les quinze jours qu'une heure par mois). Cette proposition s'accompagne d'une demande d'une plus grande souplesse laissée au professeur qui la prend en charge.

4.6. La concertation avec les parents peine à s'affirmer, du fait d'abord de la difficulté, pour leurs représentants, d'établir le lien avec l'ensemble des parents

4.6.1. En général, de bonnes relations entre délégués de parents et directions, parfois plus difficiles avec les enseignants mais surtout la difficulté pour les parents à exprimer des points de vue collectifs au-delà du cas de leur enfant

En général, les relations sont bonnes entre les délégués de parents et l'équipe de direction, parfois plus difficiles avec certains enseignants, considérés comme peu disponibles ou insuffisamment ouverts au regard critique des parents sur leurs choix pédagogiques. Si la plupart des délégués apprécient positivement l'action menée par les équipes de l'établissement, certains ont le sentiment d'avoir peu de prise réelle sur la vie de l'établissement, cette impression étant nettement plus prégnante dans les établissements d'enseignement publics que dans les établissements privés¹⁹.

L'ambiguïté de la concertation avec les parents délégués tient surtout à la difficulté qu'ont certains d'entre eux à exprimer des points de vue collectifs au-delà du cas de leur enfant. Leur volonté d'implication dans la vie de l'établissement est réelle mais leur perception est avant tout marquée par la scolarité de leur enfant. On note parfois un écart entre les attentes collectives envers l'établissement et le ressenti par rapport à son propre enfant. Il n'y a pas nécessairement contradiction entre une demande d'ordre général pour tous et de bienveillance individuelle pour chacun. C'est même certainement un des enjeux majeurs du management de l'établissement. Mais

¹⁹ En Allemagne, les *Beratungsgespräche* (« échanges consultatifs ») constituent une étape majeure de la formation initiale des enseignants. L'objectif est moins l'acquisition d'une technique de la conduite des échanges que l'appropriation d'une culture de la concertation, notamment avec les parents. Celle-ci passe notamment par le développement de l'empathie, de la résilience, etc.

http://www.zfsl-recklinghausen.nrw.de/Seminar_HRGe/Seminarprogramm/Beratung/

on a parfois le sentiment que certains parents sont demandeurs de la bienveillance pour leur enfant et de l'ordre pour tous les autres. Ces contradictions apparentes ne sont pas le propre des représentants de parents d'élèves mais concernent toutes les catégories d'acteurs de l'établissement. Elles rendent d'autant plus importantes les qualités de management des équipes de direction développées plus loin.

Au demeurant, beaucoup de délégués des parents se voient comme de possibles médiateurs entre l'établissement et les autres parents, notamment lorsque les élèves rencontrent des difficultés scolaires.

Mais les délégués de parents d'élèves, qui bien souvent briguent un mandat pendant plusieurs années consécutives, se sentent souvent eux-mêmes peu représentatifs de l'ensemble des parents d'élèves. Ils se plaignent d'une baisse générale de l'implication des parents dans la vie des associations de parents. Cette implication va décroissante avec la progression des enfants dans le cursus scolaire.

Les responsables d'associations évoquent aussi les difficultés auxquelles ils se heurtent. D'un point de vue pratique, se pose d'abord la question des moyens dont disposent les parents délégués pour joindre les parents d'élèves, dès lors que, pour des raisons tenant à la protection de la vie privée, l'établissement n'est pas autorisé à divulguer leurs coordonnées. Il semble à la mission souhaitable que ces restrictions soient levées pour faciliter le travail des représentants.

4.6.2. Une participation et un rôle des parents nettement plus importants dans l'enseignement privé

La situation est assez différente dans les établissements d'enseignement privés sous contrat qu'a visités la mission²⁰, où ne s'appliquent pas les mêmes règles qu'au sein des EPLE.

Par principe, dans les établissements sous contrat relevant de l'enseignement catholique, une place primordiale est reconnue aux parents d'élèves, au sein de la « communauté éducative »²¹, conformément au statut de l'enseignement catholique en France²².

Dans une monographie éditée en 2007, l'enseignement catholique répertoriait trois instances de concertation au sein de ses établissements : le conseil d'établissement, le conseil de classe et le conseil de discipline²³.

²⁰ NB : les établissements de l'enseignement catholique représentent plus de 95 % de l'enseignement privé sous contrat. De fait, c'est leur fonctionnement que la mission a pu observer.

²¹ Le concept de « communauté éducative » a d'ailleurs été créé par l'association de parents d'élèves de l'enseignement libre (APEL), lors de son congrès de 1967, avant d'être repris par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (loi Jospin), après que la loi Haby du 11 juillet 1975 a reconnu la notion de « communauté scolaire ».

²² « *Au titre de leur responsabilité éducative primordiale, les parents participent à la mission de l'école catholique et s'inscrivent dans son projet éducatif. Ils sont invités à "entretenir des relations cordiales et constructives avec les enseignants et les responsables des écoles" et s'engagent dans la vie de l'établissement. À cette fin, ils sont informés de l'évolution du système éducatif, des méthodes pédagogiques et des programmes scolaires* » (article 48 du statut de l'enseignement catholique en France, juin 2013).

²³ <http://eca.enseignement-catholique.fr/test/telechargements-hors-series/hs-les-instances-de-participation-et-de-concertation-dans-un-etablissement-catholique-d-enseignement.pdf>

Concrètement, comme dans les collèges et les lycées publics, les « parents correspondants »²⁴ sont les représentants des parents d'élèves. Ils font notamment le lien avec les parents, en amont des conseils de classe, et s'en font l'écho après leur réunion généralement au travers de comptes rendus systématiques. Comptes rendus présentés au chef d'établissement pour concertation et discussion, mais aussi validation. Ils prennent part également aux conseils de discipline et aux commissions éducatives souvent mises en place en amont d'une possible réunion du conseil de discipline. La mission a constaté qu'une concertation étroite existe au sein de l'établissement entre les représentants de l'association de parents d'élèves et le chef d'établissement, qui peut passer par des contacts réguliers, allant jusqu'à une réunion mensuelle, outre des échanges informels très fréquents.

L'engagement de certains parents d'élèves, notamment au sein de l'APEL²⁵, s'avère très actif, au point d'organiser des actions voire des activités éducatives et pédagogiques régulières pour le compte de l'établissement. L'APEL est par exemple souvent l'organisatrice des forums sur l'orientation et mobilise les parents en tant que professionnels.

5. L'importance reconnue des échanges informels en dépit de la prégnance du temps

5.1. Des pratiques variées selon le statut des acteurs, mais une même importance accordée à la concertation informelle

La mission a constaté que les personnels, quel que soit leur statut, s'accordent de manière naturelle au cours de l'année scolaire, de très nombreux moments de communication informelle lors desquels se déploient de manière spontanée et fractionnée des temps de concertation déterminants pour la régulation de l'action professionnelle de tous les personnels, pédagogiques mais aussi administratifs et techniques. Peu visibles et non institutionnalisés, ces moments de discussion constituent **la forme la plus fréquente de concertation dans les établissements**. Elle intervient **souvent dans le prolongement ou en amont d'échanges formalisés**.

Ses fonctions peuvent être multiples : harmoniser les représentations, gérer une contrainte, expliciter un projet ou une consigne, préciser une demande, enrichir une réflexion sur un élève ou un sujet didactique, partager une démarche, alimenter un projet, s'entendre sur une organisation ou une modalité pédagogique (par exemple : harmoniser des critères d'évaluation). Son rôle dans l'économie générale de la concertation au sein d'une organisation sociale aussi complexe que celle de l'établissement scolaire s'avère incontournable tant elle nourrit les relations interpersonnelles dans l'ensemble des « espaces temps transitoires » :

- devant l'établissement scolaire, dans son hall d'entrée, dans ses couloirs, autour de la machine à café, etc. ;

²⁴ Ils peuvent être élus ou désignés :

http://www.apel.fr/fileadmin/user_upload/documents/scolarité/enseignementcatholique/etablissemmentscolaire/parent-correspondant.pdf

²⁵ Association des parents d'élèves de l'enseignement libre.

- avant et après une réunion, à l’intercours, pendant les récréations, en dehors des cours, etc. ;
- en direct, par courriel, au téléphone, sur les panneaux d’affichage des personnels et des élèves, etc.

Dans les faits, **la concertation informelle peut s’installer partout, tout le temps et par tous les moyens**, lorsqu’elle répond à des besoins et des objectifs professionnels à court et moyen termes.

Les représentations et analyses recueillies par la mission conduisent à opérer une distinction entre quatre niveaux de concertation²⁶ :

- celle qui se déroule entre deux interlocuteurs et ne vise qu’à déterminer le positionnement de chacun (« nano-concertation ») ;
- celle qui désigne l’échange ponctuel, ciblé sur un sujet unique, entre un nombre très limité d’acteurs, généralement deux ou trois personnes (« micro-concertation ») ;
- celle qui définit un ensemble convergent de micro-concertations, par exemple autour d’un projet d’équipe qui nécessite une succession de phases de concertation dans le temps (« méso-concertation »). À partir de ce niveau, le pilotage de la concertation est nécessaire ;
- celle qui s’installe dès lors qu’il s’agit de faire la jonction entre un ou plusieurs projets et le fonctionnement habituel de l’établissement scolaire (la « macro-concertation »).

Ces distinctions ne hiérarchisent pas les niveaux de concertation ; tous sont incontournables. Elles contribuent à se représenter différentes formes d’une réalité.

Les pratiques de concertation informelle s’observent différemment selon les catégories de personnels :

- elles sont quasi permanentes et directes au sein de l’équipe de direction²⁷ au-delà de la réunion formalisée en général hebdomadaire. Leur fluidité est une condition du bon fonctionnement de cette équipe et au-delà de l’établissement ;
- parmi les enseignants, elles sont plus ponctuelles, en fonction des besoins, des urgences donc plus rarement programmées. Elles peuvent avoir lieu par contact direct, par courriel ou texto et souvent les deux combinés. Les représentants des mêmes champs disciplinaires, qui ont développé une culture de la concertation intra disciplinaire, notamment dans le partage de locaux ou de matériels – citons ici l’EPS ou les sciences par exemple – revendiquent plus explicitement la nécessité de temps et d’espaces dédiés ;
- au sein de l’équipe de vie scolaire, les pratiques de concertation sont régulières, souvent programmées du fait de la présence non permanente de tous les membres de

²⁶ Cette distinction se fonde sur le modèle écologique du développement humain de Urie Bronfenbrenner, *Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London : Harvard university press, 1979.

²⁷ Leur composition varie selon les établissements. Cf. chapitre 6.

l'équipe. Elles peuvent se faire en direct et/ou faire appel à un outil de suivi qui permet la traçabilité des échanges ;

- chez les élèves²⁸, elles sont ponctuelles et irrégulières, rarement en direct mais souvent par le biais de réseaux sociaux (Facebook) ou diverses boîtes de dialogue (courriel, WhatsApp, etc.).

La concertation intercatégorielle informelle est très peu ritualisée. Elle relève davantage d'un besoin immédiat, ponctuel, urgent et se trouve assez systématiquement corrélée à une prise de décision individuelle ou collective pour « traiter » une situation, un cas, un problème. La variété des pratiques ne remet pas en cause – bien au contraire – leur intérêt.

5.2. Un regret général : le manque de temps de concertation mais une appréciation du temps étroitement corrélée à l'intérêt qu'on en retire

Les personnels rencontrés expriment à la fois une conscience de l'importance, voire de la prépondérance des échanges informels, mais soulignent généralement un manque de temps pour cela. Cette plainte est partagée par les enseignants, les CPE et les parents rencontrés et, sans nul doute également, elle constitue un handicap réel pour la mise en œuvre des projets et des réformes. C'est un ressenti que l'on retrouve dans tous les types d'établissement rencontrés, publics comme privés. Le temps des concertations formelles comme informelles n'est pas facile à organiser pratiquement du fait d'emplois du temps non compatibles les uns avec les autres. Il reste l'heure du déjeuner – et encore la mission a rencontré des établissements où la capacité d'accueil de la demi-pension oblige à des services alternés – et le soir après la classe. Cette dernière possibilité n'est pas très populaire chez les enseignants dans la mesure où ils ne terminent pas tous à la même heure. Mais plus que la charge que représente ce temps au-delà des heures de cours et après une journée de travail souvent fatigante, c'est l'utilité de la rencontre qui suscite le plus d'interrogations. Les enseignants sont prêts à se rencontrer lorsque c'est nécessaire et à faire des efforts en conséquence. Que considèrent-ils comme nécessaire ? Les concertations liées à une difficulté rencontrée dans une classe apparaissent comme une évidence, ainsi que certains conseils d'enseignement où les sujets nécessitent la présence de tous. D'une manière générale, tous les sujets où les enseignants se sentent concernés, qu'il s'agisse de projets, de réponse à des difficultés ou d'organisations pratiques. Ces moments-là ne « pèsent » pas car ils ne sont pas considérés comme du temps perdu, bien au contraire. Certains moments institutionnels mais non obligatoires comme les conseils pédagogiques sont également appréciés pour autant que les sujets en valent la peine. En revanche les réunions purement formelles, institutionnelles ou non, « où rien ne se décide », « où tout est écrit d'avance », sont considérées comme du temps perdu. Et donc, dans une situation générale où chacun estime manquer de temps, ces « moments perdus » sont encore plus mal appréciés.

Les représentants des parents, qui interagissent par concertation formelle ou informelle avec la communauté scolaire, soulignent très fortement un manque de temps et d'espace pour discuter. La

²⁸ La concertation constitue dans certains pays un objet éducatif en soi. En Afrique du Sud par exemple, l'initiative « *open dialogue in schools* » permet de forger la culture démocratique et citoyenne des élèves à partir de projets nécessitant une concertation. L'effort de concertation combine en « projets » les initiatives citoyennes, les programmes de prévention et la traçabilité des actions éducatives.

<http://www.valuedcitizens.co.za/programmes/prevention-programmes/10-open-dialogue-in-schools>

mission a d'ailleurs pu faire le constat que, dans les établissements où une culture de la concertation s'était installée, les parents disposaient d'un espace et d'un temps dédiés aux rencontres informelles avec l'équipe de direction, voire avec les enseignants.

Idées d'ailleurs : En Bavière, le principe de la co-éducation parents - enseignants amène à une concertation informelle systématique avec les parents d'élèves pour les projets pédagogiques, les programmes scolaires, le règlement de l'école. Dans certains cas, les options proposées par un établissement et par extension la carte des formations peuvent faire l'objet d'un « pilotage concerté » entre l'autorité éducative et les représentants des parents, au sein d'instances formelles.

La part de la concertation dans les différents niveaux de pilotage du système éducatif résulte en effet de l'histoire d'un système et de l'ancrage culturel de l'école dans la société.

5.3. L'organisation du temps peut favoriser le développement de la concertation informelle si les créneaux ne sont pas phagocytés par de la communication institutionnelle

La concertation informelle est une nécessité et une réalité. La mission a pu faire le constat d'initiatives variées autour de l'organisation temporelle pour l'installation et la pérennisation de la concertation informelle, qui s'ordonnent principalement selon deux temporalités :

- *hebdomadaire*, en prévoyant des créneaux possibles de concertation pour tout ou partie des équipes de l'établissement ;
- *annuelle* : avec des moments de concertation notamment en début et en fin d'année scolaire.

Le besoin de temps dédié à cette concertation a conduit certaines équipes de direction à intégrer dans la conception des emplois du temps **un créneau libéré hebdomadaire**. Celui-ci peut être commun à plusieurs professeurs d'une même équipe pédagogique, d'un même champ disciplinaire, d'un même niveau, voire généralisé à l'ensemble de l'établissement. Il n'est pas sans répercussion sur l'ensemble de l'organisation de l'établissement (gestion des élèves, gestion des espaces, etc.) voire sur les modalités de pilotage de l'établissement. Il est nettement plus difficile à mettre en place dans les établissements où la contrainte des transports scolaires est la plus forte (cas des collèges ruraux notamment) à cause des conséquences sur les élèves et la vie scolaire. Il ne s'agit pas d'un créneau obligatoire et imposé à l'emploi du temps des professeurs. Mais tous les professeurs d'une même classe, d'un même niveau, etc. ont le même créneau libéré. Peuvent donc être programmés des moments de rencontre en fonction des besoins, soit à l'initiative de la direction, soit à celle des enseignants eux-mêmes, professeurs principaux, coordonnateurs de discipline, etc. Judicieusement choisis dans la semaine, ces créneaux n'apparaissent pas comme une charge de travail supplémentaire pour les enseignants car ils sont situés à des moments où la majorité des enseignants sont présents dans l'établissement, sans les obliger à revenir pour la concertation. Partout où cette organisation a été mise en place, elle est plébiscitée. Elle est également très souvent souhaitée dans nombre d'établissements où elle n'existe pas.

Mais la mission a observé aussi des situations où ce créneau initialement dégagé pour faciliter la concertation informelle est accaparé par des réunions institutionnelles. C'est en particulier le cas dans les établissements de l'éducation prioritaire. Il est difficile en effet pour une direction de

renoncer à une telle opportunité dès lors que les marges organisationnelles sont faibles pour trouver d'autres créneaux dont l'impact pourrait être bien plus fort sur le maintien des cours, sur la mobilisation du personnel de la vie scolaire, voire sur les entrées et sorties des élèves de l'établissement. La condition de mise en œuvre optimale de ce créneau hebdomadaire est qu'il ne soit pas exclusivement organisé par la direction et dédié de fait à des réunions institutionnelles, ce qui en limite alors considérablement la portée, mais qu'une fraction significative de ce temps puisse être organisée sous la responsabilité directe des coordonnateurs de discipline, des professeurs principaux ou directement par une équipe désireuse de se retrouver sur un projet ou en réponse à une difficulté.

Une autre organisation du temps, souvent citée par les enseignants eux-mêmes comme insuffisamment exploitée et non contradictoire avec la première, consiste à placer dans l'année des temps de concertation judicieusement choisis, la solution la meilleure étant celle qui a été décidée de manière concertée. Une année scolaire est un nouveau projet en soi et doit en cela conduire à envisager des revues de projets. Il s'agit ici de généraliser les outils et méthodes de la conduite de projet susceptibles de déclencher des temps de concertation en amont.

Il existe d'abord le moment de la pré-rentrée. Deux observations émergent sur ce moment à caractère réglementaire : il doit être organisé pour favoriser l'accueil des nouveaux enseignants et la constitution d'équipes autour des projets de l'établissement ; la pré-rentrée ne doit pas être uniquement un moment descendant, elle doit permettre l'appropriation par les équipes des axes de travail et favoriser la réflexion collective.

Le discours du chef d'établissement à la communauté éducative est un moment important car il dresse le bilan de l'année écoulée et trace les pistes d'action de l'année qui s'ouvre. Mais il ne saurait constituer à lui seul l'essentiel de l'ordre du jour. Il doit être conçu comme donnant des pistes que des équipes pédagogiques, et notamment les conseils d'enseignement, vont venir enrichir de leur intelligence et de leur expertise. De ce point de vue, les réunions de rentrée nationales et académiques, construites par nécessité sur un modèle très descendant, ne peuvent servir de référence.

La crédibilité de cet exercice de réflexion collective de pré-rentrée dépend aussi beaucoup des suites qui lui sont données. Il est à la fois nécessaire que des réalisations concrètes soient faites et que des moments d'ajustement soient trouvés tout au long de l'année scolaire pour faire vivre les projets.

Pour beaucoup d'enseignants rencontrés, ce moment de pré-rentrée, aussi important soit-il, intervient presque trop tard, et beaucoup ont indiqué leur souhait de trouver un moment collectif avant la fin de l'année scolaire en profitant des périodes où les élèves sont moins présents du fait des examens. Les enseignants sont certes mobilisés à cette période, mais il paraît possible de prévoir des moments, pas nécessairement longs, de concertation entre eux et avec la direction. L'idéal serait pour certains que l'accueil des nouveaux enseignants puisse se faire dès cette fin d'année scolaire, ce qui nécessiterait que les procédures et les calendriers de nomination le permettent. Si dans certains établissements, des modalités importantes pour le bon déroulement de l'année scolaire telles que la confection des classes ou la répartition des services sont préparées avec les enseignants durant cette période, il semble à beaucoup que l'on pourrait aussi profiter de cette période pour aborder les projets et les axes de l'établissement.

La mission a noté également que les établissements privés organisent assez systématiquement des demi-journées pédagogiques (voire des journées), une à deux fois par an, pendant lesquelles les élèves sont libérés ou occupés à des devoirs sur table. Ce temps est mis à profit pour des concertations avec les personnels de l'établissement, souvent ouvertes aux parents d'élèves. Cette pratique est très peu fréquente dans les établissements publics où le principe général est la priorité à l'accueil des élèves et où une telle organisation nécessite l'accord des autorités académiques. On peut toutefois se demander si une certaine liberté ne devrait pas être donnée sur ce sujet aux établissements publics, en les considérant comme responsables devant les familles et la communauté éducative. L'exigence des familles n'est pas moins forte dans l'enseignement privé, et celles-ci semblent très bien s'accommoder de ces moments de réflexion collective dans la mesure où ils sont annoncés à l'avance, expliqués et co-construits.

Il n'est pas possible à la mission de définir un modèle tellement les situations sont différentes mais la question du temps de concertation pour les équipes gagnerait à être posée comme un impératif des emplois du temps hebdomadaires et de l'organisation de l'année, au même titre que leur qualité d'un point de vue pédagogique pour les élèves, avec des marges accrues pour les établissements. Le créneau hebdomadaire libéré pourrait être étendu là où c'est possible en veillant à laisser des capacités d'initiative aux équipes. La fin de l'année scolaire peut être mieux mise à profit pour l'organisation de moments de concertation. D'une manière générale, il s'agit de trouver une organisation qui génère des « espaces - temps » de concertation tout en n'accaparant pas ces moments et lieux par des réunions institutionnelles.

5.4. La concertation informelle gagne à s'appuyer sur un réseau de professeurs relais

Dans les établissements de petite taille, le rôle de « relayeur » de la communication informelle, généralement joué par le chef d'établissement, est primordial. Paradoxalement, c'est la petite taille et le manque d'espaces de concertation qui peuvent contribuer à installer dans ces établissements une communication informelle « compensatrice ». Les micro-moments de concertation informels y sont souvent déclenchés par des informations entendues ou échangées, du fait que les portes des bureaux sont ouvertes.

Dans les établissements de grande taille, la communication informelle est généralement portée par une organisation qui formalise **les « fonctions relais »** : les délégués des élèves, les représentants des parents, les professeurs principaux, les coordonnateurs de niveaux, les administrateurs réseau, etc. On a vu l'importance des coordonnateurs de discipline pour le bon fonctionnement du conseil pédagogique ainsi que celle des professeurs principaux pour l'animation des conseils de classes. Leurs fonctions sont tout aussi importantes pour la concertation informelle. Ce sont eux qui en préparant ces réunions avec leurs collègues sont les garants du bon fonctionnement de ces instances. Pour autant, la communication informelle ne s'y développe réellement qu'à certaines conditions :

- l'encouragement de la direction de l'établissement à la remontée d'informations par ces canaux « informels » ;
- l'explicitation des fonctions relais, notamment dans leur rôle facilitateur de la communication pluridirectionnelle ;

- la capacité des équipes à articuler la communication informelle et la concertation formalisée.

5.5. La dynamique de projet, un support de formalisation de la concertation

Les nombreux témoignages recueillis par la mission relatifs à des actions très diverses élaborées collectivement confirment que **la notion de « projet » permet d’installer une dynamique collective dans la durée**. Durant la période de son élaboration et de sa mise en œuvre, le projet crée le cadre qui permet d’instituer plus explicitement le rôle des concertations entre les différents acteurs. Qu’il soit éducatif, culturel, scientifique, disciplinaire ou transversal, le projet :

- implique une circulation de l’information entre tous les acteurs concernés ;
- déclenche un besoin de concertation avec les partenaires scolaires et extra-scolaires associés ;
- permet de légitimer les espaces de la concertation formelle et informelle.

Nombreux sont les acteurs rencontrés qui soulignent le fait que la concertation ne saurait être une fin en soi mais n’a de sens que si elle est ancrée dans le geste professionnel et en prise avec la vie de l’établissement. Ce n’est d’ailleurs pas un hasard si les acteurs rencontrés enseignant dans les voies professionnelles et technologiques ont pu expliciter avec davantage d’aisance le sens que pouvait prendre dans leur quotidien la concertation informelle, notamment en lien avec un projet de professionnalisation. Il existe sans nul doute une spécificité de la culture des échanges en lycée professionnel que l’on peut probablement mettre en lien avec l’existence d’une culture du projet collectif. D’une manière générale, le projet de classe, le projet de discipline, le projet de niveau et le projet d’établissement contribuent à l’installation complexe de partages d’informations, de rencontres, de mutualisations d’outils et de démarches qui sont autant de temps de concertation générés par l’adhésion au projet. Il revient au pilotage de l’établissement de décider jusqu’où va la concertation : se limite-t-elle à la thématique et au contenu des projets ou intègre-t-elle également l’organisation, le fonctionnement, le calendrier, la communication et l’évaluation des projets ? La culture de la concertation – en particulier dans la reconnaissance de son volet informel – contribue à une responsabilisation des acteurs et à la constitution d’un esprit d’équipe.

La réflexion autour de l’installation d’une culture du projet souligne à nouveau **l’importance du temps dans les mécanismes de la concertation** : le temps d’appropriation du projet et de ses enjeux, le temps de prise de conscience de sa contribution potentielle à un effort collectif, le temps de reconnaissance de la valeur de la diversité des compétences utiles à la mise en œuvre d’un dessein collectif, etc. Dans le calendrier de l’année scolaire, comme indiqué *supra*, plusieurs moments peuvent être formalisés pour faciliter l’émergence concertée de projets et l’implication de chacun : la pré-rentree, les journées pédagogiques, les semaines à projet, le mois de juin dans les lycées, etc.

De même, **le facteur organisationnel** joue un rôle déterminant dans l’installation de la concertation autour de projets collectifs. L’attention portée à la constitution d’équipes pédagogiques de classe autour de projets, à la concertation de ces équipes par des moments dédiés est une condition des initiatives. Ainsi la mission a-t-elle pu observer des équipes de classe construites autour d’un projet pour des élèves en difficulté, parfois sur l’ensemble d’un niveau, des équipes construites autour d’une « classe sans note », etc. Les enseignements pratiques interdisciplinaires au collège sont aussi

l'occasion de raisonner en termes d'équipe pédagogique. D'une manière générale, **la mission ne peut que préconiser, comme elle l'a constaté à de nombreux endroits, que la notion d'équipe projets soit totalement intégrée dès la phase de la répartition des services des enseignants.**

5.6. Une culture professionnelle du numérique au service de la concertation

Dans le processus d'installation d'une culture professionnelle de la concertation, le numérique joue un rôle majeur, à travers quatre paramètres, tant il peut faciliter ou, au contraire, entraver la communication :

- *le temps* : le numérique peut apporter de nouvelles réponses dans la gestion du temps en installant des **concertations asynchrones** ;
- *les niveaux de la concertation* : le numérique permet – notamment par l'articulation entre des outils de dialogue de type courriel et des espaces de travail collectif (ENT) – de conjuguer plusieurs niveaux de la concertation en **combinant les aspects formels et informels** ;
- *le projet* : le numérique **facilite la traçabilité des échanges formels et informels** dans le cadre de la conduite de projets en modulant à souhait les configurations de la communication (dialogue, discussion, forum, etc.) ;
- *la collaboration à distance* : sur des objets nécessitant un temps de réflexion personnelle, le numérique accroît l'efficacité de la concertation par rapport au présentiel car il donne la possibilité de l'étendre dans le temps et d'offrir des possibilités de partage des productions.

L'articulation entre le temps, l'espace et l'objet de la concertation gagnerait à être discutée dans le cadre de la politique pédagogique et éducative de l'établissement : espace réel et virtuel de la concertation ; temps de la concertation synchrone et asynchrone ; objet de la concertation formelle et informelle. La prise en compte croisée de ces trois paramètres permettrait d'inclure la logique de la concertation dans le pilotage de l'établissement.

Les éléments suivants sont des propositions concrètes, issues des entretiens avec l'ensemble des interlocuteurs, quant à l'enjeu de professionnalisation des usages du numérique, notamment pour faciliter la concertation entre l'ensemble des acteurs du monde éducatif :

• Le bureau virtuel

Véritable portail professionnel unique, il offre une interface numérique vers laquelle convergent toutes les informations. Sur ce bureau, différents espaces peuvent être immédiatement accessibles :

- le courriel professionnel ;
- les espaces collaboratifs : ils sont pensés –selon les besoins professionnels– par discipline, par classe, par secteurs, etc. ;
- l'espace « infos » : il contient le journal de l'établissement ou la newsletter mais également un bandeau « alerte info » de l'académie ;

- l’agenda personnel avec un espace demande de rendez-vous ;
- le forum : il permet d’y installer les réseaux sociaux de son choix, à l’échelle de l’établissement scolaire ou de l’académie (pour une discipline par exemple) ;
- l’espace carrière : lien vers i-prof(esseur) ;
- l’espace éducation nationale : lien vers les informations institutionnelles (courriers du MENESR, B.O., etc.).

- **Une éthique des usages numériques pour la concertation**

Un enjeu majeur dans le foisonnement des outils numériques est de bien identifier les fonctions de chaque canal d’information et l’adéquation entre l’outil et les besoins de concertation. Pour ce faire, l’installation d’un « code » commun dans l’usage des outils numériques semble indispensable. Voici un exemple de « spécification » des usages de certains outils qui permettrait une meilleure circulation de l’information et une concertation plus efficace. Ce type de tableau a vocation en soi à faire l’objet d’une réflexion concertée.

Exemple de spécification des usages des outils de concertation au sein d’un établissement

	Les outils et espaces « infos »	Le courriel professionnel	Les espaces collaboratifs	Les forums / espaces de discussion
Information personnelle		x		
Information générale	x			x
Texte soumis à discussion				x
Réflexion collective autour d’un projet			x	
Compte rendu de réunion	x			
Échange ponctuel généré par une situation d’urgence		x		
Réflexion informelle prolongée en amont d’une réunion			x	x
Décision issue d’une réunion	x			

- **Vers une communauté de pratiques professionnelles**

Le numérique multiplie les espaces et donc les besoins de concertation. Sa présence se manifeste sous une telle variété de formats (espaces, équipements, programmes, applications, logiciels, etc.) qu’il devient indispensable de **développer une intelligence collective du numérique dans chaque établissement**. Le numérique doit avant tout répondre aux besoins des élèves et des équipes, et non induire par sa technicité des fonctionnements individuels ou collectifs qui n’iraient pas dans le sens voulu. Pour ce faire, il s’avère souvent indispensable de corréler les choix. Voici deux exemples symptomatiques :

1- L'usage de messageries professionnelles peut renforcer la communication bilatérale ou pis unidirectionnelle, là où la construction de réponses pédagogiques et éducatives appropriées nécessite des réflexions partagées en équipes. Se pose dès lors la question de l'articulation entre une messagerie qui fluidifie les échanges et une plateforme collaborative qui facilite la mise en réseau de l'ensemble des acteurs concernés.

2- L'installation d'un équipement lourd dans une salle (exemple : laboratoire multimédia) a souvent généré un engorgement parce que son usage répondait certes à un besoin pédagogique (approche par groupes de compétences en langues) mais qui lui-même induisait une mise en « barrettes » des groupes. Là aussi, l'articulation entre un équipement fixe et d'autres mobiles (des outils nomades tels les tablettes et baladeurs par exemple) apporte un soutien à la concertation entre les professeurs de langues autour des besoins des élèves.

Le numérique peut venir explicitement et méthodiquement en appui de la concertation, à la condition de :

- nourrir une réflexion concertée autour des usages du numérique ;
- développer une approche corrélée des besoins en temps, en espace, en équipement et en fonctionnalités ;
- professionnaliser les usages en développant grâce au numérique une « ergonomie » de la concertation.

À ces conditions, le numérique peut effectivement fédérer la concertation formelle et surtout informelle sous des aspects variés : la consultation (enquêtes en ligne), la formation (parcours hybrides), l'information (espaces), la mutualisation (réseaux), la communication (diffusion), l'organisation (logiciels), les partenariats (plateformes et programmes), etc. Le numérique constitue pour toutes ces raisons un levier pour installer durablement la concertation formelle et informelle au sein d'une communauté de pratiques professionnelles et un atout non négligeable pour la conduite du changement et le développement de l'autonomie dans le système éducatif.

6. Le rôle essentiel du chef d'établissement pour créer les conditions organisationnelles et relationnelles propices à une concertation constructive

6.1. Une organisation interne de l'établissement inégalement pensée pour favoriser la concertation

6.1.1. La composition de l'équipe de direction : une organisation de l'enseignement privé qui favorise la concertation

Les statuts et les rôles ont pour effet de figer de nombreux personnels dans des relations horizontales qui les conduisent à privilégier le dialogue entre acteurs partageant les mêmes missions et des responsabilités communes. Les équipes de direction n'échappent pas à ce phénomène. Selon les délégations et les responsabilités que confient les chefs d'établissements à

leurs adjoints, à certains enseignants, aux CPE et certains AED, elles les engagent et les incitent plus ou moins à susciter des réflexions collectives et à animer des moments de réflexion en autonomie.

Lorsque le CPE et le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques sont présentés par le chef d'établissement comme faisant partie de l'équipe de direction, leurs implications dans les concertations sont plus grandes. De même, la participation de la secrétaire de direction, du chef d'équipe des agents, aux réunions de l'équipe de direction n'est pas anodine. Certes plus fréquente dans les établissements de petite taille, elle reflète néanmoins une volonté d'impliquer ces personnels et de favoriser l'information et sa transparence, au-delà de la seule valorisation de leurs responsabilités. On a vu aussi comment la réelle reconnaissance de la qualité d'adjoint du gestionnaire pouvait influencer sur le fonctionnement global de l'établissement²⁹.

Dans le privé, le choix fait de **confier à des enseignants une fonction d'adjoint ou de référent au sein de l'équipe de direction contribue manifestement à faciliter la concertation aux deux niveaux, vertical** (direction / enseignants) et horizontal (entre enseignants). Ces « adjoints » bénéficient d'un service d'enseignant à temps incomplet, au minimum un mi-temps³⁰, complété par un temps de direction financé par l'organisme de gestion de l'établissement. Ils sont référents d'un ou de plusieurs niveaux et animent le réseau des professeurs principaux. Membres à part entière de l'équipe de direction, ils peuvent également être professeurs principaux et établissent un lien permanent entre les enseignants et la direction. Ils n'ont pas de responsabilité hiérarchique sur leurs collègues qu'ils considèrent et qui les considèrent comme des pairs. C'est ce positionnement qui fonde leur légitimité et qui permet à l'instance de direction d'être au plus près des préoccupations des enseignants. Interrogés, tous les référents ont exprimé à la mission l'intérêt qu'ils portent à des fonctions jugées valorisantes, la qualité de la relation qu'ils entretiennent tant avec le directeur qu'avec leurs collègues. Pour certains, c'est un vivier pour des fonctions ultérieures de direction. Grâce à leurs rôles de relais d'information, d'animation, voire d'impulsion, le clivage relativement naturel et structurel qui subsiste entre l'équipe enseignante et l'équipe de direction tend à s'atténuer et se reconfigurer dans un esprit de plus grand partenariat. Les contours de leurs territoires respectifs s'effacent en partie, laissant se développer chez les uns comme chez les autres de plus grandes perméabilités aux points de vue d'autrui. Plus encore, ce choix dynamise les équipes et facilite l'intercompréhension et la concertation formelle.

Cette structuration est d'une certaine manière contradictoire avec l'idée encore largement répandue selon laquelle un personnel de direction doit faire sa « mue » par rapport au métier d'enseignant, pour adopter une « culture d'encadrement » qui serait opposée à celle de l'enseignant. Elle reconnaît les enseignants comme des cadres et des experts du système éducatif. L'importance que vient progressivement prendre le conseil pédagogique montre bien que l'essentiel du bon fonctionnement d'un établissement vient de l'étroite relation entre équipe de direction et équipes enseignantes.

Une organisation des équipes de direction analogue à celle de l'enseignement privé serait possible dans l'enseignement public sans modification statutaire puisque d'une part, il est possible de désigner des adjoints à temps partiel, et que d'autre part, le statut des personnels de direction permet de leur confier un service d'enseignant.

²⁹ cf. chapitre 1-4.

³⁰ Le service d'un enseignant ne peut être inférieur à un mi-temps sinon le contrat le liant à l'État est résilié de plein droit.

La mission préconise qu'une expérimentation soit menée à l'échelle d'une ou plusieurs académies qui permettrait d'apprécier plus amplement l'intérêt de cette modalité de pilotage.

6.1.2. La responsabilisation des fonctions intermédiaires et la nécessité de leur animation

Dans le même esprit, l'attribution des fonctions de professeur principal, de coordonnateur de discipline, de référent décrochage, etc., engage la responsabilité des professeurs et les conduit à organiser, sous diverses formes, des moments de concertation. Leurs enjeux sont importants tant pour la réussite des élèves et les résultats pédagogiques de l'établissement que pour le développement de l'innovation et le bien-être des personnels. Dans tous les établissements visités par la mission, les rencontres avec ces acteurs professionnellement très engagés ont confirmé l'intérêt pour les équipes de direction d'être attentives à leurs idées, de les consulter régulièrement non seulement pour prendre le pouls de l'établissement, suivre au mieux certains élèves mais aussi prendre la mesure de leurs représentations. Impliqués aussi pour certains depuis de nombreuses années dans les instances de l'établissement, ils connaissent la biographie des élèves et souvent la problématique de leur famille, ils disposent d'un recul sur l'histoire de l'établissement, sur son évolution, et sont à cet égard de précieux interlocuteurs.

L'important pour le bon fonctionnement de l'établissement est que ce réseau de professeurs soit structuré, animé et reconnu. Une équipe de direction, surtout dans les établissements de taille importante, ne peut se passer de relais au sein des équipes enseignantes, des relais qui ne soient pas des courroies de transmission mais qui puissent aussi faire part à la direction du ressenti et des suggestions de leurs collègues. Ces fonctions sont essentielles à la bonne marche d'un établissement pour autant que ceux qui les assument soient judicieusement choisis au regard de leur légitimité par rapport à leurs collègues et de leur capacité à coordonner et animer. Leur reconnaissance doit prendre appui sur un mode de fonctionnement basé sur la confiance qui n'exclut pas un développement du dispositif des indemnités pour missions particulières laissé à la libre initiative de l'établissement.

6.1.3. Une structuration des équipes de vie scolaire à promouvoir

La succession et la multiplicité des problématiques de vie scolaire que conseillers principaux d'éducation (CPE) et assistants d'éducation (AED) traitent au quotidien, souvent dans l'urgence, les conduisent à échanger, dès qu'ils le peuvent, les informations dont ils disposent, les décisions prises récemment, et harmoniser de manière quotidienne leurs approches. La concertation informelle est principalement fonctionnelle et donc très fréquente. Elle vise pour eux à se tenir informés des derniers événements et à s'aider mutuellement dans la prise de décision d'une punition, d'une proposition de sanction, d'une mesure de suivi. Mais les CPE reconnaissent que cette gestion du quotidien prend, pour la majorité d'entre eux, le pas sur l'élaboration et la conduite de projets de vie scolaire. Les difficultés à trouver des moments de disponibilité pour réunir toute l'équipe vie scolaire réduit le nombre des réunions de concertation à une, voire deux ou trois par année scolaire.

Une plus grande structuration de ce partenariat s'impose, au regard des enjeux que soulèvent les problématiques transversales de décrochage, d'incivilité et de climat scolaire. La mise en œuvre du nouveau programme d'enseignement moral civique et du parcours citoyen, ainsi que des EPI (réforme du collège) va engager une étroite coopération entre enseignants et personnels de la vie scolaire. Il appartient aussi aux équipes de direction de mobiliser CPE et AED pour l'élaboration et la

mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement (volet éducatif du projet d'établissement).

L'étroite interaction entre problématiques éducative et pédagogique nécessite de bien organiser la relation entre équipe éducative et enseignants en évitant de considérer que la politique éducative devrait être le seul fait des CPE.

La participation du ou des CPE à l'instance de direction comme au conseil pédagogique doit être encouragée. C'est d'ailleurs le cas général rencontré. La mission n'a pas entendu de discussion byzantine sur l'appartenance du CPE à l'équipe de direction. Quand le rôle de chacun est respecté, la participation des CPE aux réunions de direction est au contraire considérée comme une nécessité fonctionnelle et une forme de reconnaissance.

Cela implique, lorsqu'il y a plusieurs CPE, que les fonctions de chacun soient bien définies. Une répartition par classe ou par niveau favorise les relations avec les professeurs principaux. Elle doit s'accompagner également d'une répartition fonctionnelle de façon à bien identifier les interlocuteurs responsables sur chaque sujet : animation de la vie lycéenne, projets, etc. Cette nécessaire structuration rend d'autant plus indispensable la concertation interne à l'équipe de vie scolaire afin d'assurer le partage et le transfert d'informations.

Des délégués d'élèves rencontrés ont fait part à la mission des réticences qu'éprouvent beaucoup de leurs camarades à s'exprimer librement avec les adultes de l'établissement et plus particulièrement les personnels de direction, au sujet des questions et problèmes qu'ils rencontrent. Devant ce constat, la démarche adoptée par quelques collègues ou lycées professionnels de **confier la responsabilité de référent d'une ou deux classes à un AED**, en liaison avec le professeur principal pourrait permettre aux élèves qui en ressentent le besoin, de trouver auprès de ces adultes, souvent jeunes, des conditions pour établir une relation éducative et pédagogique privilégiée, facilitant ainsi l'accompagnement des élèves.

6.2. Les modes de management des chefs d'établissement et de leurs adjoints, des facteurs déterminant l'efficacité de la concertation

Alors que les établissements choisis comme lieu de recueil de données n'ont été sélectionnés que sur des critères géographiques et structurels, dans la perspective de disposer d'un échantillon relativement représentatif du paysage éducatif national, la mission a rencontré des équipes de direction très appréciées pour leur engagement, pour la grande majorité d'entre elles, par les membres des équipes éducatives et les élèves. Parmi les multiples facteurs favorisant la concertation, les qualités et compétences managériales du chef d'établissement, et, dans une moindre mesure, celles de son (ses) adjoint(s), apparaissent essentielles.

6.2.1. Une forte aspiration des équipes à un management centré sur la transparence, la confiance, mais qui assume ses responsabilités de décision

Le besoin d'être dirigé par un chef pleinement engagé, clair dans ses intentions et disponible pour écouter et comprendre est partagé par l'ensemble des personnels, qu'ils soient enseignants, CPE, agents ou AED. Les professeurs ont largement témoigné de leur aspiration à être encadrés par un manager capable à la fois de créer les conditions d'une réflexion collective et de trancher au regard des arguments échangés, afin de décider de la direction à suivre. Sensibles à la considération et aux

retours positifs qui leur sont témoignés et à la confiance qui leur est accordée pour bâtir des projets, trouver des solutions aux difficultés rencontrées, ils déclarent massivement se sentir plus motivés à agir collectivement et à se concerter de manières formelle et informelle lorsque le chef d'établissement communique de manière **transparente** et **authentique** avec chacun d'eux. Plus globalement, c'est leur bien-être au travail, leur rapport au métier et leur désir de participer activement à la bonne marche de l'établissement qui se trouvent alors renforcés.

De nombreux personnels rencontrés ont témoigné, non sans comparaison, des styles de direction qu'ils ont connus dans leur établissement et apprécient ainsi d'autant plus que leurs idées, leurs initiatives puissent être entendues et faire l'objet d'une réelle prise en considération. L'autorité d'un principal ou d'un proviseur, reconnaissent-ils, participe de cette capacité à diriger en s'appuyant sur les compétences de tous ainsi que sur un **dialogue simple et ouvert**. Dans cet esprit, **l'accessibilité** et la **disponibilité**, même électroniques (courriel, ENT et texto), ont maintes fois été citées comme particulièrement précieuses tant elles permettent de lever rapidement des inquiétudes, répondre à des questions et résoudre rapidement certains problèmes. Ces compétences fluidifient les relations.

En outre, le soin pris par le chef d'établissement pour accueillir les nouveaux personnels est perçu comme une marque de considération à laquelle nombre de personnels rencontrés ont déclaré être sensibles. C'est un facteur de dialogue. La présence physique régulière des personnels de direction dans l'établissement, notamment dans les lieux stratégiques comme la salle des professeurs, et leur capacité à se mêler sans s'imposer aux personnels sont appréciées : « *on dialogue beaucoup, on vient participer aux réunions, mais il faut être prêts à s'exposer à la critique et aux remarques* » (un proviseur) ; leur participation à des moments conviviaux formels et informels, leur circulation fréquente dans les différents espaces, et la porte de leur bureau souvent ouverte sont des signaux forts d'une implication professionnelle réelle, d'une bienveillance manifeste et d'un état d'esprit porté par la recherche du bien-être de tous, élèves et personnels.

Ouverture, confiance et transparence ont été régulièrement citées comme des qualités essentielles pour permettre la concertation. Elles s'incarnent dans les modalités de communication verbale et non verbale qu'utilise(nt) le chef et son (ses) adjoint(s), mais aussi à travers les signaux qu'ils adressent – l'adoption effective d'une prise de décision majoritairement attendue – quant à la valeur des propositions émises collectivement lors de concertations formelles et informelles. Si la **confiance** nécessite du temps pour s'installer, elle peut pour autant très rapidement et définitivement se rompre. La mission a entendu, souvent entre les mots, combien l'exigence d'exemplarité, d'autorité et de loyauté qui pèse sur les épaules des chefs d'établissement peut parfois être forte et rude, notamment dans des équipes où les personnalités s'expriment et les revendications sont fréquentes. Aussi, dans une période où les réformes s'enchaînent à un rythme soutenu, la vigilance éthique et la recherche permanente d'équilibre pour prévenir ou apaiser des tensions naissantes réclament un niveau d'aptitude au dialogue et au compromis qui doit être considéré par l'institution à la hauteur du stress qu'il induit.

La mission recommande que la formation des personnels de direction consacre un temps spécifique à ces compétences de management.

6.2.2. On assiste à l'affirmation du rôle pédagogique du chef d'établissement grâce à ses qualités managériales

Des entretiens effectués avec les équipes éducatives, un ensemble de facteurs confirme le rôle pédagogique du chef d'établissement pour la fécondité de la concertation. Il se situe principalement à deux niveaux.

Sur le plan général du pilotage, **le besoin de clarté et de cohérence dans les choix de la direction** est exprimé par les enseignants comme une priorité pour le bon fonctionnement de l'établissement en général et la cohésion de l'équipe pédagogique en particulier. Les capacités du principal ou du proviseur à donner du sens à ses propositions et à ses choix, son aptitude à éclairer les enjeux, expliciter les objectifs et répondre aux questions de faisabilité sont importantes pour les enseignants et l'équipe vie scolaire. Aussi leur semble-t-il nécessaire pour cela qu'il manifeste aussi une véritable écoute, de la souplesse et une ouverture à l'égard du ressenti des uns et des autres, dans tous les moments de dialogue, formels et informels. Sa capacité à exprimer des demandes sincères d'avis et de tenir compte de manière effective de l'avis des personnels, quels qu'ils soient, apparaît déterminante pour son influence. Par ailleurs, sa connaissance de la réglementation et la confiance tissée dans ses relations avec les personnels, les partenaires et les familles lui confèrent une autorité d'autant plus appréciée lorsqu'elle est utilisée pour libérer les initiatives tout autant que contenir les dérives. C'est pour l'ensemble de ces raisons que le chef d'établissement dispose, selon les enseignants, de toute la légitimité pour animer le conseil pédagogique ou toute réunion de concertation visant à réfléchir collectivement sur des projets et des pratiques qui engagent la politique éducative et pédagogique de l'établissement. **Ces pratiques de pilotage entretiennent et stimulent la concertation.**

Sur le plan plus spécifique de la conduite des réunions de concertation, qu'elles aient lieu ou non en conseil pédagogique, les compétences appréciées chez un chef d'établissement concernent tout d'abord sa capacité à accueillir avec bienveillance et empathie les personnes qui prennent le temps de venir en réunion, et à présenter clairement le sens et les enjeux de ce moment. Son rôle attendu est comparable à celui d'un enseignant qui anime un débat : créer par sa posture (intérêt sincère à l'égard du sujet, écoute, confiance, considération) les conditions d'**un dialogue coopératif, démocratique et ouvert**. Il doit pouvoir accueillir les différents points de vue manifestés lors des discussions, sans *a priori*, ainsi que les éventuelles émotions que peuvent susciter les échanges. Il lui appartient de mener avec neutralité les échanges en prenant en compte arguments et contre-arguments et en les soumettant à l'examen critique des participants, au regard de la réglementation et des possibilités offertes par le budget de l'établissement, afin de parvenir si possible à des consensus, de donner avec justesse des signaux de reconnaissance et de considération à l'égard des personnels qui contribuent par leur idées et leurs attitudes à nourrir les débats de manière constructive. Enfin, par son attitude, il doit créer les conditions pour que chaque participant à la réunion s'inscrive dans la perspective d'œuvrer à la manifestation d'une intelligence collective et que dans cette perspective, chacun cherche à donner le meilleur de lui-même.

6.2.3. Un management qui prend en compte la « culture » de l'établissement sans en être prisonnier

L'ancienneté de certains personnels sur leur poste contribuant à pérenniser les pratiques professionnelles, la réputation d'un collège ou d'un lycée, lorsqu'elle est bonne, révèle l'existence d'un savoir-faire pédagogique qui s'est affiné grâce aux concertations mises en place et qui

participe de sa culture propre. De surcroît, s'il s'agit d'un établissement dont l'identité se trouve depuis plusieurs années spécifiquement associée à l'expertise de ses filières (lycée technologique disposant d'une formation très spécifique, lycée professionnel présentant un label « lycées des métiers », etc.) ou bien d'une structure (cité scolaire, établissement de centre-ville, etc.) et s'il s'est construit au gré de son histoire une image d'excellence, d'innovation et d'ouverture au partenariat, le savoir-faire pédagogique acquis se trouve souvent associé à des habitudes de travail voire un *leadership* de certains professeurs. Ainsi certaines équipes disciplinaires ont pu acquérir, comme la mission l'a régulièrement constaté, une culture propre et des habitudes de concertation spécifiques auxquelles s'adapte chaque nouvel enseignant nommé et dont tout chef d'établissement se voit obligé de tenir compte.

La connaissance des habitudes de travail des personnels, de leurs besoins propres ainsi que de leurs éventuelles résistances peut constituer dans bien des établissements un préalable utile à la recherche de stratégies de développement de la concertation. Dans cette perspective, il serait opportun que chaque équipe de direction consacre plus de temps à réfléchir **avec l'équipe éducative**, sur les modalités souhaitées pour favoriser la concertation dans l'établissement. Cette « méta-concertation » pourrait contribuer à responsabiliser chacun des acteurs à l'égard de ce processus démocratique et à **modifier voire contractualiser implicitement de nouvelles habitudes de dialogue collectif**.

6.2.4. Malgré la complexité du compromis, rechercher la cohérence et viser l'intérêt général

En ce qu'elle expose les membres des équipes de direction à la contestation, au désaccord et à la controverse, la concertation suppose qu'ils soient en premier lieu capables d'entendre les motivations, les arguments, les besoins et les craintes. La permanence d'un climat d'échange constructif nécessite en outre qu'ils soient en mesure de maintenir ou de replacer la discussion sur le terrain des enjeux et de la recherche de l'amélioration du fonctionnement des dispositifs éducatifs et pédagogiques. La référence à l'intérêt général, au bien-être et à la réussite des élèves en priorité sont des arguments autour desquels équipes et personnels de direction se retrouvent – c'est la raison du bon fonctionnement des cellules de veille ou de suivi des élèves. Ces finalités, qui renvoient à des valeurs partagées, renforcent l'intérêt pour tout établissement scolaire de placer la concertation au cœur de son pilotage.

Mais les propos recueillis attestent que les équipes attendent aussi de leur chef « *qu'il soit capable de trancher* », « *capable de décider après avoir pesé les arguments échangés* ». La recherche d'un compromis n'étant pas toujours possible, eu égard parfois à la complexité des contraintes à traiter, l'expérimentation successive ou simultanée de deux solutions distinctes peut s'avérer utile et permettre de ménager les points de vue divergents. **L'aptitude de la direction à manier autorité et empathie apparaît à cet égard déterminante**. De même, la reconnaissance de l'engagement et du travail accompli par les porteurs de projet et les témoignages de satisfaction sont des leviers simples et parfois puissants en termes de management. Sur ce plan, les réunions de concertation auxquelles les inspecteurs de la mission ont assisté leur ont donné à voir des variations comparables aux pratiques des enseignants dans les classes, rappelant ainsi que le management d'une équipe ne peut que gagner en efficacité lorsqu'il s'accompagne d'un soutien positif de ses membres.

S'il paraît nécessaire que le chef d'établissement présente le sens et l'objectif d'une réunion de réflexion collective, il est perçu comme judicieux par ailleurs qu'il sache s'effacer durant les temps de réflexion en groupe, par exemple, et manifester ainsi sa capacité de déléguer.

6.2.5. Structurer les conditions de la concertation

Les pratiques de concertation observées *in situ*, ainsi que celles décrites et explicitées par les acteurs rencontrés soulignent, au-delà du leadership souvent exercé par le chef d'établissement sur le plan de l'animation d'une réunion ou d'une discussion, la fécondité que peut apporter, pour la concertation, **l'application rigoureuse par l'équipe de direction de certains principes structurants :**

- *l'adoption d'un rythme de réunion répondant aux besoins des équipes.* Leur mauvaise répartition dans le temps (concentration, succession) érode et sature la motivation des participants. Il s'agit de trouver un juste équilibre entre « trop » et « pas assez », et de consulter pour cela les acteurs sur leur fréquence ;
- *le choix du critère de désignation des représentants des enseignants au conseil pédagogique ou à tout groupe de travail intercatégoriel ayant pour mission de réfléchir à des questions portant sur la politique pédagogique et éducative de l'établissement :* il s'agit d'un sujet qui peut être sensible, notamment lorsque les coordonnateurs des disciplines ne sont pas reconnus comme légitimes pour représenter leurs collègues. La mission ne préconise pas l'élection des membres du conseil pédagogique, que d'aucuns appellent de leurs vœux, car toute normalisation de procédures serait contre-productive mais elle attire l'attention sur **la nécessaire légitimité des membres du conseil pédagogique et en particulier celle des coordonnateurs de discipline ;**
- *l'appui sur des constats, la prise en compte de besoins, d'attentes et de désirs partagés :* au-delà des injonctions institutionnelles, ces démarches sont les déclencheurs des débats et réflexions collectives informels les plus fréquents entre les personnels, les élèves ou leurs parents. Les équipes de direction soucieuses de favoriser un bon climat d'établissement prennent appui sur ces leviers et donc sur des informations permettant d'objectiver la réalité vécue ou observée. Cette étape suppose bien souvent un recueil croisé de données en amont des réunions, une prise d'information au plus près des acteurs concernés. Le constat de la multiplication de micro-concertations informelles sur un même sujet constitue souvent un indicateur de besoins existants. Par ailleurs, la nécessité de ne pas tenter de faire apparaître comme concertation ce qui est une simple information et l'explicitation des possibilités que peut apporter la concertation permettent d'assouplir les relations entre acteurs ;
- l'organisation et la diffusion suffisamment longtemps à l'avance d'un programme de réunions avant la prise de décision, éventuellement en CA, ainsi que de documents d'information : qu'il s'agisse de la perspective de mise en œuvre d'une réforme, de la réponse à apporter à un besoin collectif ou d'une initiative de projet, les enseignants apprécient ces précautions qui nourrissent les échanges informels et évitent les effets de surprise. Ainsi, une des entraves majeures à l'esprit de coopération les plus fréquemment citées au cours des entretiens, est le manque de temps accordé pour permettre aux personnels de se consulter et la connaissance tardive d'un projet, par exemple, celui de la DHG, quelques jours avant le vote en CA ;

- *l'élaboration à l'avance d'une ou plusieurs versions d'une réponse ou d'un projet* : elle contribue à la présentation de pistes, d'hypothèses et de solutions possibles, elle permet d'introduire de la transparence, et d'offrir la possibilité d'un véritable échange sur les objectifs et les moyens pour les atteindre ;
- *la création de sous-groupes autonomes et clairement missionnés* (une douzaine de participants maximum par groupe) avec des objectifs, une synthèse des rapporteurs et des échéances précises ;
- *la réalisation de relevés de conclusion communiqués à l'ensemble des équipes* : elle contribue au sentiment d'utilité de la concertation et encourage de fait les personnels à participer à la vie démocratique de l'établissement ;
- *l'exploitation effective des conclusions des réunions et la diffusion des comptes rendus des propositions élaborées et éventuellement prises au terme des concertations* : elles figurent, selon les enseignants, parmi les indicateurs les plus manifestes de la valeur attribuée au processus de concertation et du crédit accordé aux idées des enseignants.

6.2.6. La capacité à favoriser les initiatives, l'appel aux intelligences individuelles et collectives, et à l'engagement plutôt que des formalisations autoritaires qui resteraient sans effet

Enseignants et personnels de vie de scolaire et de direction s'accordent sur l'intérêt pour l'institution de créer les conditions pour que la concertation demeure un processus naturel, une réponse ou un besoin fonctionnel d'amélioration d'une situation, de résolution d'un problème collectif ou de mise en œuvre d'une demande institutionnelle de changement, voire de réforme. Dans les nombreux établissements où la concertation fonctionne sans difficulté particulière, cette forme de mobilisation collective et d'expression de la démocratie apparaît comme l'une des manifestations d'un climat positif où les intelligences collectives des personnels et des élèves s'expriment et s'efforcent de s'associer pour le bien commun. C'est dire que la concertation constitue un analyseur du bon fonctionnement collectif d'une équipe. **Ce n'est donc pas sur le processus en lui-même qu'il convient d'agir pour le modifier mais sur ce qui motive la concertation, la favorise et l'entretient. En d'autres termes, ce n'est pas en dictant les conditions et les règles de la concertation ni en agissant sur l'organisation règlementaire du service des personnels qu'on peut parvenir à favoriser, développer ou améliorer la concertation.**

La libération des initiatives et des aspirations à s'engager dans des dialogues collectifs doit plutôt être activée en agissant sur des leviers comme le management – dialogue authentique, responsabilisation et confiance –, et sur les facteurs du climat scolaire, ainsi que la création de lieux et de moments prévus pour que les personnes puissent se réunir. Les exemples de créneaux hebdomadaires réservés aux réunions, dans l'emploi du temps des équipes n'exerçant pas en collège REP+ – où la pratique est relativement instituée et d'une certaine façon rémunérée – montrent que cette disposition constitue à elle seule un facteur important de facilitation et d'invitation à la concertation. Il conviendrait de le généraliser.

Conclusion : les principaux constats et préconisations

- Les établissements publics et privés sous contrat, quelle que soit leur typologie, sont des lieux de réelle concertation parce que les questions posées à tous les acteurs de la communauté éducative ne peuvent se limiter à des débats d'opinion mais sont concrètes et centrées sur l'accueil et la réussite d'élèves bien réels. L'attachement collectif à des modes de concertation efficaces ne vient pas d'une adhésion intellectuelle à un concept mais de la nécessité d'un travail en équipe qui découle de l'exercice des métiers. Les réformes en cours, en augmentant les champs de responsabilité des établissements sur le plan des organisations pédagogiques, viennent renforcer ce constat.
- Chez les enseignants, la conscience quasi unanime de la nécessité de travailler en équipe ne s'oppose pas à leur liberté pédagogique individuelle et à leur identité disciplinaire, elle en est au contraire une conséquence. La mission recommande donc de ne pas concevoir le travail interdisciplinaire, d'une manière générale le travail en équipe, comme la négation des identités professionnelles mais de s'appuyer sur elles et sur les besoins de collaboration qu'elles génèrent.
- Les objets de concertation sont d'autant plus pertinents qu'ils sont en phase avec les besoins professionnels des acteurs. La mission a identifié de nombreux objets de concertation, certains d'origine institutionnelle (les réformes et notamment celle du collège, les examens) d'autres en plus grand nombre qui relèvent de la mise en œuvre de projets conçus au sein de l'établissement. Cette multitude de projets témoigne de la capacité d'initiative des différents acteurs et font sens au sein des équipes car très souvent référés à des priorités communes, explicites ou implicites. De ce point de vue, le projet d'établissement, dans son mode de fonctionnement actuel, trop formaté, trop général et trop extérieur aux préoccupations réelles des acteurs, n'est pas un levier pour la concertation interne à l'établissement et son pilotage. La mesure de son intérêt ne peut être appréciée selon la conformité à des attentes institutionnelles, censées s'appliquer à tous, mais en fonction de son niveau d'appropriation par les acteurs de l'établissement dans leur action quotidienne. **La mission recommande donc d'abandonner un pilotage institutionnel trop formel par les projets d'établissement et les contrats d'objectifs au profit d'une claire reconnaissance de la responsabilité de l'équipe éducative d'élaborer son projet et ses stratégies dans les formes et les rythmes qu'elle veut lui donner.**
- Les instances de concertation sont d'autant plus efficaces qu'elles sont en nombre limité et qu'elles répondent aux besoins identifiés par les équipes. **La mission recommande d'accorder à chaque établissement la liberté de définir ses instances au-delà de celles institutionnelles du conseil d'administration, du conseil pédagogique et du conseil école - collège.** De la même manière, **la désignation de « référents » au sein de l'établissement ne devrait pas relever de préconisations nationales mais du libre choix de l'équipe de direction.** Cette recommandation vaut particulièrement pour les réseaux d'éducation prioritaire où la multiplication des instances est trop gourmande en temps et en énergie.
- Les conseils de classe et les conseils d'enseignement ont une importance reconnue et partagée : ce sont des cellules « de base » de la concertation dans l'établissement. De la qualité de leur fonctionnement et de leur animation dépend la mise en œuvre de la concertation au

niveau de l'établissement. Le conseil pédagogique a pris une part prépondérante dans la concertation au sein de l'établissement, c'est devenu le lieu central d'évocation des questions pédagogiques et éducatives, en particulier, les problématiques interdisciplinaires. Sa réussite tient pour une part à la souplesse laissée aux établissements pour sa composition et son fonctionnement. Son efficacité est d'autant plus grande que ses membres sont reconnus par leurs pairs et qu'il est articulé avec les conseils d'enseignement.

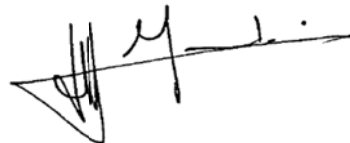
- La concertation informelle revêt une importance particulière entre les différentes composantes de la communauté éducative et entre pairs. Si par nature elle relève de la volonté des acteurs, elle peut et doit être favorisée. La mission a identifié plusieurs leviers :
 - *la répartition des espaces* : elle doit dans toute la mesure du possible être pensée pour ménager des lieux de rencontre ;
 - *la gestion des temps de concertation* : elle doit être un élément structurant de l'organisation générale de l'établissement : composition des équipes pédagogiques, emplois du temps hebdomadaires (notamment la possibilité d'une heure banalisée dédiée à la concertation) et calendrier annuel (meilleure utilisation des périodes d'examens par exemple) permettant des moments de concertation. Ces moments ne doivent pas être accaparés par de la communication institutionnelle ;
 - *la composition de l'équipe de direction* : elle gagne à associer CPE, directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques, secrétaire de direction et à reconnaître pleinement le rôle d'adjoint au chef d'établissement du gestionnaire, en capacité alors de mobiliser les équipes techniques et de gestion autour de projets communs. Elle gagnerait également à associer, comme dans l'enseignement privé, des professeurs responsables de niveau, ayant le titre ou le statut d'adjoints, en capacité de renforcer les liens entre la salle des professeurs et la direction. **La mission recommande que cette organisation soit testée dans des établissements et des académies volontaires ;**
 - *les fonctions relais, professeurs principaux, coordonnateurs de discipline, enseignants référents, etc.* : elles sont au croisement des instances de concertation et de la concertation informelle et doivent être reconnues et animées. **La mission recommande que les capacités d'organisation en ce domaine des équipes éducatives soient renforcées notamment par une plus grande souplesse laissée aux établissements et par un abondement des budgets d'indemnités pour missions particulières.** Les fonctions intermédiaires occupées par les représentants des parents et des élèves se heurtent à l'obstacle de la représentativité de ces délégués par rapport à leur communauté. Il convient de favoriser cette représentativité en donnant tous les moyens aux délégués de parents pour contacter les parents d'élèves et en articulant mieux les conseils de la vie lycéenne avec les délégués de classe ;
 - *la structuration des équipes de vie scolaire* : elle passe par une claire répartition du travail des CPE et des assistants d'éducation. L'attribution à chacun du suivi de classes bien déterminées est de nature à favoriser la concertation entre équipes pédagogiques et éducatives, en particulier avec les professeurs principaux ;

- *les usages du numérique* : ils peuvent être un puissant levier, s'ils sont pensés, conçus collectivement pour favoriser le travail en équipe et la concertation.
- *Le mode de management du chef d'établissement* : il s'agit d'un élément fondamental pour la qualité de la concertation, d'autant plus que son rôle de responsable pédagogique de l'établissement est de plus en plus reconnu. Les modes de pilotage doivent donc être plus collaboratifs qu'injonctifs et reposer sur la relation de confiance entre une équipe de direction et les membres de la communauté scolaire. Ceci implique de bien déterminer ce qui relève de la concertation et ce qui relève de la décision, la première ne devant pas servir d'alibi à l'absence de la seconde. La mission considère que toute approche qui chercherait, soit à passer en force en s'affranchissant du « temps perdu » que représenterait la concertation, soit à vouloir la formater par une approche purement statutaire et réglementaire serait contre-productive. Dès lors, elle recommande de **faire évoluer les dispositifs de formation pour mieux professionnaliser l'exercice managérial de la fonction de direction.**

Toutes les préconisations de la mission en matière de concertation interne aux établissements s'inscrivent dans le cadre de la promotion et de la reconnaissance de leurs champs de responsabilité. Elles n'auraient pas de sens si le pilotage institutionnel devait considérer les établissements comme de simples rouages d'exécution des politiques nationales ou académiques et si les modes de relation avec les établissements n'étaient pas empreintes du même esprit de confiance et de respect que celui attendu dans leur management interne.



Christophe MARSOLLIER



Jean-Michel ALFANDARI

Annexes

Annexe 1 :	Bibliographie portant sur le processus de concertation dans les établissements scolaires.....	55
Annexe 2 :	Liste des établissements visités.....	56

Bibliographie portant sur le processus de concertation dans les établissements scolaires

- Dupriez V. (2003), *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*, Cahier de recherche du GIRSEF, n° 23, mars, p. 1-21.
- Dupriez V. (2010), *Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe*. Travail et formation en éducation, n° 7, pp. 2-10.
- Bouvier A. (2004), *Le management cognitif d'un établissement scolaire : Vers un pilotage intellectuel de l'action*, Chasseneuil-du-Poitou : Scéren CNDP-CRDP.
- Beuret J-E., (2006), *L'évaluation des processus de concertation : RELIEF, une démarche, des outils*, France, ministère de l'écologie et du développement durable. Éditions Documentation française.
- Barrère A. (2002). *Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?*, Sociologie du travail, vol. 44, n° 4, p. 481-497.
- Letor C., Bonami M., Garant M. (2005), *Des pratiques de concertation dans les établissements scolaires à l'apprentissage organisationnel*, rapport intermédiaire, Communauté française, [http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport final.pdf](http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport%20final.pdf)
- Letor C., (2010) *La collaboration entre enseignants, facteur de réussite scolaire, une équation non évidente*, Travail et formation en éducation, n° 7.
- Letor C., Bonami M. et Garant M.(2007), *Pratiques de concertation et production collective de savoir pédagogiques au sein des établissements scolaires*, dans Marcel JF, Dupriez V., Périsset Bagnoux, D., Tardif, M., *Coordonner, coopérer, collaborer*, De Boeck, pp. 143-156.
- Paquay L. (2005), *Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante" ? De l'utopie à la réalité !*, European Journal of Teacher education, vol. 28, n° 2, p. 111-128.
- Solaux G., (2003), *Évaluation, concertation, et processus de décision*, in Revue internationale d'éducation de Sèvres, avril. <https://ries.revues.org/1893#tocto1n2>
- Tardif, M. (2007). *Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants*, p. 171-179., In Marcel, J-F., Dupriez, V., Perrisset-Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Edition De Boeck Université
- Van Sell, M., Brief A.P et Schuler, R.S (1981). *Role conflict and role ambiguity: integration of literature and directions for future research*. *Human Relations*, 34-1, 43-71.
- *Les Instances de participation et de concertation*, (2007) Hors série de juin (enseignement catholique)
<http://eca.enseignement-catholique.fr/test/telechargements-hors-series/hs-les-instances-de-participation-et-de-concertation-dans-un-etablissement-catholique-d-enseignement.pdf>

RAPPORTS

- *La mise en place des conseils école - collège*, rapport 2014-026, IGEN - IGAENR, mai 2014.
- *Des facteurs de valeur ajoutée des lycées*, rapport 2015-065, IGEN - IGAENR, juillet 2015.
- *La place et le rôle des parents dans l'École*, rapport 2006-05, IGEN - IGAENR, oct. 2006.

Liste des établissements visités

DIJON

- Collège Henry Berger - Fontaine Française
- Lycée général et technologique Gustave Eiffel - Dijon
- Lycée professionnel Antoine - Chenove
- Lycée polyvalent Prieur de la Côte-d'Or - Auxonne

LYON

- Collège Jacques Duclos - Vaux-en-Velin
- Lycée professionnel Jules Verne - Tarare
- Lycée polyvalent François Mansart - Thizy
- Cité scolaire Charles de Foucauld - Lyon

NANTES

- Collège Albert Camus- Le Mans
- Collège St Joseph- Challans
- LEGT Jean Bodin- Les Ponts De Ce
- Cité scolaire La Perverie- Nantes

NICE

- Collège Django Reinhardt - Toulon
- LEGT Honoré d'Estienne d'Orves - Nice
- LP Magnan - Nice
- Cité scolaire Stanislas - Cannes

ORLÉANS-TOURS

- Collège Pierre de Coubertin - Saint-Jean-De-Braye
- Institution Notre Dame de la Riche - Tours
- Lycée Paul-Louis Courier - Tours
- Lycée Benjamin Franklin - Orléans

VERSAILLES

- Collège Jean Lurçat - Sarcelles
- LPO Jules Ferry - Versailles
- LP Henri Matisse - Trappes
- Cité scolaire Saint Jean Hulst - Versailles