



Conseil de l'Éducation et de la Formation

*Communauté
française de
Belgique*

Enseignement fondamental

La concertation entre enseignants dans le cadre de l'école de la réussite

Recommandations

AVIS N° 66

CONSEIL DU 30 AVRIL 1999

Résumé

La concertation entre enseignants est essentielle pour faire aboutir l'école de la réussite. Le CEF plaide pour sa mise en oeuvre dans tous les établissements.

Cependant, la réalité vécue dans les écoles pose certains problèmes de compréhension des buts visés et d'opérationnalisation. Ils ne peuvent échapper à l'attention.

Pour tenter de résoudre progressivement les difficultés que l'on peut observer, le CEF propose aux autorités des recommandations inspirées par les textes décrets dans leur articulation et le souci d'une concertation efficace entre enseignants. Ces recommandations portent sur les aspects suivants :

- la nécessité de communiquer aux enseignants des messages clairs qui les motivent à se concerter, en explicitant le pourquoi et le comment;
- la nécessaire interaction entre les éléments de pilotage et la professionnalisation du système d'enseignement;
- un investissement en formation des enseignants;
- la formation et l'information des directions garantes du pilotage de la concertation;
- l'accent mis sur un fonctionnement partenarial des établissements;
- le développement de la concertation entre titulaires et maîtres de cours spéciaux, de seconde langue, de religion et de morale à promouvoir;
- l'organisation temporelle et spatiale de la concertation
- une souplesse à accorder aux écoles dans la mise en oeuvre progressive là où la concertation ne fait pas partie de la culture de l'école;

En annexe, un dossier d'instruction de la problématique précise quelques concepts, situe des enjeux et propose des axes plus opérationnels.

Introduction générale

Depuis sa création, le CEF s'est penché à plusieurs reprises sur l'enseignement fondamental. La définition de ses objectifs spécifiques a été suivie d'un avis sur les conditions favorables à leur mise en application. Ensuite, tant les démarches de discrimination positive en vue de promouvoir la réussite scolaire, que le développement des compétences en sciences, mathématique, lecture ont fait l'objet d'investissements du CEF.

En 1998, après avoir fait le point sur les sujets qui posaient question dans le Fondamental, les membres du Conseil ont décidé de traiter particulièrement, entre autres, la problématique de la concertation entre enseignants dans le Fondamental, considérant cette concertation comme essentielle pour assurer l'école de la réussite.

A la demande des membres du CEF, une réflexion théorique sur la concertation a été développée et assortie d'une approche sur le terrain même des écoles. Les deux approches partiellement imbriquées l'une dans l'autre, ont fait l'objet d'un « dossier d'instruction de la problématique » (ce dossier figure en annexe du présent document).

Ce travail d'instruction, approuvé par le Conseil, l'a conduit à émettre des recommandations aux autorités responsables sous forme d'avis.

Il est à noter que la « concertation » dont il est question dans ce document se situe sur le plan pédagogique, elle se distingue caractéristiquement de la concertation sociale.

Table des matières

Introduction : la problématique de la concertation

I L'interprétation des éléments décrets qui conduisent aux recommandations du CEF

I.1. L'institutionnalisation de la concertation dans le cadre des décrets de la Communauté Française

I.2. Articulation des décrets : vers une régulation du système éducatif

I.2.1. Développement d'une logique de standardisation

I.2.2. Quelle professionnalité au service d'une logique de professionnalisation?

I.2.3. Et la concertation dans tout cela?

II. Les recommandations du CEF proprement dites

II.1. Le message aux enseignants et à l'ensemble de la Communauté éducative

II.2. Les conditions structurelles d'une mise en oeuvre optimum de la concertation

II.2.1. Interaction de la standardisation et de la professionnalisation

II.2.2. Les rôles essentiels de la direction des écoles, des accompagnateurs pédagogiques

II.2.3. Le fonctionnement démocratique des établissements

II.2.4. La formation initiale et continuée des enseignants

II.2.5. Les conditions particulières de la concertation pour les enseignants de cours spéciaux, de seconde langue, de religion et de morale

II.2.6 L'organisation temporelle et spatiale de la concertation

II.2.7. Le démarrage de la concertation là où elle est inexistante

Conclusions

ANNEXE

Instruction de la problématique
--

Chapitre I Le cadre de la réflexion

I.1. Cadre conceptuel

I.2. La concertation, pourquoi?

I.2.1. Les textes fondateurs

I.2.1.1. Contenu

I.2.1.2. Analyse - portée

I.2.1.3. La concertation à géométrie variable

I.2.2. Les enseignants-acteurs

I.3. La concertation, comment?

Sociologie des organisations éducatives.

Chapitre II. La concertation sur le terrain

II.1. L'état actuel de la concertation dans les établissements

II.2. Les informations recueillies sur le terrain d'écoles entraînées à la concertation

Préalables

Synthèse des informations recueillies

Chapitre III. Des axes de mise en oeuvre

III.1. Qu'est-ce qui peut faire démarrer la concertation?

III.2. Quels sont les aspects de structure pédagogique et institutionnels liés à la concertation?

III.3. Les objets de la concertation et les dimensions du partage consenti

III.4. Quels sont les liens possibles entre concertation et formation continuée?

III.5. Comment se pilote la concertation, quels sont les rôles respectifs des acteurs?

III.6. Quelles seraient les conditions organisationnelles optimales d'une concertation efficace ?

Bibliographie

Introduction à la problématique de la concertation

« ... l'individualisme pur et dur, en cette fin de siècle, est en fragilité: l'isolement culturel ou disciplinaire n'est plus licite ni recommandable. Tant il est vrai que la rotation rapide des événements et des déconstructions, au rouet de notre époque tourbillonnaire, nous enchevêtre toujours plus vigoureusement les uns aux autres. » André de Peretti préface de cette manière imagée l'ouvrage de M.H. Broch (1996) sur le travail en équipe et nous plonge immédiatement dans le « filage » de la concertation.

Il ne s'agit pas de se laisser « embobiner » mais de développer une **aptitude collective nouvelle** destinée à mettre en oeuvre et à réaliser les buts fixés.

Tous les écrits, tous les discours sur la fonction enseignante parlent de **professionnalisation** et celle-ci implique de « **travailler ensemble** ». Professionnalisation du métier, c'est-à-dire développement de pratiques orientées par des objectifs généraux et une éthique plutôt que par des directives étroites. La professionnalisation exige de chacun des compétences de haut niveau mais celles-ci ne suffisent pas pour qu'une personne seule puisse toujours faire face à la diversité et à la complexité des problèmes; le travail d'équipe devient donc une « dimension essentielle d'une nouvelle culture professionnelle ». (Perrenoud,1993). Cette nouvelle culture professionnelle implique une prise en **charge collective par les enseignants des apprentissages des élèves** dans leur continuité, mais aussi une gestion participative des établissements. La professionnalisation implique, et c'est du domaine de l'éthique, une **conscience de la responsabilité mutuelle**.

« Travailler ensemble, c'est nécessairement une formidable source de formation continue, de réflexion commune, de construction de l'identité professionnelle. » (Perrenoud, 1993b)

Cependant même si toute réflexion sur l'école imprime cette direction et que les responsables politiques ont couché décrétalement l'exigence de la concertation entre enseignants, on sait d'avance que la **collégialité forcée** (contrived collegiality de Hargreaves) est **vouée à l'échec**.

« Travailler ensemble, c'est un choix personnel. Aucune administration ne peut le faire à la place des intéressés. Elle peut bien, à travers la gestion du personnel, créer des pseudo-équipes pédagogiques et leur enjoindre de travailler de façon coopérative . Si l'esprit n'y est pas, il s'ensuivra une mascarade bien connue. » (Perrenoud lb.)

Il ne **s'agit** donc pas de prôner par principe ou par mode une concertation entre enseignants mais de mettre en évidence les nouvelles réalités l'école au sein de la société, de **chercher les meilleures voies pour que cette école conduise à la promotion de tout un chacun** et de décrire quelle pourrait être, entre autres à cette fin, la place du travail en équipe, ses objectifs, ses conditions d'efficacité...

Innovation scolaire (Monica Gather-Thurler, 1996), mobilisation des établissements (François Dubet cité par JP Obin 1993) sont le fruit, entre autres, d'**une culture de l'action collective entre enseignants** et il est démontré que le degré de mobilisation produit des effets positifs sur les performances des élèves.

Par ailleurs, les adultes, ici les enseignants, n'ont-ils pas à manifester et à signifier face aux élèves leur solidarité, leur convivialité, leur capacité à gérer une action collective et à leur **proposer ainsi un modèle qui se distingue de l'individualisme ambiant** ?

Mais **l'enseignant lui-même y trouve son compte**, pour preuve cette enquête toute récente réalisée par le Conseil économique et social flamand (Serv) sur le stress des enseignants qui révèle que « le stress est beaucoup plus important lorsque le travail en équipe est limité : il est intense dans 35,5 pc des cas où le travail est individuel pour retomber à 19 pc dans les écoles où l'on travaille davantage en équipe » (Libre Belgique, 01/09/98).

La participation formalisée de toute la communauté éducative au projet d'établissement devient certainement un aiguillon de la concertation entre enseignants : un projet commun impose la convergence des pratiques éducatives mais comment réaliser cette convergence si l'on ne se parle pas ?

Il n'empêche qu'un **travail collectif efficace ne va pas « ressortir naïvement d'un empirisme bricoleur »** (A. de Peretti cité par Broch, 1996); c'est toute une ingénierie de dispositifs pratiques, ancrée dans une réflexion préalable sur les objectifs, et les valeurs tant affichés que latents qu'il faudra déployer. Sans oublier qu'il ne peut y avoir de vrai partage de tâches et de responsabilités sans un travail de chacun des acteurs sur soi et entre soi.

Bien sûr l'équipe pédagogique a des spécificités et il serait fallacieux de la comparer à une équipe sportive par exemple : les enseignants, même quand ils pensent en équipe, réalisent au quotidien avec leur groupe-classe des actions séparées et d'autre part ces actions ne portent pas sur des objets concrets : les effets de l'action sont rarement directement mesurables.

Cependant, nous concluons avec Monica Gather-Thurler « En dépit des mille et une raisons qui plaident pour l'individualisme, l'enseignant, s'il veut affronter les vrais problèmes ne peut échapper à la coopération , parce qu'il travaille dans un champ où son action est constamment et fortement dépendante de l'action des autres. » (1996, p 150)

I. L'interprétation des éléments décrets qui conduisent aux recommandations du CEF

I.1. L'institutionnalisation de la concertation dans le cadre des décrets de la Communauté Française.

- Le décret du 14 mars 95 relatif à la « Promotion de l'école de la réussite dans l'enseignement fondamental »

Ce décret impose à terme (2000-2005) une organisation en cycles de tout l'enseignement fondamental de manière à assurer une scolarité continue respectant les rythmes individuels et sans redoublement. Ce sont les socles de compétences définis par les autorités responsables de l'enseignement qui seront la référence des apprentissages à assurer.

Pour atteindre ces objectifs, le décret préconise les contacts et les échanges au sein des écoles et entre écoles (concertation, compagnonnage).

Il organise des regroupements d'écoles par entités et des entités par zones au sein des réseaux, dans certain rapport de proximité, en vue de faciliter les relations entre établissements.

Tout l'esprit du décret est bien parcouru par l'idée d'échange, de partage, de concertation au service d'objectifs destinés à être de mieux en mieux définis puisqu'il est question des socles de compétences à atteindre tout autant que de bilans et d'évaluations internes des enseignements.

- Le décret « Missions » du 24 juillet 97

Dans son article 13, il impose une conception de la formation, dans l'enseignement maternel et au cours des huit premières années obligatoires, dans une optique de « continuum pédagogique structuré en trois étapes ». La définition de socles de compétences à atteindre dont il était déjà question dans le décret précédent est à nouveau annoncée et toute une ingénierie est mise à son service.

De même, une commission des outils d'évaluation doit fournir aux écoles un moyen de contrôle des résultats atteints.

Par ailleurs ce même décret institue les Conseils de participation chargés de débattre du projet d'établissement, de l'amender, et de le compléter, d'évaluer périodiquement sa mise en oeuvre.

Son Article 67 définit le projet d'établissement comme l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en oeuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires visés à l'article 69 §2 ...» : la concertation est donc ici étendue aux élèves, aux parents et aux représentants de l'environnement social, économique et culturel de l'établissement.

Même si le mot concertation n'est pas prononcé, il est clair que le continuum pédagogique, la rigueur des socles de compétences et leur contrôle, la mise en oeuvre du projet d'établissement l'imposent.

- Le décret-cadre adopté le 13 juillet 98 « Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement ».

Sur le plan de la concertation, ce dernier décret formalise simplement, en termes administratifs, les orientations prises par les décrets précédents. Les 60 périodes préconisées par année sont à répartir, suivant les besoins,

- en école, en entités ou par communes, par zones, suivant les réseaux,¹
- dans une distribution horaire annuelle,
- laissée au libre choix des P.O., après consultation des instances de concertation.

On peut aisément concevoir qu'elles sont nécessaires pour réaliser les objectifs annoncés dans les décrets précédents.

En conclusion, la classe, l'école sont considérées comme faisant partie d'un système général ouvert d'organisation socio-éducative :

En définissant les objectifs de l'enseignement obligatoire (Décret « Missions »), en fixant des normes d'apprentissage à atteindre par tous les apprenants de la Communauté française, en instituant des conseils de participation réunissant tous les acteurs éducatifs, en suscitant des regroupements d'écoles par entités et zones¹ avec objectifs de partage, les responsables de l'éducation inscrivent clairement chaque classe, chaque école dans un grand système éducatif dont les divers éléments sont en interrelation et doivent tenir compte les uns des autres.

I.2. Articulation des décrets : vers une régulation du système éducatif

Préalable.

Le terme « standardisation » utilisé ci-dessous peut rebuter certains par ses liens avec des procédés répétitifs utilisés dans l'industrie.

Le CEF précise, d'emblée, le sens qui lui est donné à savoir celui de normes, de références.

¹ Dans l'enseignement de la Communauté française, la concertation pourra s'organiser en école, en entité ou par zone ; dans l'enseignement officiel subventionné, par implantation par école ou par commune; dans l'enseignement libre subventionné, par implantation, par école ou par entité.

Le concept utilisé dans l'approche qui suit est, dès l'abord, mis en tension avec celui de « professionnalisation »¹. Il ne s'agit donc pas de réduire l'enseignant à un rôle d'exécutant d'un cahier de charge défini en haut lieu. Au contraire, le but visé est de davantage le rendre acteur dans un cadre professionnel mieux défini.

Le CEF souligne que cette approche, qui peut apparaître technocratique aux yeux de certains, a pour effet d'assurer davantage de transparence à un système en référence à des objectifs assignés par la société, de faciliter son pilotage et de permettre l'organisation du débat démocratique.

I. 2.1. Développement d'une logique de standardisation

Afin de contrôler la mission de l'école mise en oeuvre par un grand nombre d'acteurs et d'établissements, les autorités de l'enseignement se dotent d'éléments de standardisation sous forme de référentiels et de systèmes visant à en observer et à réguler la mise en oeuvre. Le but visé est bien la régulation sur base de référentiels de standardisation.

Ces référentiels peuvent porter sur des objets de différentes natures :

- **les valeurs** : on parlera alors de **standardisation de normes**. En C.F. c'est le cas des *Missions de l'école* et des *Projets éducatifs* définis par les P.O.
- **les résultats** : la **standardisation des résultats** définit les résultats attendus à la sortie de l'enseignement. En C.F. c'est le cas des *socles de compétences de l'enseignement du fondement* et ce sera, à terme, le cas du travail portant sur les *socles de compétences terminales* et sur les *profils de qualification*.
- **les procédés** : la **standardisation des procédés liés aux pratiques** précise les différentes tâches et manières de faire. La **standardisation des procédés liés à l'organisation** détermine la structuration du travail. En C.F., cette voie de standardisation s'est limitée à l'organisation de l'enseignement en déterminant, par exemple, les subdivisions de l'enseignement en niveaux, formes ou les regroupements par âge de scolarité.
- **les qualifications** : la **standardisation des qualifications** précise les compétences nécessaires à chaque type de travailleurs. C'est le cas, en C.F., de la législation portant sur les titres des enseignants.

Les référentiels issus de ces définitions sont déterminés au niveau supérieur d'un champ institutionnel. Les autres niveaux sont chargés de la mise en oeuvre et participent à sa régulation. Les Projets éducatifs des P.O, par exemple, doivent, en C.F., s'inscrire dans le cadre des Missions de l'école telles qu'adoptées par le Parlement.

¹ Les termes de « professionnalisation » et de « standardisation » sont empruntés aux travaux de Henry MINTZBERG (spécialiste de la sociologie des organisations)

La coordination de l'action éducative se fait à différents niveaux du système d'enseignement.

⇒ **Niveau communautaire**

Au niveau de l'ensemble du système scolaire en CF, deux objets ont traditionnellement été investis: Il s'agit de la standardisation des procédés liés à l'organisation et de la standardisation des qualifications.

En définissant les objectifs de l'enseignement obligatoire (Décret Mission), en annonçant la définition de niveaux d'apprentissage à atteindre par tous les apprenants de la Communauté française (Décret Réussite), les autorités de l'enseignement ont entamé un tournant. Ils développent des référentiels de standardisation des normes et des résultats.

La publication de ces référentiels ne produira, à elle seule, que peu de cohérence dans l'action éducative. Des mécanismes¹ de régulation sont donc développés afin d'observer les effets et d'augmenter la prégnance de la standardisation (une commission des programmes, des commissions d'outils d'évaluation des compétences, des bilans et évaluations internes aux réseaux sont projetés,...). Une évaluation externe permettant le contrôle des résultats n'est pas prévue.

En toute logique les mécanismes sont chargés dans une phase seconde d'observer, voire d'analyser et d'amender des référents produits dans une première phase.

⇒ **Niveau de l'établissement**

La relation duale que l'enseignant établit avec chaque élève et avec le groupe-classe ne peut être conduite uniquement par des référentiels de standardisation. Chaque enseignant dispose, construit une zone d'autonomie qui lui permet de rencontrer, au-delà des référentiels communautaires, l'hétérogénéité des profils et des acquis des apprenants.

La mise en cohérence de ces zones d'autonomie à l'intérieur du projet d'établissement dresse le cadre collectif de l'action éducative dans la lignée des Missions de l'école.

Le projet d'établissement génère donc des référentiels locaux -objectifs, indicateurs- portant sur les pratiques et sur les modes d'organisation. Le Conseil de participation, par exemple, aura à en évaluer la mise en oeuvre chaque année.

Chaque enseignant ou équipe d'enseignants définit des objectifs, des référentiels portant sur les résultats intermédiaires d'enseignement. La concertation permet de suivre le cursus des élèves sur base, notamment, de ces référentiels.

¹ Par mécanismes de standardisation nous entendons les systèmes de régulation visant à observer, renforcer ou réajuster les éléments de standardisation. Ils sont désignés dans le texte, par le nom de l'instance qui les met en oeuvre.

Quelle cohérence dans la logique de standardisation ?

Différents niveaux de régulation de la standardisation (local et communautaire) et différents mécanismes de standardisation se complètent donc afin d'éviter la dispersion de l'action éducative dénoncée, notamment, par la radioscopie de l'enseignement¹.

Eléments constitutifs de la régulation		
<u>Niveaux</u>	<u>Objets</u>	<u>Mécanismes</u>
<i>Communautaire</i>	<i>Normes, résultats, qualifications, et procédés liés à l'organisation</i>	<i>Conseil général de concertation, Commission de pilotage ...</i>
<i>Etablissement</i>	<i>Résultats* et procédés liés aux pratiques</i>	<i>Conseil de participation, Concertation...</i>

* Ces éléments sont complémentaires et dans la lignée des éléments communautaires.

Il importe que soit réduit, tant que se peut, le décalage dans le temps entre la mise en oeuvre des mécanismes de régulation et la production des référentiels.

D'une part, les Décrets sont mis en cours d'application : des commissions se mettent en place, une circulaire organise le contrôle de la concertation (suivant le prescrit décréteil), les conseils de participation sont installés.

D'autre part, les socles de compétences sont adoptés par le Parlement et doivent encore être traduits en programme.

Une commission des outils d'évaluation a été créée. Il est souhaitable qu'elle produise les éléments attendus et précise leur cadre d'utilisation.

A un niveau local, les projets d'établissements sont produits. Chacun veillera à en faire de réels référents pour piloter l'action nécessaire à la concrétisation du projet éducatif.

L'absence de référentiels risque de diminuer la pertinence des mécanismes de régulation ou du moins, d'en évacuer, pour un instant, l'objet principal. Ces mécanismes peuvent, dans ce cas, être vécus comme des coquilles vides.

Au contraire, la présence de ces référents pourrait tout naturellement stimuler les enseignants et leurs partenaires à effectuer des démarches comme celle de la concertation sans y être obligés.

Au-delà du décalage actuel, on pourrait craindre que de nouveaux responsables hésitent à poursuivre ce qu'un précédent gouvernement a décidé. Trop de retards ou de réajustements dans la production des référentiels compromettraient le difficile virage entamé. Ils rendraient la démarche incohérente.

¹ «Radioscopie de l'enseignement en Communauté française» IRES 1992 et Avis du C.E.F. n°4

I.2.2. Quelle professionnalité au service d'une logique de professionnalisa

Le niveau communautaire ne sait et ne peut entièrement baliser l'action au niveau de l'établissement. Des zones d'autonomie, de liberté permettent aux acteurs locaux d'ajuster leurs pratiques aux caractéristiques des élèves. Ces zones d'autonomie sont censées permettre aux établissements de conforter certaines pratiques d'enseignement mais aussi d'en resituer d'autres, voire de les dépasser.

Les référentiels de standardisation des résultats et les mécanismes de standardisation baliseront à terme ces zones d'autonomie. Ils rendront les acteurs locaux responsables de la mise en oeuvre des éléments de standardisation, par exemple les socles de compétences.

En ce sens, on pourrait parler du développement d'une logique de professionnalisation.

Zone d'autonomie individuelle et zone collective d'autonomie forment donc des possibles dont les enseignants sont rendus responsables dans un cadre dont certains référentiels font encore défaut (socles) ou sont en cours de maturation (projet d'établissement).

La maîtrise de ces zones est fortement déterminée par le degré de professionnalité des enseignants. A défaut d'être outillés pour maîtriser de nouvelles zones d'autonomie celles-ci deviennent zones d'incertitude, voire d'inquiétude.

On le sait, face aux responsabilités à assumer, une zone d'autonomie vécue comme menaçante est peu propice à l'innovation requise, notamment par le Décret Mission.

Une évolution de la professionnalité est une oeuvre de longue haleine dépendante de l'ampleur et de la réussite d'actions visant à la faire évoluer. C'est ici que se mesure tout l'importance de l'accès des enseignants à des systèmes de ressources qui sont des composantes nécessaires de la logique de professionnalisation. En l'absence des compétences professionnelles indispensables à la prise en charge de responsabilités nouvellement définies, les enseignants pourraient être mis en difficulté face à une mission pourtant idéalement souhaitable.

Le défaut de consensus sur la professionnalité des enseignants et la difficile évolution de la réflexion sur la formation initiale et continuée pourraient à terme menacer la réussite d'un accord portant sur les missions à l'école.

I.2.3. Et la concertation dans tout cela?

L'objet de la concertation porte sur le suivi du cursus des élèves mais aussi sur les pratiques, les organisations visant la mise en oeuvre des référentiels. Ce faisant, la concertation participe à la fois à la logique de standardisation et à la logique de professionnalisation.

⇒ **La concertation participe à la production de référents de standardisation et à leur observation.**

Au niveau local, la concertation participe de près ou de loin à l'élaboration du projet d'établissement et à sa déclinaison en projet d'implantation, projet de cycle ou projet de l'équipe :

1. elle recherche la manière la plus pertinente pour atteindre les référents de standardisation externe,
2. produit des référents complémentaires internes,
3. observe leur mise en oeuvre,
4. en tire des conclusions et produit, éventuellement de nouveaux référents.

Elle est ainsi le levier de la définition des actions éducatives à développer et de leurs indicateurs de réussite.

⇒ **La concertation participe à l'évolution de la professionnalité et à son observation.**

Les projets précisent les zones de responsabilité des acteurs éducatifs ainsi que des indicateurs permettant d'analyser les effets produits par leurs actions. Telle approche d'une matière se sera révélée inefficace, telle séquence d'enseignement plus adaptée, tel logiciel convient dans telle situation

Certaines pratiques seront confortées et feront l'objet d'échanges, d'autres seront remises en question et agiront comme révélateurs d'un besoin en compétence affinant ainsi le recours à la formation continuée.

⇒ **La concertation à l'articulation entre les deux logiques.**

La concertation prend acte, affine, opérationnalise les référentiels externes de standardisation. Elle définit des zones de responsabilité individuelle et de co-responsabilité.

C'est encore elle qui interroge aussi la professionnalité des enseignants et en fait émerger des besoins en compétence.

La concertation des acteurs éducatifs au niveau de l'établissement semble donc bien être la cheville ouvrière locale de l'articulation entre logique de standardisation et logique de professionnalisation.

La concertation constituerait ainsi une troisième logique, zone d'interactivité entre les deux logiques précédentes.

⇒ **Conclusions.**

Ce rapide survol des Décrets d'orientation et Décret-cadre à la lumière des logiques organisationnelles qui sous-tendent le système scolaire éclaire la modification que connaît aujourd'hui la concertation; le passage d'une **concertation marquée à dominante par la militance**, et donc partagée par ses adhérents, à une **concertation, vecteur de standardisation et de professionnalité**, vécue mais pas nécessairement partagée par un plus grand nombre d'acteurs et d'établissements.

Davantage d'enjeux, et certainement de conflits, marqueront le paysage de la concertation. Des référentiels de standardisation des résultats devraient préciser et cadrer ces débats.

La définition d'une professionnalité en cours d'évolution et l'accès aux compétences professionnelles qu'elle nécessite positiveraient les conflits.

II. Les Recommandations proprement dites du CEF

Introduction aux recommandations

La concertation entre enseignants est considérée par les membres du CEF comme essentielle pour faire aboutir l'école de la réussite. Tous sont demandeurs pour qu'elle soit mise en oeuvre dans tous les établissements.

Cependant, ils ne peuvent s'empêcher de constater que la réalité actuelle vécue dans les écoles pose certains problèmes aux enseignants de type organisationnel ou personnel (contrainte mal vécue).

Pour tenter de résoudre progressivement les difficultés que l'on peut observer, le CEF émet un certain nombre de recommandations aux autorités responsables. Ces recommandations sont inspirées par les textes décrets dans leur articulation et les pistes sont imaginées pour améliorer la situation tout en maintenant le cap sur une concertation efficace entre enseignants.

Les recommandations dont le développement va suivre portent sur

- la nécessité de communiquer aux enseignants des messages clairs qui motivent les enseignants à se concerter, en explicitant le pourquoi et le comment;
- la nécessaire interaction entre les éléments de pilotage et la professionnalisation du système d'enseignement; ce qui implique à la fois la publication de référentiels destinés aux enseignants et le respect de leur autonomie dans la mise en oeuvre des moyens;
- un investissement en formation des enseignants;
- la formation et l'information des directions garantes du pilotage de la concertation;
- l'accent mis sur un fonctionnement partenarial des établissements;
- la concertation entre titulaires et maîtres de cours spéciaux, de seconde langue, de religion et de morale à promouvoir mais dont les modalités d'organisation, compte tenu des réalités de terrain, devraient être prises en considération;
- une préoccupation de l'organisation temporelle et spatiale de la concertation;
- une souplesse à accorder aux écoles dans la mise en oeuvre progressive là où la concertation ne fait pas partie de la culture de l'école.

II.1. Le message aux enseignants et à l'ensemble de la Communauté éducative

Le CEF l'affirme : chaque établissement fait partie d'un système général ouvert dans lequel chaque composante est acteur, est partie prenante; chacune de ces composantes devrait donc pouvoir maîtriser l'essentiel de l'information.

Les autorités responsables de l'enseignement, au-delà des déclarations d'intentions et des formalisations bureaucratiques des moyens, devraient expliciter auprès des enseignants prioritairement mais aussi à l'ensemble de la Communauté éducative les motivations profondes de l'instauration institutionnalisée de la concertation : l'articulation entre les différents décrets promotionnant l'école de la réussite (objectifs poursuivis, moyens pédagogiques et institutionnels mis en place), l'intérêt pour l'enfant d'abord, pour l'institution scolaire en général, pour chaque établissement et pour chaque enseignant en particulier d'une pratique collective de la fonction éducative.

L'économie générale des décrets devrait être rendue familière à l'ensemble de la Communauté éducative, de même que les actions et attitudes attendues de tous les acteurs.

Les bénéfices personnels que les enseignants peuvent retirer d'une gestion collégiale de l'école devraient être mieux mis en évidence.

De plus, pour que ces pratiques de concertation soient efficaces, elles ne peuvent tenir du bricolage « à la petite semaine ». Même si des échanges informels gardent toute leur raison d'être, il est important que chaque équipe se construise progressivement un mode plus rigoureux de fonctionnement et de ceci, la communauté éducative devrait être convaincue.

Avec didactisme et même redondance ces messages devraient être communiqués; les médias pourraient être plus souvent mobilisés à ces fins.

Ces messages des autorités responsables aux enseignants devraient porter sur différents aspects¹:

- **la justification de la concertation au regard d'un système éducatif dynamique, porteur de valeurs reconnues unanimement**
- **Les possibilités de démarrage de la concertation .**
- **les aspects de structure pédagogique et institutionnels liés à la concertation .**
- **les liens possibles et efficaces entre concertation et formation continuée**
- **le pilotage de la concertation, les rôles respectifs des acteurs**
- **les conditions organisationnelles optimales d'une concertation efficace.**

¹ Ces différents aspects sont développés dans le dossier d'instruction de la problématique, ci-joint en annexe.

II.2. Les conditions structurelles d'une mise en oeuvre optimum de la concertation

II. 2.1. Interaction de la standardisation et de la professionnalisation

La professionnalisation du métier d'enseignant est réclamée de toute part comme vecteur de qualité de l'enseignement et d'épanouissement personnel des enseignants; elle implique une zone d'autonomie importante accordée à l'action éducative des enseignants balisée par des objectifs à atteindre (standardisation des normes), des référentiels qui décrivent les résultats à obtenir, des outils d'évaluation permettant d'en apprécier la réalisation (standardisation des résultats).

Les enseignants clairement informés des résultats à atteindre, disposant ainsi d'un cahier de charges, devront rechercher les méthodes, les procédés, les structures les plus efficaces.

Pour atteindre les objectifs finaux définis par le pouvoir, et se les approprier en fonction de leurs caractères propres, les établissements doivent se fixer des objectifs intermédiaires, projets pédagogiques et projets d'établissement pour lesquels, le décret « Missions » procure les structures nécessaires. En agissant de la sorte, les autorités responsables structurent selon l'expression de Friedberg, « des espaces de négociation et de jeux entre acteurs ». Ce sont donc bien là les objets de la concertation qui devient ainsi un passage naturellement obligé.

« La direction que pourrait prendre le système scolaire francophone est le développement d'une coordination basée sur la concertation entre acteurs pour définir des stratégies permettant d'atteindre des objectifs (les compétences à maîtriser par exemple) définis par l'autorité centrale. Mais un tel dispositif devrait s'accompagner d'un contrôle externe permettant d'identifier dans quelle mesure les objectifs sont rencontrés. parallèlement, le contrôle relatif à l'organisation de l'enseignement devrait s'atténuer pour indiquer clairement aux acteurs le passage à un pilotage centré sur des résultats à atteindre plutôt que sur des procédures à respecter. »¹

En conclusion, pour donner à la concertation une des ses raisons d'être principale, il est donc indispensable que les autorités responsables définissent au plus tôt les référentiels (compétences socles, compétences terminales) et mettent à la disposition des enseignants leurs indicateurs tout en fournissant les outils d'évaluation permettant de mesurer si les objectifs sont rencontrés. Et de plus, que ces mêmes autorités procurent aux enseignants les formations nécessaires au développement de la professionnalité, c'est-à-dire les compétences qui permettent de réguler la mise en oeuvre des objectifs par établissement, par entité ou zone (observation des situations éducatives, innovation dans les procédés, communication interpersonnelle ...).

(voir le développement complet de cet aspect dans le point I.2 ci-avant « Articulation des décrets: vers une régulation des systèmes éducatifs »).

¹ «Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement » Vincent DUPRIEZ et Marie-Denise ZACHARY (GIRSEF) in Le courrier hebdomadaire du CRISP n°1611-1612 1998

II. 2.2. Les rôles essentiels de la direction des écoles, des accompagnateurs pédagogiques : leur nécessaire formation spécifique

Comme le CEF l'a démontré ci-avant, les directions d'écoles jouent un rôle essentiel dans la mise en route, la motivation, le pilotage quotidien de la concertation.

Cela signifie donc qu'une attention particulière devrait être portée par les autorités responsables à l'information spécifique et à la formation de futurs directeurs d'écoles, au recrutement de ceux-ci et à la formation continuée à apporter aux directeurs en place.

Au delà des aspects non négligeables bien sûr de gestion administrative et de pratique permanente de la réflexion pédagogique, les directions d'écoles devraient être formées de façon plus générale à la gestion des organisations éducatives. Ce qui inclut une compréhension globale et générale du système socio-éducatif, l'observation des situations éducatives, la gestion des ressources humaines, le leadership situationnel, la gestion de projets, la conduite de réunions, la sensibilité aux relations interpersonnelles et la capacité de résoudre les conflits, la maîtrise de l'information et la circulation de celle-ci.

L'importance du rôle des **accompagnateurs pédagogiques** exige d'eux aussi une réelle **expertise** qui doit être sérieusement pensée et orchestrée.

II. 2.3 Le fonctionnement partenarial des établissements

Le fonctionnement partenarial des établissements doit être centré sur une évaluation sérieuse des fonctionnements et des dysfonctionnements, des besoins et des voies prioritaires en référence aux valeurs poursuivies (projet éducatif).

Des études récentes l'ont démontré, l'innovation dans l'école se développe là où le fonctionnement est participatif (adhocratique). De même, il apparaît que la concertation est particulièrement développée dans les écoles où les différents acteurs, y compris les élèves, sont sollicités à donner leur avis et à piloter certains aspects de la vie de l'école.

Ces modes de fonctionnement partenarial dont les premiers jalons ont été posés par le décret « Missions » devront encore être intensifiés par la suite.

II. 2.4. La formation initiale et continuée des enseignants

Les décrets récents introduisent la fonction enseignante dans une perspective qui dépasse le cadre de la classe et situent tout un chacun dans une vision globale du système socio-éducatif.

C'est dans cette perspective que les futurs enseignants devraient être placés dès leur entrée en formation et les contenus de celle-ci devraient leur permettre de développer ce regard sur la fonction. C'est ainsi que chacun pourra mieux appréhender les motivations des autorités responsables lorsqu'elles légifèrent pour améliorer l'ensemble du système, pourra mieux situer son action ponctuelle dans une relation et un continuum avec celle de ses collègues, mieux élucider les enjeux des différentes actions menées, les fonctions à remplir pour que le système fonctionne, les motivations personnelles des uns et des autres, et au premier chef l'intérêt de chaque enfant face à son avenir de citoyen. Les formations continuées devraient également développer ce type de sensibilité chez les enseignants.

Les enseignants pourraient également être amenés à réaliser à l'interne des bilans individuels et collectifs de compétences qui leur permettraient de formuler des besoins spécifiques de formation ou d'expertise extérieure pour améliorer le fonctionnement. Ils devraient expérimenter, pour en garder l'habitude, la démarche d'établissement du plan de formation nécessaire au développement de la qualité du travail.

Les conditions organisationnelles optimales d'une concertation efficace¹ impliquent que les acteurs de celle-ci soient formés à la conduite des réunions, à la gestion des relations interpersonnelles, des conflits, à la planification des tâches, à la gestion de l'information, à l'auto-évaluation des projets. Tous ces éléments devraient faire partie de la formation initiale des enseignants et être proposés en formation continuée.

Si l'on voit mal des formations continuées ayant pour seul sujet « la concertation entre enseignants », par contre, il serait indispensable que leur esprit soit celui de la concertation, que leur déroulement soit structuré tel des concertations efficaces, que les compétences spécifiques nécessaires à l'établissement de ces concertations efficaces soient développées.

Par ailleurs, le CEF souligne combien il serait intéressant que les formations continuées se choisissent en concertation et en relation avec les projets d'établissement ou de cycles et conduire ainsi à une diffusion efficace.

Ce sont ces types de formation en cours de carrière et ces stratégies de choix qui devraient être promotionnés soit qu'elles s'organisent par modules ou « in situ ».

II.2.5. Les conditions particulières de la concertation pour les enseignants de cours spéciaux, de seconde langue, de religion et de morale

Les maîtres de cours spéciaux, de seconde langue, de religion et de morale sont tenus à participer à des concertations tout comme les titulaires. Ils ont tout intérêt pour eux-mêmes et pour assurer la qualité de leur enseignement à se concerter en entité ou par commune, entre enseignants de même discipline, afin de réfléchir entre eux à leur métier et à l'enrichir par la confrontation des pratiques : les autorités responsables devraient en tenir compte.

¹ Voir en annexe le dossier « instruction de la problématique » Chapitre 3 point 6 « les conditions organisationnelles optimales d'une concertation efficace »

Il est tout aussi important qu'ils puissent se concerter avec les enseignants des différentes écoles où ils enseignent afin d'y réfléchir ensemble aux interactions, aux complémentarités qui peuvent être établies dans leur action pédagogique et de confronter leurs différents regards sur l'enfant.

Leur rôle dans le développement de l'enfant est tout aussi important que celui des titulaires au-delà même des apprentissages spécifiques qui sont travaillés : être bien avec son corps est fondamental, bien saisir le sens de la vie tout autant, à l'aise avec la communication et le maniement des langues également.

Ces maîtres, tout en offrant aux enfants d'autres possibilités de relations que celles qu'ils peuvent nouer avec leur instituteur, vont aussi observer l'enfant et apporter à leurs collègues, en réunion de concertation, des éléments qui aideront à mieux comprendre l'enfant. Par ailleurs, de nombreuses articulations ou complémentarités peuvent être mises en évidence et donc d'autant mieux travaillées si on se parle et si on confronte ses pratiques.

Dans la réalité des charges un enseignant non titulaire de classe doit souvent fréquenter de nombreuses écoles, la concertation dans chacune d'entre elles au prorata de la charge prestée est vite une gageure, voire dans certains cas, une impossibilité.

Soulignons ici que le problème n'est pas induit par la concertation elle-même. La concertation agit ici en révélateur d'une problématique préexistante. Le cloisonnement entre composantes d'une éducation fragilise celle-ci ou, à tout le moins, la rend globalement moins porteuse de sens.

Or, les interactions entre enseignement des titulaires et enseignement des maîtres spéciaux ne sont partout pleinement opérationnelles. Cette distance est vécue par certains maîtres spéciaux comme une mise à l'écart. Celle-ci réduit encore davantage leur conscience de la spécificité et de l'importance de leurs apports.

Le CEF demande aux autorités responsables de mener une réflexion sur ces difficultés de terrain, d'aider les écoles à trouver des solutions réalistes ou de les autoriser à en choisir, tout en visant au maximum à protéger l'existence de ce type de concertation

II. 2.6. L'organisation temporelle et spatiale de la concertation.

Dans la perspective définie par le Décret, l'organisation temporelle de la concertation est laissée à l'initiative des P.O. après concertation avec les enseignants.

Le respect du prescrit décréteil n'induit pas une rigidification réglementaire de la concertation. En fonction des projets locaux, différents scénarios envisagés dans le cadre d'une concertation à géométrie variable peuvent être déployés.

La concertation doit être inscrite dans une perspective organisationnelle souple: les modalités en sont multiples tant sur le plan des différentes formes de regroupement d'acteurs à l'intérieur de l'école que des regroupements réunissant des enseignants issus de différents établissements. Des formules variées - mobilisées par le projet d'établissement - peuvent coexister simultanément et successivement à l'intérieur d'une année scolaire et au travers des années tout en gardant bien le souci de cohérence et de continuité dans l'action.

En ce qui concerne cet aspect temporel, le CEF rappelle que la concertation entre enseignants doit être organisée au bénéfice de la scolarité des enfants, dans la perspective des recommandations qu'il a émises sur les rythmes scolaires.

Mais des temps de concertation doivent nécessairement s'inscrire dans des lieux. Force est de constater que l'organisation spatiale de la majorité des écoles est peu propice aux échanges entre enseignants. L'école est davantage construite comme lieu de prestation individuelle que comme espace de travail collectif. Une attention devra donc être nécessairement apportée à ce que les différents scénarios de concertation puissent être équipés en terme de locaux et de matériel. Un coin de table de la Salle des profs peut convenir à un échange informel mais ne satisfera pas à un investissement collectif serein et efficace.

II. 2.7. Le démarrage de la concertation là où elle est inexistante

Les autorités responsables devraient laisser un certain délai aux établissements pour organiser leur pratique de la concertation et le mettre à profit pour informer mieux ceux qui redoutent ces nouvelles pratiques ou accompagner ceux qui éprouvent des difficultés à les réaliser. L'enjeu est d'importance. Seuls les *véritables* projets d'établissements - pertinents par rapport à la réalité de l'établissement, réalisables dans son contexte et recueillant l'adhésion d'un nombre suffisant d'acteurs - seront moteurs d'action. Les autres agiront comme des leurres et risquent de détourner les acteurs d'investissements prioritaires.

Une information sur les aspects positifs que les enfants dans leurs apprentissages, l'établissement et les enseignants eux-mêmes peuvent en retirer les convaincra progressivement de passer d'une fonction individuelle à une fonction plus collective dans l'école.

Mus par les exigences de la standardisation, ils seront progressivement amenés à s'organiser de plus en plus formellement.

Il s'agit bien de reconnaître également l'importance des **concertations informelles** (récréations, temps de midi, ...). Il s'agit là d'une fonction nécessaire d'ajustements mutuels. Les organisations du temps et de l'espace doivent les favoriser. Les concertations formalisées enrichiront, structureront les apports de la concertation informelle et leur procureront leur efficacité collective.

Conclusions.

Le CEF accorde toute son importance à la concertation pédagogique entre enseignants dans l'enseignement fondamental. Il estime que cette concertation peut participer à la réalisation de l'école de la réussite et des missions de l'école telles qu'elles ont été définies dans les objectifs généraux du système d'enseignement.

Pour mener à bien ces missions et les procédures qui en découlent, tous les membres de la communauté éducative et les autorités responsables devraient être convaincus des aspects décrits ci-dessous.

- 1 **La concertation entre enseignants est utile et nécessaire** pour réaliser la cohérence de l'action et des pratiques d'une école de la réussite, pour assurer la progression et la continuité dans les apprentissages, pour réaliser un partage du travail au service de l'enfant en lui offrant un regard pluriel, une diversité et une complémentarité d'approches, pour offrir un soutien à l'enseignant lui-même dans le partage du souci de l'enfant tout comme des outils pédagogiques à construire.

La concertation pour les maîtres de cours spéciaux, de seconde langue, de religion et de morale doit être soutenue mais dans des modalités souples et variées.

Les effets de la formation continuée seront d'autant mieux implantés dans l'école que ses choix auront été concertés et sa diffusion réalisée.

- 2 Pour que la concertation entre enseignants se vivent naturellement au quotidien, elle devrait s'inscrire dans une communauté scolaire fédérée autour d'un projet (direction, enseignants, parents, enfants ...) fonctionnant sur le **mode participatif**.

La concertation est certes un moyen au service de l'école de la réussite mais elle est aussi une condition sans laquelle une équipe vraie ou un projet véritable ne peuvent émerger.

- 3 Des injonctions extérieures telles celles des **décrets, des sollicitations des autorités responsables** peuvent aider l'école à mettre en oeuvre de nouvelles **structures et stratégies pédagogiques** au service de la réussite de tous et à pratiquer la concertation pour y parvenir. Ces caractères de professionnalisation se mettront d'autant plus naturellement en place que les autorités compétentes auront de leur côté développé des **outils de standardisation** tels les socles de compétence et les compétences terminales tout comme des procédures d'évaluation externe.
- 4 Les **bénéfices personnels**, que peuvent retirer les enseignants d'une gestion collégiale, ne peuvent leur échapper.

- 5 Pour que la concertation soit efficace et efficiente, son pilotage est essentiel : il dépend pour beaucoup de l'**expertise de la direction** qui aide à structurer l'organisation de la concertation.

Les rôles respectifs des uns et des autres devraient être explicités de même que les positions par rapport à la culture de l'école (fonction symbolique) et les enjeux que chacun y associe.

Suivant l'expression d'A. de Peretti : « un travail collectif efficace ne va ressortir naïvement d'un empirisme bricoleur » même si pour certains il s'agira là d'un passage obligé. Les **conditions organisationnelles** ont donc toute leur importance.

- 6 Travailler en équipe, c'est un **savoir-faire collectif** (Broch, 1996) qui s'acquiert progressivement, c'est recourir aux outils et aux **techniques de communication** en tant que moyens au service d'actions réfléchies.

Un savoir-faire se construit. Il s'élabore à partir des savoirs. Sans une offre de formation adéquate, la professionnalisation nécessaire à une concertation efficace sera entravée.

Mais il s'agit aussi prendre conscience de l'ensemble du système socio-éducatif dans lequel l'école est enserrée (système général ouvert) et se considérer comme acteurs à l'intérieur de ce système et pas seulement dans sa classe.

- 7 Ce n'est que **progressivement** que **la concertation peut s'installer** dans un établissement : la cohésion des équipes se construit pas à pas au travers d'une recherche d'équilibre entre d'une part, les individualités propres et la reconnaissance des différences, et d'autre part, l'engagement collectif dans l'institution nécessaire à la mise en oeuvre des projets.

**

*

ANNEXE

**à l'avis 66 du CEF
« Enseignement fondamental - la concertation entre enseignants
dans le cadre de l'école de la réussite »**

**Dossier
Instruction de la problématique**

Chapitre I

1. Cadre conceptuel

Dès qu'on évoque la notion de concertation dans l'enseignement, on y associe le groupe de travail, l'équipe pédagogique, et dans la littérature pédagogique ce que les Anglo-saxons appelle le team-teaching et que l'on pourrait traduire par « gestion collective d'un groupe d'élèves ». Bien des nuances entre toutes ces notions que nous commencerons par préciser.

Concertation :

D'après le « Petit Robert », la concertation serait « le fait de **projeter de concert** avec une ou plusieurs personnes » (notons dès l'abord la présence de la notion de « projet »).

Le Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite (14 mars 95), dans son article premier, définit « l'action de concertation » dans ces termes : « activité des membres du personnel enseignant d'une école qui élaborent ensemble des projets et des outils pédagogiques et/ ou assurent le suivi des élèves au cours d'un cycle ».

Il distingue cette « action de concertation » de l'« action de **compagnonnage** » - « activité qui permet à des enseignants d'écoles ou d'implantations différentes de se rencontrer et de partager des expériences pédagogiques différentes. » - qu'il définit ainsi au paragraphe suivant.

Equipe pédagogique : « Une équipe pédagogique rassemble des enseignants , associés ou non à d'autres acteurs de l'institution scolaire, prenant en charge un groupe d'élèves de tous niveaux » (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994).

Même si le Petit Robert définit succinctement « **l'équipe** » comme un « groupe de personnes qui agissent ensemble », la littérature pédagogique fait en général la différence entre un **travail de groupe** et un **travail d'équipe**, ce dernier impliquant des conditions supplémentaires de structure, de relations personnelles, de buts partagés etc.

« Les groupes de travail

... Les membres interagissent avant tout pour échanger , pour se passer des trucs, pour prendre des décisions qui les soutiennent individuellement dans leur domaine de responsabilité. On n'a pas de cause commune, ni d'objectifs qui s'ajouteraient à ceux des individus, on n'a pas à rendre compte de résultats communs » (Katzenbach & Smith cités par Monica Gather Thurler, 1996, p156).

« **La vraie équipe**

Il s'agit de personnes avec des capacités complémentaires, qui s'engagent pour **servir une cause ensemble**, atteindre des objectifs communs, chacun se sentant responsable vis-à-vis des autres et en droit de leur demander des comptes. » (ib.)

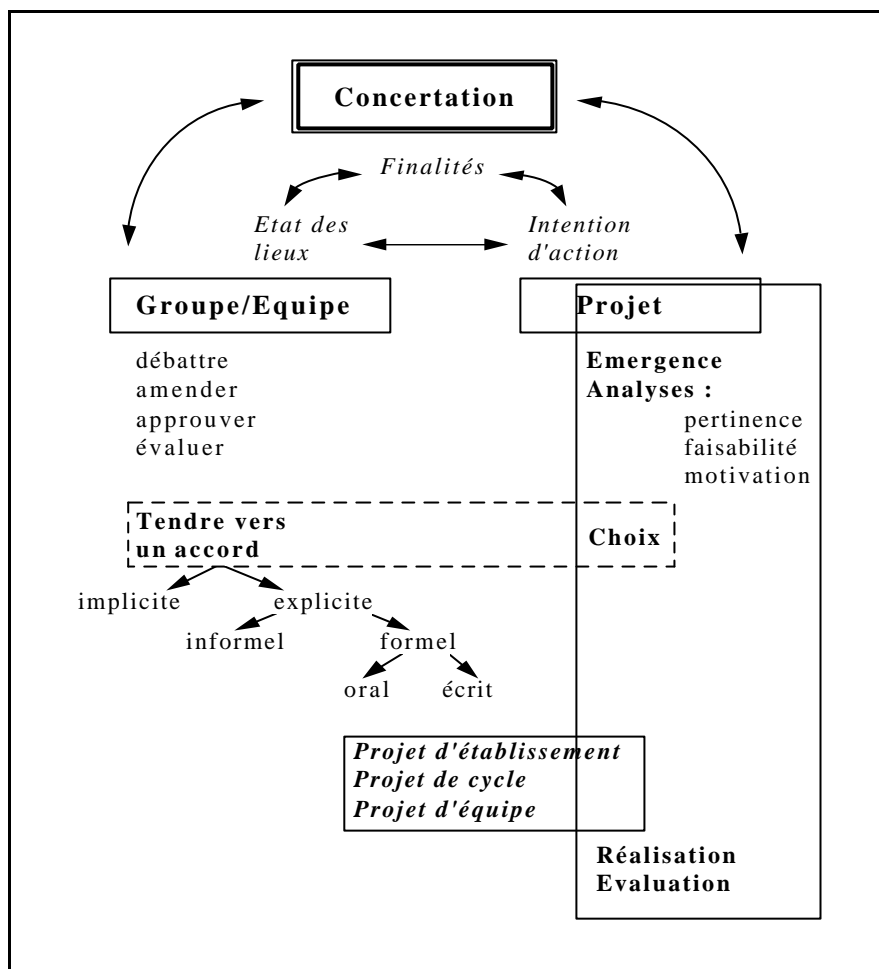
Comme le fait remarquer Ph. Perrenoud (1993), dans le contexte du travail salarié, les « équipes se situent entre deux pôles : ... les équipes constituées par un pouvoir hiérarchique extérieur au groupe ... à l'autre extrême on trouve les équipes qui se constituent par choix mutuel d'individus que nul n'oblige à travailler ensemble , ni à accepter des partenaires qu'il n'auraient pas agréés. » Entre ces deux extrêmes on peut facilement imaginer toutes les situations intermédiaires. Dans le système scolaire on a parfois cru bon de considérer comme équipe le groupe de professeurs, par exemple enseignant dans le même classe; c'est un abus de langage: « de telles équipes sont des artefacts administratifs qui peuvent décourager plus qu'encourager la collaboration »(Perrenoud a, 1993, p3)

La « gestion collective d'un groupe d'élèves » : « On va au-delà de la coordination des pratiques; il ne s'agit plus seulement de se parler, de prendre des décisions, de les consigner, d'élaborer en commun du matériel, des situations didactiques, des instruments d'évaluation, des règles de vie et de fonctionnement. Il s'agit ici de **gérer collectivement un groupe d'élèves**.

Il existe aussi une typologie des équipes pédagogiques en trois points **selon la tâche principale** qu'elles assument : les équipes disciplinaires, les équipes interdisciplinaires - qui disent bien ce qu'elles sont - et les équipes éducatives qui se créent au service de problématiques traitées transversalement.

Le CEF pense également que la concertation peut et devrait se faire **intracycles**, à certains moments, et **intercycles**, à d'autres moments.

La concertation est composée de deux facettes qui interagissent : **l'équipe** et son évolution, le **projet** et son développement.



Par essence, le projet collectif d'action émerge des échanges entre membres d'un groupe. La discussion d'une situation vécue, d'une intention d'action ou de valeurs, lie les membres du groupe à une expression qui leur est propre. Des divergences de départ, l'expression du groupe tend à définir des zones d'accord. L'évolution de cette zone d'accord plus ou moins explicite, plus ou moins formelle constitue le passage du groupe au statut d'équipe. D'une part, la zone d'accord fonde l'identité de l'équipe -ce qui la différencie ou la rapproche d'autres groupes-.

D'autre part, la gestion de l'accord mobilisera l'équipe dans les actions nécessaires à la réalisation de l'*inédit possible*, du projet d'action spécifique aux aspirations et au contexte de l'équipe.

Le projet d'action de l'équipe intégrera au rang de ses ressources/contraintes les zones d'accords/désaccord avec les projets de l'école (éducatif, pédagogique, d'établissement).

La **concertation** comprend donc nécessairement :

- une **fonction collective**; tendre vers un accord, préciser les désaccords,
- un **temps** dans le cadre duquel elle s'exprime,

- un **objet** sur lequel elle porte et qui peut devenir projet.

Elle peut concerner :

- un lieu,
- une structure,
- des compétences.

2. La concertation, Pourquoi ?

2.1. Les textes fondateurs

2.1.1. Contenu

Ce sont les avis du CEF qui les premiers ont diffusé officiellement des recommandations, émanant d'autorités responsables en matière d'enseignement, concernant l'organisation de concertations entre enseignants. Des décrets ont ensuite été pris par la Communauté Française dans une même perspective.

* **Les différents avis du CEF recommandant la mise en place de la concertation à l'intérieur de l'équipe éducative:**

- **Les objectifs particuliers de l'enseignement fondamental : comment l'école fondamentale atteindra-t-elle ses objectifs? (05/02/92)**

« *Fonction et profil de l'enseignant*

Se concerter afin de :

- *constituer une équipe éducative élargie et fonctionner par concertation;*
- *réfléchir sur le contenu des apprentissages à cogérer*
- *préparer les activités du cycle*
- *évaluer la progression des élèves et discuter des cas d'élèves*
- *évaluer les stratégies éducatives et pédagogiques mises en place*
- *coordonner son action au sein de l'école avec les autres équipes;*
- *élargir l'équipe à la communauté (parents, PMS, animateurs éventuels);*
- *élaborer, réactualiser, modifier le projet pédagogique ou le projet de cycle.*

La concertation permet la mise en oeuvre des projets, l'aménagement du temps, l'ajustement des activités en fonction des contraintes, la réalisation d'outils, l'évaluation.

- **Articulation des objectifs et des moyens pour l'enseignement fondamental
De la pédagogie du lézard à la pédagogie du kangourou » (10/02/93)**

« *Recommandations* »

Les principes de la concertation seraient:

D'obliger son organisation et d'utiliser le temps imparti à la concertation (elle devient une contrainte de l'organisation).

De dresser l'inventaire ou la nomenclature de ce qui peut être mis à l'ordre du jour, et qui peut faire l'objet de la concertation à partir de l'enfant comme point de regard: son parcours, son évolution, ses apprentissages, les cycles à partir du projet comme point de départ; en rapport avec l'évaluation.

De décider des moments de concertation.

D'organiser les moyens de la concertation, c'est-à-dire la mise en place des dispositifs pratiques, centrés sur l'autonomie de l'équipe avec garantie de démocratie et de participation. »

- les cycles et l'évaluation formative comme moyens pédagogiques au service des objectifs de l'enseignement. (01/07/94)

Dans une optique de «gestion collective d'un groupe d'élèves» :

« La présence de plusieurs adultes

Actuellement la classe d'âge fonctionne avec un seul enseignant , c'est-à-dire avec une seule référence pour les élèves.

L'existence d'un groupe d'enfants très large pendant plusieurs années disposant de plusieurs enseignants est certainement ce qui souligne le plus l'intérêt du cycle.

La présence de plusieurs adultes rend la concertation plus créative, et stimule la recherche didactique. Elle favorise la résolution de conflits socio-cognitifs et renforce l'autonomie de l'élève.... »

« La concertation

Dans le cadre des nouvelles structures, les enseignants devraient pouvoir bénéficier d'une coordination pédagogique, et disposer d'un temps de concertation pour un travail d'équipe et de remédiation commune. Ces dispositions s'inscrivent dans une organisation plus collégiale de l'enseignement qu'il faudrait favoriser. »

*** Les différents décrets de la Communauté Française instituant la concertation à l'intérieur de l'équipe éducative**

- Le décret du 14 mars 95 relatif à la « Promotion de l'école de la réussite dans l'enseignement fondamental »

Art. 8 § 1er « Dès l'année scolaire 1993-1994 et compte tenu des disponibilités budgétaires, des moyens sont mis à la disposition de l'enseignement fondamental en vue :

1° de développer, dans le cadre d'actions de concertation et de compagnonnage, des possibilités d'échanges, de contacts, de travaux au sein d'écoles et entre écoles »

- Le décret « Missions » du 24 juillet 97

Dans son article 13, il impose une conception de la formation dans l'enseignement maternel et au cours des huit premières années obligatoires dans une optique de « *continuum pédagogique structuré en trois étapes* ». Même si le mot concertation n'est pas prononcé, il est clair qu'un continuum l'impose.

Par ailleurs, ce même décret institue les Conseils de participation chargés de débattre du projet d'établissement, de l'amender et de le compléter, d'évaluer périodiquement sa mise en oeuvre.

Article 67 : « *Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en oeuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires visés à l'article 69 §2 ...* »

- Le décret-cadre adopté le 13 juillet 98 « Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement ».

Article. 24 « *Dans l'enseignement de la Communauté française, le Gouvernement peut organiser la concertation par école, par entité ou par zone*

Dans l'enseignement officiel subventionné, le pouvoir organisateur peut organiser la concertation par implantation, par école ou par commune.

Dans l'enseignement libre subventionné, la concertation est organisée par le pouvoir organisateur lorsqu'elle se réalise au sein d'une école, par le conseil d'entité lorsqu'elle se réalise au sein de l'entité. »

Les articles 18 et 19 fixent l'horaire des enseignants et tant pour les enseignants du maternel que pour ceux du primaire ils imposent à terme 60 périodes de concertation.

Pour les instituteurs maternel, cette concertation devra être accomplie au-delà des 26 périodes de cours par semaine « *avec leurs collègues de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire selon les modalités prévues aux articles 24 et 25* » sans autre alternative possible à partir du 1er septembre 2001. Une période d'adaptation au nouvel horaire est tolérée en 1998-1999 pendant laquelle les écoles qui optent pour 28 périodes de cours par semaine ne devront pas accomplir les périodes de concertation. Au 1er septembre 1999 le maximum autorisé sera de 27 périodes de cours auxquelles s'ajouteront 30 périodes de concertation

Pour les instituteurs primaires, tenus d'assurer 24 périodes de cours par semaine - 22 sur dérogation - , « *les titulaires et les maîtres d'adaptation sont tenus d'accomplir au moins 60 périodes de concertation avec leurs collègues de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire , ainsi que, le cas échéant , de l'enseignement secondaire, selon les modalités définies aux articles 24 et 25* ».

2.1.2. Analyse portée

Il s'agit d'abord d'assurer les aspects suivants:

- * cohérence du projet d'établissement et de sa mise en oeuvre
- * progression et continuité des apprentissages
- * cohérence et harmonisation des pratiques
- * pratique de l'évaluation formative
- * diversité des tâches et des problèmes posés entre autres par la réalisation d'une pédagogie différenciée
- * autre gestion du temps et de l'espace pour une autre gestion des apprentissages
- * approche du système dans toute sa complexité : lecture systémique opposée à une lecture parcellisée de l'institution scolaire.

La professionnalisation du métier d'enseignant - pratiques orientées par des objectifs et une éthique - , tant souhaitée aujourd'hui, passe par la définition d'un **projet** dont l'existence a été rendue obligatoire par le décret « missions ».

Le projet d'établissement, en prise directe sur les projets éducatifs et pédagogiques du P.O., est géré par le Conseil de participation mais il ne pourra devenir réalité que si on se parle, si on se concerta, si les enseignants présents au Conseil de participation portent la parole concertée de leurs collègues et rapportent à ceux-ci la parole du Conseil à mettre en oeuvre collectivement.

Il ne suffit pas de rédiger des projets, il faut les vivre au quotidien, il faut établir la cohérence des pratiques, leur convergence au fil des jours, des mois et des années quels que soient les acteurs-formateurs en présence. Cette simple mise en oeuvre impose des référentiels qui ne peuvent se construire qu'autour d'une réflexion collective. Et même si le projet d'établissement est plutôt défini comme étant de l'ordre des moyens, ceux-ci ne peuvent être abordés qu'en référence à des valeurs (cf. la dimension symbolique dont parle M. Garant, voir ci-après), toujours présentes dans un établissement mais qui ne sont pas toujours ni explicites, ni convergentes.

Les derniers décrets de la Communauté française applicables à l'enseignement fondamental insistent également sur la **continuité des apprentissages** et leur progression adaptée aux besoins des enfants. Le découpage de la scolarité en cycles sert, entre autres, cet objectif qui apparaît bien comme incontournable pour assurer à nos enfants une formation efficace.

Comment réaliser cette progression continue et adaptée sans se mettre d'accord entre enseignants au préalable de telle sorte que chacun non seulement connaisse ce que l'autre a fait mais que chacun soit d'accord avec ce que l'autre fait et que certains ne doivent pas se contenter de s'adapter ou de se soumettre aux choix des autres.

Les derniers avis du CEF (56 et 57) respectivement sur l'apprentissage des mathématiques et de la lecture mettent en évidence la nécessité d'un enseignement « en spirale » au travers de toute la scolarité obligatoire mais celui-ci ne peut être concrétisé que si les enseignants eux-mêmes construisent entre eux la spirale.

De même l'évaluation certificative, liée aux fins de cycles, impose des décisions collégiales elles-mêmes ancrées dans des exigences de résultats concertées.

Ces mêmes décrets mettent l'accent sur l'**évaluation formative** dans les établissements scolaires.

A ce sujet, laissons parler Ph. Perrenoud (1993) lors d'une conférence sur l'évaluation en à Genève: « On ne fait pas de l'évaluation formative tout seul parce qu'on ne peut aller dans ce sens qu'en modifiant assez profondément la culture de l'organisation scolaire, à l'échelle de la salle de la classe mais aussi de l'établissement. Un maître qui ne garde ses élèves qu'une année ne peut espérer, en quelques semaines, modifier radicalement leurs attitudes et leurs représentations pour qu'ils entrent dans le jeu de l'évaluation formative, sachant que quelques mois plus tard ils passeront dans une autre classe et devront revenir à leurs stratégies antérieures.... Il est probable aussi qu'une évaluation formative amène sans que ce soit une nécessité absolue, à une division du travail différente entre les enseignants, parce que l'explicitation des objectifs, l'élaboration des tests critériés ou la construction de séquences didactiques ou de stratégies de remédiation dépassent les forces de chacun pris isolément. Il faut donc s'orienter vers un partage des tâches... »

De même la pédagogie de la **différenciation** produira ses meilleurs effets si l'enfant est confronté à des enseignants différents mais travaillant dans la cohérence. La « gestion collective d'un groupe d'élèves » est certes la pratique scolaire qui permettra le mieux d'adapter à chacun les stratégies d'apprentissage, la diversité des propres stratégies des intervenants permettant de rencontrer les besoins des enfants.

Toutes ces recommandations ou exigences des autorités imposent à l'école de s'inscrire dans une perspective de changement, d'innovation. De différentes études menées sur l'innovation scolaire (Gather Thurler, Perrenoud en Suisse mais aussi chez nous Vincent Dupriez), il ressort qu'une des conditions à l'implantation d'innovations pédagogiques réside dans l'existence d'un travail d'équipe au sein de l'établissement, d'un fonctionnement « adhocratique » (fonctionnement par ajustement mutuel permanent de tous les acteurs) de celui-ci.¹

Pour Michèle Garant (1996), « ...elle (l'innovation) implique un changement dans la vision partagée (culture) des acteurs de l'établissement scolaire ».

¹ (voir ci-après : La concertation entre enseignants à la lumière de la sociologie des organisations éducatives, « les configurations organisationnelles »).

2.1.3. La concertation à géométrie variable

Les concertations, telles que les décrets les instituent, vont pouvoir s'organiser à différents niveaux de regroupement des enseignants

* **La concertation par école, entité ou commune, par zone : les textes décrets**

Article 24 du « Décret-cadre » : « *Dans l'enseignement de la Communauté française, le Gouvernement peut organiser la concertation par école, par entité ou par zone.*

Dans l'enseignement officiel subventionné, le pouvoir organisateur peut organiser la concertation par implantation, par école ou par commune.

Dans l'enseignement libre subventionné, la concertation est organisée par le pouvoir organisateur lorsqu'elle se réalise au sein d'une école, par le conseil d'entité lorsqu'elle se réalise au sein de l'entité. »

Article 25 : « *Dans l'enseignement de la Communauté française, l'organisation de la concertation par zone ou entité est soumise à l'avis préalable du comité de concertation syndicale. Lorsqu'elle est organisée par école, la concertation est soumise à l'avis préalable du comité de concertation de base.*

Dans l'enseignement officiel subventionné, l'organisation de la concertation est soumise à l'avis préalable de la commission paritaire locale.

Dans l'enseignement libre subventionné, l'organisation de la concertation par école se fait conformément aux dispositions relatives aux conseils d'entreprise, ou, à défaut, au comité pour la protection du travail, ou, à défaut, dans les instances de concertation locale, ou, à défaut, avec les délégations syndicales.

Dans l'enseignement libre subventionné, il est créé une instance de concertation avec les organisations syndicales représentatives au niveau de l'entité (ORC). La composition et les règles de fonctionnement de cette instance de concertation sont réglées par le Gouvernement. Cette instance est compétente lorsque la concertation visée à l'article 24 est organisée par entité. »

* **La concertation des maîtres spéciaux, de seconde langue, de religion et de morale : texte décretal et motivation**

En ce qui concerne particulièrement les maîtres de cours spéciaux et de seconde langue, tout comme les maîtres de religion et de morale, le décret précise (article 20 et article 21) qu'ils « *sont tenus d'accomplir au moins 60 périodes de concertation avec leurs collègues de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire, ainsi que, le cas échéant, de l'enseignement secondaire, selon les modalités définies aux articles 24 et 25* ».

Il est tout aussi important que ces maîtres puissent se concerter avec les enseignants des différentes écoles où ils enseignent afin d'y réfléchir ensemble aux interactions, aux complémentarités qui peuvent être établies dans leur action pédagogique et de confronter leurs différents regards sur l'enfant.

Leur rôle dans le développement de l'enfant est tout aussi important que celui des titulaires au-delà même des apprentissages spécifiques qui sont travaillés : être bien avec son corps est fondamental, bien saisir le sens de la vie tout autant, à l'aise avec la communication et le maniement des langues également.

Les maîtres non-titulaires, tout en offrant aux enfants d'autres possibilités de relations que celles qu'ils peuvent nouer avec leur instituteur, vont aussi observer l'enfant et apporter à leurs collègues, en réunion de concertation, des éléments qui aideront à mieux le comprendre.

Par ailleurs de nombreuses articulations, complémentarités peuvent être mises en évidence et donc d'autant mieux travaillées si on se parle et si on confronte ses pratiques.

Evoquons par exemple la structuration spatiale que le maître d'éducation physique va pouvoir développer et qui aura un impact fondamental dans l'apprentissage de la lecture-écriture. Le maître de seconde langue pourra lui travailler les aspects de communication, de maîtrise linguistique qui peuvent être mis en correspondance avec les apprentissages en langue maternelle. Quant au maître de morale ou de religion, il pourra développer, tout comme le titulaire de classe, toute une série de compétences transversales qui touchent à l'expression de la pensée, l'argumentation...

* **Mise en oeuvre des différentes formes de regroupement**

La concertation entre enseignants - y compris les maîtres spéciaux, de seconde langue, de religion et de morale lorsque leur expertise est requise - est nécessaire d'abord à l'intérieur du cycle même pour que les différents enseignants qui y interviennent travaillent en cohérence et en continuité, que la responsabilité des élèves et de leurs apprentissages y soit partagée, que la différenciation des apprentissages et des techniques y conduisant puissent se réaliser, que des projets concrets puissent se concevoir et soient mis en oeuvre.

Mais la concertation est tout aussi nécessaire entre tous les enseignants d'une même école pour garantir la mise en oeuvre d'un projet d'établissement en assurant cohérence et continuité des procédures éducatives et d'apprentissage.

Le décret « Promotion de l'école de la réussite » a créé les entités (correspondant aux communes pour l'enseignement officiel subventionné) et les zones en y préconisant le partage d'expériences et de stratégies : la concertation entre enseignants peut donc aussi très bien trouver sa place - et d'ailleurs, le décret-cadre le rappelle - dans ces structures. Des enseignants de mêmes cycles en prise aux mêmes questionnements sur leurs pratiques pourront ainsi s'enrichir mutuellement, construire des outils, en partager; les enseignants de cours spéciaux souvent isolés dans leurs écoles respectives trouveront là l'occasion des échanges nécessaires.... .

En conclusion, la concertation doit être inscrite dans une perspective organisationnelle souple: les modalités en sont multiples tant sur le plan des différentes formes de regroupement d'acteurs à l'intérieur de l'école que des regroupements réunissant des enseignants issus de différents établissements. Des formules variées - mobilisées par le projet d'établissement - peuvent coexister simultanément et successivement à l'intérieur d'une année scolaire et au travers des années tout en gardant bien le souci de cohérence et de continuité dans l'action.

2.2. Les enseignants-acteurs

Les cadres décrets, tout comme la réflexion pédagogique sur l'enseignement, rappellent donc sans cesse que le métier d'enseignant devrait devenir, s'il ne l'est déjà, un métier collectif. Or, nous l'avons clairement exprimé dès l'introduction, une concertation imposée à corps défendant des intéressés ne peut porter ses fruits.

La concertation s'impose d'autant moins qu'elle n'est pas une fin en soi. La concertation est un moyen au service du développement de l'école de la réussite. Mais elle est aussi le temps de l'expression des besoins professionnels des enseignants. Le processus de concertation ne débouchera sur une action collective que si l'expression issue de celle-ci est prise en compte, bien entendu à l'intérieur du cadre préalablement établi.

Trois situations types peuvent être observées dans les écoles selon la nature des contraintes :

- l'équipe imposée
- l'équipe autorisée/encouragée
- l'équipe prohibée/découragée

Le décret-cadre qui vient d'être voté (« Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement » 7 juillet 98) nous place devant les deux premières alternatives. Dans le premier cas, une résistance contre le système risque de se développer et ce n'est pas nécessairement au travail en équipe que l'on résiste d'abord ou seulement, c'est à un mode autoritaire de gestion des relations entre professeurs.

Encore que, malgré le décret-cadre, il reste possible de se trouver face à la troisième alternative parce qu'une partie du corps enseignant découragerait par son attitude les collègues volontaristes ou même que des directions n'apporteraient pas les soutiens logistiques nécessaires.

Mais pourquoi des enseignants ne seraient-ils pas spontanément désireux de travailler en équipe? **Quels sont les freins à la concertation ?**

- * La raison habituellement invoquée tiendrait à un **individualisme** dit « forcené » des enseignants, une peur malade de la confrontation avec ses pairs ou du partage. «La plupart des enseignants en exercice ont été formés dans une perspective individualiste, ils ont peut-être choisi ce métier pour ne pas travailler avec d'autres adultes, ou du moins pour être « maîtres chez eux » une fois refermée la porte de la classe. » (Perrenoud a, 1993). Les peurs de soi-même, des autres engendreraient, entre autres, cet individualisme: peur d'être jugé, de perdre la face, d'avoir l'air incompetent, de ne pas maîtriser les événements, ses propres émotions, d'être l'otage des parents ...

Cette vue des choses est réductrice.

- * Par ailleurs, des expériences antérieures l'ont parfois démontré : **il n'est pas sûr que les vertus potentielles du travail en équipe se vérifient constamment sur le terrain**: le partage des responsabilités peut affaiblir le professeur face aux élèves, et ce partage peut priver l'enseignant d'une part de satisfaction que procure le sentiment de sa propre efficacité, du lien affectif que l'on peut créer entre des personnalités qui s'éveillent et dont on porte la responsabilité personnellement.
Le métier d'enseignant reste un métier de relations personnelles, où la personnalité propre est mise en jeu à tout instant, et qui tiendra toujours partiellement du « bricolage » sur le tas selon l'expression bien connue de Ph. Perrenoud.

- * **L'épouvantail de l'inefficacité et du temps perdu.**

La concertation peut être chronophage et s'il elle ne s'accompagne de conduite rigoureuse elle est destructrice, il ne faut pas craindre de le dire. Il arrive ainsi que les enseignants consacrent tellement de temps et d'énergie à la concertation qu'ils ne disposent plus du temps ou de la disponibilité psychologique nécessaire aux enseignés ou encore qu'ils s'épuisent dans des discussions sans fin et sans rigueur qui les découragent et les font sombrer dans l'amer : le seuil d'inefficacité de la concertation est alors clairement atteint.

Monica Gather-Thurler (1996) cite toute une série d'auteurs¹ qui mettent en évidence un certain manque de crédibilité des enseignants à l'égard du travail collectif : «Lorsqu'on interroge les enseignants sur l'efficacité du travail en groupe, ils sont généralement assez critiques : ils évoquent l'absence d'animation qui entraîne une mauvaise gestion du temps, la difficulté de s'en tenir à l'essentiel, le fait que la plus grande partie des réunions est consacrée aux questions administratives, l'incapacité de prendre des décisions concertées, etc. Ils préfèrent souvent d'autres formes de coopération, notamment la conversation dans un réseau informel, comme façon économique de résoudre les problèmes et d'obtenir un minimum de soutien ».

C'est la prise de conscience de ces freins qui permet de mieux respecter les personnes impliquées et de prendre le temps d'installer progressivement ce qui est, pour un grand nombre, une nouvelle culture d'école.

¹ Huberman, 1983,1988; Niais, Southworth & Yeomans, 1989; Gather Thurler, 1992

Mais, laisser au seul temps le soin de développer une nouvelle culture d'école risque de se faire au détriment de l'école de la réussite et des enseignants.

L'enseignement secondaire a connu une période généreuse où étaient comprises, dans la plage horaire des enseignants, une heure de conseil de classe et une heure de travail en équipe. Faute de compétences ad hoc en conduite de réunion et en gestion de projets, le sentiment d'inefficacité voire d'inutilité a prévalu. Ce sont à la fois l'intention - l'enseignement renoué - et un moyen - la concertation - qui ont fait les frais de ce manque de préparation.

La rigueur dans les procédures et dans l'offre de compétences nécessaires à la mise en oeuvre de la concertation sont susceptibles d'éviter ce sentiment du temps perdu et la démobilité qui en résulte.

Mais il faut peut-être surtout insister sur le fait que **la concertation entre enseignants est porteuse d'effets positifs au bénéfice de l'enseignant lui-même** en sachant qu'un mieux-être de l'enseignant sera directement profitable à l'enfant.

- * Le travail en équipe permet à chacun de rompre l'isolement, de partager des préoccupations, de les retrouver chez d'autres, de relativiser ses propres tensions, de prendre distance, et d'ainsi accroître la confiance en soi.
- * Si l'on pose en commun ses propres problèmes, on peut aussi chercher ensemble, non seulement les solutions, mais d'une manière générale les outils nécessaires à la réalisation des tâches mises en commun, de problèmes, de démarches, d'outils.
- * Dans une conception collégiale du travail chacun peut s'investir en fonction de ses propres motivations ou compétences et jouer ainsi sur les complémentarités individuelles, tout en limitant la dispersion de son travail.
- * C'est en travaillant ensemble à un projet commun que l'on renforce son identité professionnelle et qu'on peut ainsi y puiser des sources de satisfaction personnelle

« le projet, vision partagée , permet également à tous les membres de la communauté éducative de se reconnaître et donc de développer ce qui manque tellement à notre enseignement: un sentiment d'appartenance » (S. Mondo, Convergences n°29).

C'est sans doute pour toutes ces raisons que, comme cela a été évoqué dans l'introduction - étude statistique à l'appui -, lorsque le travail en équipe est développé, le stress des enseignants diminue.

M.L. Blum (cité par M.H. Broch 1996) précise quatre axes de détermination du moral d'une équipe :

- " - la coopération des membres du groupe,
- l'existence d'un objectif,
- des progrès obtenus vers l'atteinte de cet objectif,

- une répartition des tâches pour parvenir à l'objectif ."

« Une équipe efficace procède d'un contrat librement négocié entre les membres »
(Perrenoud, 1993a)

Si la motivation est assurée, le contrat sera volontairement et librement négocié entre les membres

Les clés de la motivation résident dans la recherche de réponses à un besoin.

Ne peut-on supposer ici que le besoin est de deux ordres : primo, celui de bien faire son métier, c'est-à-dire de répondre aux objectifs poursuivis par l'enseignement, c'est-à-dire de conduire le plus grand nombre d'enfants possible à s'épanouir et à s'insérer efficacement dans une société solidaire et responsable et secundo de s'y épanouir soi-même dans un tissu de relations harmonieuses aux autres et à soi-même ?

Il reste à démontrer qu'un travail concerté produira les effets souhaités.

Il faut donc laisser le temps à chacun d'évoluer vers une nouvelle conception du métier et former différemment les nouvelles générations d'enseignants.

3. La concertation, comment?

Sociologie des organisations éducatives

*** Le système dans lequel s'inscrit l'établissement scolaire**

Il ne paraît pas inutile de situer le thème de la concertation entre enseignants dans le cadre du **système général ouvert** où s'inscrit tout établissement scolaire. On peut qualifier l'établissement scolaire de système ouvert parce que il est « constitué d'un ensemble de particules identifiables, en interrelation, et poursuivant des buts communs, dans la mesure aussi où il est inséré dans un environnement politique, économique et social avec lequel il est en interaction .» (M. Garant, 1996);

Si l'enseignant, proritiquement, établit une relation duale avec chacun des élèves d'une part, et avec le groupe-classe d'autre part, il participe en même temps au système interne à l'école qui le met en relation avec la direction avec les collègues, avec son patron le P.O. Mais le système est ouvert, cela signifie donc que tout établissement scolaire est en relation avec les responsables politiques, de réseau, avec les parents, la société civile en général qui en demande toujours plus à l'école.

Le modèle d'analyse stratégique selon Crozier et Friedberg démontre que dans toute organisation, les acteurs sont en relation de pouvoir les uns par rapport aux autres et contrôlent chacun des zones d'incertitude qui échappent aux approches rationnelles, a fortiori dans un système général ouvert. Comme tout système général ouvert, le système scolaire dégage des zones d'incertitude, il est soumis aux influences, pressions, stimulations de tous ceux qui en font partie; les pressions sont multiples et vont en sens divers : tous ces acteurs qui agissent sur le système n'ont pas les mêmes attentes, ne poursuivent pas nécessairement les mêmes objectifs. Les définitions de projet éducatif, projet pédagogique et projet d'établissement devraient procurer plus de cohérence si les actions des uns et des autres sont bien en adéquation avec les discours.

Le fonctionnement des individus dans l'établissement en général et dans les groupes ou équipes en particulier va dépendre des enjeux qu'il perçoivent, des ressources et contraintes dont ils disposent, est fonction de leur histoire, de leur position et du contexte environnemental. A ce titre, les interactions des acteurs peuvent présenter des logiques qui semblent contradictoires, qui fluctuent. Pour comprendre le fonctionnement d'une équipe, il faudrait élucider les enjeux que chaque membre considère comme essentiels et les stratégies qu'il déploie à leur service.

* **Les activités essentielles de l'organisation scolaire**

Michèle Garant (1991) met en exergue **trois activités essentielles de l'organisation** que l'on observe dans tout établissement scolaire :

- atteindre des objectifs spécifiques (dimension de pilotage)
- assurer le maintien de l'organisation au moyen des interrelations des composantes (dimension de maintenance)
- s'adapter à l'environnement extérieur lors de l'accomplissement des objectifs (dimension d'interface).

Mais ces activités seront également traversées par la dimension symbolique ou « jeu des idéologies » selon Mintzberg; il s'agit de ce qu'on appelle souvent aujourd'hui les « cultures » de l'institution, système de croyances et de valeur propres à cette institution qui est souvent implicite.

Quels devraient être et quels sont les rôles et les positions des acteurs par rapport à ces différentes dimensions ? il s'agit là d'une question à se poser et à clarifier pour permettre un fonctionnement sain de l'organisation.

Que comporte **la fonction de pilotage** et qui l'assure?

« Le pilotage consiste à guider l'organisation de manière à ce qu'elle remplisse efficacement sa mission, servant les objectifs de ceux qui la contrôlent ou qui ont pouvoir sur elle; la fonction de pilotage comprend la mise en place et/ou la mise à jour des buts et des priorités, la planification des tâches, la précision des fonctions, des niveaux de responsabilité et leur intégration , sans oublier la mise en oeuvre du suivi des décisions, les contrôles et les réajustements » (Garant M, 1991).

Trois niveaux de pilotage sont à considérer : le pilotage stratégique (définition des politiques et objectifs) , le pilotage de gestion (répartition des tâches et moyens), le pilotage opérationnel (tâches de réalisation effective).

Dans un établissement scolaire, le pilotage, dans son aspect stratégique, est assuré par le P.O. et les autorités politiques, relayés, dans son application (pilotage de gestion) par la direction, au premier chef, mais aussi par les enseignants par exemple dans le cadre de la concertation intra cycles.

Que comporte la **fonction de maintenance** et qui l'assure?

« La fonction de maintenance se base sur des mécanismes de régulation puisqu'il s'agit de préserver la stabilité et la continuité d'une organisation à travers les fluctuations internes et externes » (ib.) la concertation entre enseignants est certes à inscrire dans cette fonction de maintenance puisqu'elle va entre autres permettre de faire fonctionner le système mais aussi de l'adapter aux besoins nouveaux.

Direction et enseignants sont censés la remplir.

Que comporte la **fonction interface** et qui l'assure?

La fonction interface est celle qui permet les relations avec l'environnement tant interne qu'externe, c'est-à-dire: avec les sous-systèmes internes et à l'externe, avec les autorités responsables (état, coordination de réseaux ..), les usagers (les parents), les concurrents.

Ce sont les aspects diffusion de l'information, canaux de communication qui sont ici essentiels.

Direction et enseignants en concertation devraient y veiller.

La fonction symbolique, quant à elle, détient un sens particulier : « ...pouvant être considérée comme faisant partie d'un autre registre d'interprétation , mais elle aussi interdépendante, et clé du sens des autres fonctions » (ib.)

* **Les mécanismes de coordination dominants**

La sociologie des organisations décrit **8 configurations organisationnelles** caractérisées par un **mécanisme de coordination dominant**. Ces mécanismes vont de « l'autocratie » - où le mécanisme de coordination dominant est détenu par le sommet stratégique - à « l'arène politique » - où il n'existe aucun mécanisme de coordination dominant. Parmi ces différentes configurations, l'une d'entre elles, le « fonctionnement par ajustement mutuel permanent de tous les acteurs » (appelée « adhocratie » par H. Mintzberg), est celle qui favorisera le mieux l'innovation à l'école (Vincent Dupriez, 1994)); mais c'est aussi le mode de fonctionnement d'une vraie équipe pédagogique et il est caractérisé par un haut niveau de concertation entre enseignants.

* **Les logiques organisationnelles qui sous-tendent particulièrement le système scolaire**

Pour Michel Bonami (1996), deux logiques organisationnelles, à la fois contradictoires et complémentaires, cohabitent dans le système scolaire : une **logique bureaucratique** (basée sur des réglementations extérieures concernant la sélection et l'affectation des élèves et des professeurs, la gestion des programmes et des filières d'études, la gestion des ressources matérielles et surtout de l'espace-temps) et une **logique professionnelle** (conception, organisation de tâches complexes laissées au libre arbitre des enseignants). C'est la présence simultanée de ces deux logiques qui entraîneraient une certaine résistance du système scolaire au changement, y compris donc le développement d'un métier collectif.

Pour favoriser le changement, M. Bonami plaide pour une approche simultanée par la **standardisation** qui concerne l'accès à des ressources (exemple socle de compétences) et à un système d'évaluation des résultats qui permette à l'ensemble des acteurs d'évaluer leur pratiques et d'adapter leurs stratégies et par la **professionnalisation qui implique un haut niveau de responsabilité des acteurs.**

« **L'interaction (de la standardisation et de la professionnalisation)** peut même être fructueuse: par exemple, le fait de pouvoir mieux définir et mesurer de objectifs intermédiaires et finaux d'apprentissage (...) est susceptible de fournir aux opérateurs professionnels un référentiel davantage commun qui **peut les aider à mieux se coordonner** (...) par un processus d'ajustement mutuel : développer une réflexion d'équipe et un projet adhocratique , c'est-à-dire une innovation » (ib).

« ... nous estimons qu'une stratégie de changement sera d'autant plus efficace qu'elle se fonde sur un triple levier : une force d'innovation, une force de professionnalisation et une force de standardisation. »(Ib.)

Si le CEF tente d'appliquer les thèses de M. Bonami à la situation actuelle de notre système éducatif que peut-il avancer?

Quand un décret définit les heures de prestation des enseignants devant les élèves (ce qui est « inévitable ») mais aussi les heures de concertation entre enseignants, il se situe dans une logique bureaucratique. Nous sommes dans une logique professionnelle quand on observe la grande liberté laissée aux enseignants par rapport aux méthodes, à la conduite de la classe en général et même à la définition des contenus d'enseignement. Et le CEF constate une certaine résistance du système scolaire au changement!

M. Bonami plaide pour allier, dans la gestion du système scolaire, standardisation et professionnalisation, leur interaction étant susceptible de déclencher l'innovation : où en est-on en Communauté française ?

La standardisation est en route : la définition des socles de compétences et celle des compétences terminales sont en cours; le pilotage par évaluation externe se profile à l'horizon : une commission des outils d'évaluation est prévue dans le décret « Missions » et des expériences ponctuelles d'évaluation externe se sont multipliées ces derniers temps. Par contre, le décret-cadre vient de renforcer l'aspect bureaucratique avant la mise en application des éléments de standardisation; or, ceux-ci pourraient stimuler tout naturellement les enseignants à effectuer des démarches comme celle de la concertation sans y être obligés, pour certains, par seule voie décrétole. Si l'on suit le raisonnement de M. Bonami peut-être a-t-on mis la charrue avant les boeufs ... simple hypothèse!

En conclusion

Pour aider chacun des acteurs à sortir de son individualisme et à prendre conscient de sa place dans un « système général ouvert », pour contribuer à rendre ce système performant, chaque établissement devrait se pencher sur les logiques de son organisation, clarifier les mécanismes de coordination dominant à la lumière d'un modèle d'analyse pour rendre transparents les enjeux du système, les rôles tenus - et à tenir - par chacun face aux responsabilités à assumer.

Par ailleurs, les autorités responsables devraient accélérer le processus de standardisation (cf. M. Bonami) afin que, s'appuyant sur celui-ci, des enseignants professionnels en concertation enclenchent le renouveau de l'école.

Chapitre II

La concertation sur le terrain

1. L'état actuel de la concertation dans les établissements

Les éléments officiels dont le CEF dispose (« Rapport d'établissements, année scolaire 96-97 » établi par l'Inspection de la Communauté pour l'enseignement fondamental subventionné) **montrent qu'un travail important reste à faire.**

Ce rapport a été établi d'après les observations réalisées par les inspecteurs(trices) de l'enseignement fondamental subventionné dans 299 écoles.

Sur le plan du « fonctionnement de l'équipe éducative, les conclusions sont les suivantes :

La notion d'équipe évolue progressivement mais, dans la plupart des cas, le terme « équipe » ne peut être utilisé dans son sens plein. Tout au plus peut-on parler d'équipe en formation.

- il s'agit encore trop souvent d'une juxtaposition de personnes développant une juxtaposition d'actions
- il n'y a guère de politique globale délibérée et les collaborations restent basées sur des groupement par affinités, intérêts personnels et parfois davantage au service des enseignants que des enfants
- des concertations dites informelles semblent considérées comme suffisantes et se limitent à des échanges ponctuels.

Les préoccupations restent centrées sur l'organisationnel plutôt que sur le fonctionnement pédagogique d'où peu de réelle prise en charge collective des groupes d'enfants impliquant un changement de pratiques pédagogiques

Dans une interview accordée au Vif l'Express en août 98, Madame Valérie Piron, inspectrice générale de l'enseignement fondamental subventionné, communique les chiffres suivants pour l'année scolaire 96-97 : 42% des écoles n'organisent aucune « concertation planifiée » entre les enseignants.

Les services de statistique du DERF ont par la voix de Monsieur Renard apporté aussi des éléments objectifs sur les réalisations existant dans les écoles dans la mise en pratique du décret sur « L'école de la réussite ».

2. Les informations que nous avons recueillies sur le terrain d'écoles entraînées à la concertation

Préalable

Pour instruire la problématique de la «concertation entre les enseignants dans l'enseignement fondamental », le conseil a souhaité associer à la réflexion théorique une prise d'informations sur le terrain et précisément la rencontre d'écoles fondamentales qui pratiquent la concertation avec bonheur depuis un certain temps afin de cerner des facteurs favorables à l'émergence et au développement positif de cette concertation.

Cette prise d'informations n'a aucune prétention scientifique et ne peut être considérée comme représentative de vérités de moyenne. Il s'agissait seulement de susciter la réflexion au départ d'éléments pragmatiques

Les **lieux d'interviews** ont été choisis en équilibrant les critères suivants : réseau, implantation géographique, milieu socioculturel.

Les écoles rencontrées se distribuent comme suit :

- Sur le plan des réseaux d'enseignement : 5 écoles organisées par le CECP, 4 écoles organisées par le SeGEC, 3 écoles organisées par la Communauté Française, 1 école organisée par la FELSI.
- Sur le plan de l'implantation géographique : 3 écoles rurales, 4 écoles urbaines, 4 écoles semi-rurales, 2 écoles semi-urbaines.
- Sur le plan de l'appartenance socio-culturelle : 3 écoles à « discrimination positive ».
- Sur le plan des dimensions des établissements : 1 école de moins de 10 enseignants, 7 écoles de 10 à 17 enseignants, 5 écoles de plus de 17 enseignants.

Les **modalités de l'interview** ont été les suivantes :

Dans la mesure du possible, l'assistance à une réunion de concertation et à cette occasion l'interview des enseignants et de la direction.

Les personnes qui ont effectivement participé à l'entretien ont été la direction de l'école et la plupart du temps des enseignants, parfois tous les enseignants au hasard de leur disponibilité.

L'interview s'est déroulée comme suit: les personnes n'ont pas été soumises à un feu de questions strictement programmées et enfermantes : les interviewers disposaient d'une grille de références reprenant les grands thèmes de la réflexion théorique sur la concertation. Le choix a toujours été de laisser les personnes s'exprimer sur les sujets (dans le domaine de la concertation) qui leur tenaient prioritairement à coeur; leurs choix étant eux-mêmes porteurs de sens.

Les chargés de mission du CEF qui ont réalisé les interviews tiennent à souligner combien ils ont été accueillis chaleureusement partout malgré le surcroît de travail dans ces écoles où chacun se donne avec conviction réfléchi à sa mission, à la recherche d'une conduite de la classe au service de l'enfant et de sa réussite scolaire comme de son épanouissement. Ils tiennent à dire qu'ils ont été impressionnés par la qualité de travail côtoyée.

Synthèse des informations recueillies

Quel est l'élément-moteur qui a déclenché la pratique de la concertation dans ces écoles?

Divers facteurs constituent l'amorce mais ceux que l'on croise le plus fréquemment tiennent :

- à l'arrivée d'une nouvelle direction d'école volontariste en la matière - et possédant une expertise - qui se conjugue avec un souhait de certains enseignants de s'investir, plus ou autrement, dans leur travail;
- à la mise en route de projets de réalisations concrètes avec les enfants dans des classes parallèles, ou par degrés, ou au niveau de l'école comme par exemple la participation à la vie du village.
- à la mise en oeuvre du cycle 5/8 suggéré par les autorités compétentes dès les années 70, (pour rappel, cette proposition était assortie d'une part d'un renforcement de l'encadrement pour les écoles volontaires et d'autre part d'un projet de généralisation d'un tel cycle).

Le décret de l'école de la réussite a suscité également chez plusieurs le désir de commencer à travailler en groupe vertical et donc à se concerter pour se préparer à l'échéance 2000-2005.

La rédaction du projet pédagogique et ses conditions de réalisation ont de même provoqué les premières concertations.

Des moments de réflexion, comme les périodes sans enfants pendant les grèves de 90, ont donné l'envie à certaines équipes d'aller plus loin.

Quelques caractéristiques de la structure pédagogique de ces écoles

La grande majorité de ces écoles travaillent en cycles, en ce qui concerne l'approche des enseignants, et avec des groupes verticaux d'enfants (groupes constitués d'enfants d'âges différents) pendant un certain nombre de périodes; l'étendue horaire de cette pratique diffère d'écoles à écoles (d'une demi-journée par semaine consacrée au groupe vertical, le reste du temps se passant en classe d'âge, à la constitution de groupes verticaux permanents).

Plus de la moitié de ces écoles créent également des groupes de besoins, font de l'enseignement individualisé ou/et travaillent par contrat.

Dans d'autres écoles, les enfants sont groupés uniquement en classes d'âge mais les enseignants travaillent en parallèle dans les classes d'âge dédoublées. Dans une école, il a été souligné que les mêmes enseignants suivent les enfants pendant deux ans.

Une école pratique un tiers-temps pédagogique (qui lui permet par ailleurs des groupements verticaux à certains moments).

Plusieurs écoles ont tenu à souligner le projet bibliothèque de leur école ou leur participation à des démarches inter écoles locales ou européennes .

Quelques caractéristiques qui tiennent à l'institutionnel

Dans la majorité des écoles visitées, une structure de participation fonctionne en permanence pour les élèves : conseil de classe, conseil d'école.

Dans plusieurs d'entre elles, les intervenants soulignent également la participation des enseignants à la gestion quotidienne de l'école tout comme la construction du projet d'établissement à proposer au Conseil de participation par l'ensemble des enseignants eux-mêmes. Dans une des écoles, le projet d'établissement se construit même au départ d'un rapport déposé par chaque enseignant sur ses propres pratiques.

Depuis le décret « Missions » et l'avènement des conseils de participation, les formes de participation ont changé pour certains : participation ou non à ce conseil.

Une école a souligné le lien direct de la concertation interne et du processus de concertation externe à plus grande échelle.

L'organisation temporelle de la concertation

Cette organisation temporelle diffère dans toutes les écoles selon qu'on se situe avant ou après la mise en application du décret-cadre, l'après décret restant inorganisé, ou en cours de négociation, pour une bonne part des écoles rencontrées.

Ceci complique fortement le descriptif que nous voudrions en donner.

On peut cependant tenter de résumer la situation comme suit:

Dans une petite majorité d'écoles, la concertation intracycles se réalisait, avant le décret, de manière relativement informelle sur les temps de midi ou après la classe selon les besoins.

Pour d'autres écoles, elle était prévue systématiquement dans un cadre horaire soit pendant les heures de présence des enfants, grâce aux horaires conjugués des maîtres spéciaux, soit partiellement après la classe .

Depuis la nouvelle distribution des maîtres spéciaux et cours philosophiques, cette organisation est impossible pour ces mêmes écoles.

Toujours avant le décret, la grande majorité de ces écoles prévoyaient une concertation en école (réunissant donc tous les enseignants) après la classe, à diverses fréquences soit une fois par mois, une fois par quinzaine, une fois par semaine mais en général pour au moins un total de 4 heures par mois.

Toutes ces écoles consacraient en général une journée (ou une demi) d'évaluation enfin d'année et de « démarrage » au mois d'août.

Depuis la mise en place du décret, il est impossible, à l'instant présent, de synthétiser la situation.

Quels sont les objets sur lesquels portent la concertation ?

Par ordre de fréquence maximale :

- la progression et la continuité dans l'apprentissage
- la réalisation de projets pédagogiques définis par l'équipe tels « savoir écouter », « savoir lire » ...,
- la différenciation, la pédagogie par contrat
- la réalisation de projets de réalisation concrète avec les enfants
- le partage des pratiques, l'analyse de celles-ci, le partage des difficultés et la recherche de solutions
- l'évaluation et particulièrement la réalisation de bulletins
- le partage d'outils ex, la réalisation de fichiers pour la différenciation), de méthodes
- la rédaction de référentiels de compétences
- l'organisation des groupes verticaux et la détermination de leur contenu
- l'élaboration du projet d'établissement

Sont également cités par l'un ou l'autre

- la rédaction d'épreuves d'évaluation
- le regard collectif sur l'évolution de l'enfant
- des thèmes éducatifs généraux (violence, drogue ..)
- la problématique du redoublement

- l'analyse des résultats obtenus aux épreuves d'évaluation externe
- le journal scolaire
- des aspects organisationnels de l'école tels l'attribution du capital-périodes, l'organisation du temps scolaire.

Quelles sont les motivations qui poussent les enseignants à se concerter ?

Ce qui revient le plus souvent :

- porter un regard pluriel sur les enfants, les voir autrement, voir leur progression;
- réaliser une continuité dans l'apprentissage;
- se sécuriser, prendre du recul par rapport au vécu et par rapport aux pratiques : il est souligné l'aide que cela apporte contre le stress et les effets positifs d'une stimulation mutuelle;
- développer une nouvelle vision collective de l'école, avancer ensemble, être et se montrer cohérent;
- faciliter le travail en faisant jouer les complémentarités individuelles;
- s'aider à réaliser la différenciation;
- rédiger, mettre en place le projet pédagogique du P.O., le projet d'établissement

Sont également cités

- la réalisation d'une pédagogie du contrat
- la réalisation du tiers-temps pédagogique
- le partage de problèmes
- la place donnée à une relation d'adultes

Relevons l'intervention d'une direction qui soulignait l'importance d'une concertation permettant de réaffirmer la cohérence d'un projet pédagogique face à certaines pressions de parents.

Quels sont les facteurs évoqués susceptibles de favoriser la concertation ?

- le droit à l'erreur reconnu par tous, le respect mutuel;
- la stabilité de l'équipe;

- la participation du CPMS;
- l'acceptation par tout un chacun des différentes méthodes utilisées
- la bonne volonté, le refus de compter ses heures, le fait d'accepter de travailler hors du temps de présence des enfants;
- la présence de maîtres d'adaptation.
- le caractère convivial des relations.

Par contre les difficultés proviendraient, elles, de facteurs relationnels.

Qui pilote et comment ?

La notion de pilotage comporte les points suivants:

- la stimulation à se réunir,
- l'organisation des réunions,
- la fixation de l'ordre du jour, sa diffusion préalable,
- la préparation de la réunion
- l'animation de la réunion,
- le compte rendu écrit de la réunion, sa diffusion,
- le suivi des décisions.

En ce qui concerne les réunions de concertation en école, tous ces points sont en général assurés par la direction personnellement, certains directeurs (trices) étant entourés d'un conseil de direction ou conseil pédagogique ou ...

En ce qui concerne les réunions de cycles ou de degrés ou de classes parallèles, la plupart du temps, les directions veillent à assister aux réunions; elles sont alors souvent animées par des enseignants qui, dans certaines écoles, prévoient des ordres du jour diffusés à l'avance, des rapports diffusés également (et ceci déjà avant que le décret-cadre ne soit d'application).

De nombreux interlocuteurs insistent sur l'importance de ces traces écrites avant et après les réunions pour eux-mêmes et la qualité du travail. Par contre, certains enseignants sont opposés aux traces écrites qui représentent un travail supplémentaire et inutile à leurs yeux.

Dans certaines écoles, la plupart des réunions implique un travail personnel préalable de l'enseignant ; lecture, réponse à des grilles de questions, présentation écrite de sa pratique etc...

A la notion de pilotage, il faut associer celle de référents pédagogiques utilisés et soulignés par certaines écoles : la pédagogie institutionnelle, l'auto-socio-construction des savoirs, le Plan d'Iéna.

Quels sont les liens entre concertation et formation continuée ?

Dans la quasi totalité des écoles, les choix de formation continuée individuelle se font en équipe, en réponse aux besoins ou préoccupations du moment. Les demandes de formation en école in situ sont présentes et réalisées de temps à autre.

La diffusion des formations individuelles auprès des autres membres des équipes apparaissent comme des évidences puisque ces formations sont des choix collectifs.

Dans une école, la demande a été formulée de créations d'outils vidéo de formation (« pour voir ce qui se fait de bien ailleurs »).

Chapitre III.

Des axes de mise en oeuvre

Au départ des observations, enrichies d'autres expériences ou analyses exposées dans la littérature, que peut-on dire sur le sujet?

1. Qu'est ce qui peut faire démarrer la concertation ?

Les facteurs motivationnels tiennent pour beaucoup au projet des personnes prises individuellement et aux conjonctions d'intérêt qui peuvent apparaître entre elles. Le terrain observé montre que la concertation avait souvent pris son envol là où un(e) directeur (trice) - relayant parfois un P.O. - , soucieux(se) d'innovation pédagogique, convaincu(e) de l'importance de la concertation et disposant de compétences en gestion pédagogique et des organisations, avait pu proposer ses projets à des enseignants simultanément soucieux de renouveau.

La perte de temps que la concertation peut entraîner représente un frein important à son développement; la littérature sur le sujet insiste sur le pilotage rigoureux qui peut aider à convaincre.

Les besoins individuels ou de satisfaction personnelle ont bien sûr également leur place : la rencontre entre adultes, le sentiment de sécurité face à des décisions difficiles, ou au changement déstabilisant, le partage d'outils, de compétences et le gain de temps qu'ils entraînent.

D'autres encore font leurs premières expériences de concertation à l'occasion de la réalisation de projets concrets motivant pour les enfants et/ou spectaculaires pour les parents, dont l'organisation matérielle oblige à se parler tout en conduisant progressivement les enseignants à se parler aussi de pédagogie.

Les facteurs externes, tels les décrets ne sont pas à négliger, ils imprègnent progressivement les enseignants de nouvelles orientations pédagogiques (organiser les cycles, les groupes transversaux ...) qui créent le besoin de se concerter pour être mis en place.

2. Quels sont les aspects de structure pédagogique et institutionnels liés à la concertation?

Dans les écoles observées, nouvelles structures pédagogiques et concertation s'influencent mutuellement sans pouvoir toujours dire quel est l'aspect qui a été premier.

Il apparaît bien un enchevêtrement des causes et des effets entre les aspects institutionnels tels le fonctionnement participatif à tous les niveaux de la structure, l'innovation pédagogique (cycle, groupe vertical , de besoins, différenciation, pédagogie du projet) et la concertation.

Il est remarquable qu'au-delà même des signes de participation des enseignants dans la presque totalité de ces écoles qui pratiquent la concertation de différentes manières et à différents stades d'implication, il existe des structures de participation des élèves : conseil de classe, conseil d'école.

Ce sont également des écoles où le projet d'établissement se construit au départ de propositions des enseignants.

De plus, dans bon nombre d'écoles visitées, des lieux formels de dialogue avec les parents existent.

Nous retrouvons ici les thèses de plusieurs pédagogues, psychosociologues selon lesquels, c'est un fonctionnement par ajustement mutuel des acteurs dit « adhocratique »¹ de l'école qui permet le développement de l'innovation pédagogique (voir cadre de réflexion p 20).

3. Les objets de la concertation et les dimensions du partage consenti

« La préoccupation essentielle des enseignants n'est plus la matière distribuée linéairement en petites tranches annuelles et sous-annuelles, mais l'enfant qui grandit et développe des compétences » (FédEFoC, 1995).

⇒ Quelle est la part d'action pédagogique à assumer en commun ?

Il s'agit sans doute-là de la première question à se poser

Divers possibles

- Chaque enseignant gère seul sa classe, il conserve la responsabilité propre d'un groupe d'élèves avec lequel il passe le plus clair de son temps.

Plutôt que d'être isolé, chaque enseignant retrouve régulièrement ses collègues avec qui il peut échanger

- A l'intérieur d'un cycle plusieurs enseignants se partagent le même groupe d'enfants, soit ponctuellement, soit en permanence.

L'équipe devient acteur principal qui assume en tant que groupe la responsabilité d'un ensemble d'élèves et partage les tâches entre ses membres en utilisant de manière optimale les compétences et les désirs des uns et des autres. Il s'agit donc ici de gestion collective d'un groupe d'élèves.

Parmi ces deux alternatives, le terrain présente de nombreuses variations:

Certains gardent leur classe d'âge et se concertent avec les enseignants de la même classe d'âge ou classe parallèle.

¹ La concertation entre enseignants à la lumière de la sociologie des organisations éducatives, « les configurations organisationnelles »

D'autres encore gèrent un cycle en commun mais en gardant leur classe d'âge.

D'autres gèrent aussi le cycle en commun mais forment des groupes verticaux à l'intérieur d'un même cycle, pour une certaine période de la semaine, soit de manière aléatoire, soit selon les besoins décelés chez les enfants.

Plus rarement, le groupe vertical, à l'intérieur du cycle existe en permanence.

Les contenus de la concertation varieront évidemment suivant ces modes de groupement.

⇒ **Quels peuvent être les contenus de la concertation ?**

Quel est le degré de cohérence visée?

Les deux questions nous paraissent liées. Plus on vise une convergence étroite des pratiques plus le nombre d'objets sur lesquels on devra se concerter sera important.

En sachant bien que tout ne peut être étreint dès l'abord, ci-dessous, un listing des objets qu'il serait intéressant de soumettre à la concertation.

- * le projet pédagogique et en amont le projet éducatif, c'est-à-dire les valeurs qui le sous-tendent : explicitation, adhésion au projet du P.O. La sociologie des organisations souligne la nécessaire clarification de la fonction symbolique (culture) dans l'établissement;
- * le projet d'établissement et les grandes lignes directrices de sa mise en oeuvre;
- * la progression dans les apprentissages au cours de la scolarité : contenu et ligne méthodologique, planification didactique (verticalité) en fonction des socles de compétences qui doivent être acquis en fin de cycle.
Les compétences essentielles dont l'école doit assurer l'apprentissage se construisent par paliers de maîtrise successifs. Chacun de ces paliers intègre ceux qui l'ont précédé . Il importe dès lors de s'éloigner d'un strict découpage temporel répartissant les matières par année et d'assurer un développement continu des compétences tout au long de la scolarité. Cette continuité suppose notamment un travail concerté des enseignants. » (cellule de pilotage du MERF, 1996);
- * la définition des compétences transversales à développer : la part de chacun dans celles-ci (transversalité des apprentissages);
- * l'harmonisation des pratiques : elles devraient être au moins sous-tendues par les mêmes valeurs; si l'on vise la construction de l'autonomie de l'enfant plutôt que sa soumission aveugle, on devrait aborder à tout le moins des pratiques de même orientation méthodologique. C'est donc au travers d'un travail concret de comparaison de ces pratiques que l'on pourrait poursuivre cet objectif d'harmonisation;
- * la construction de référentiels communs (apprentissage et évaluation);
- * l'analyse des résultats des évaluations externes et les enseignements à en tirer;

- * la construction d'outils d'apprentissage
- * la mise en place de la différenciation et ses outils
- * la mise en oeuvre de projets de classes, de cycles qui mobilisent les enfants au service d'une réalisation concrète (activité fonctionnelle) toute en assurant des apprentissages disciplinaires
- * la réflexion pédagogique conduisant à mettre en chantier des innovations dans l'école et la gestion de celles-ci
- * le partage des problèmes rencontrés au cours des différentes actions et particulièrement dans le travail de différenciation
- * la distribution des tâches, des groupes d'enfants selon leurs besoins à l'intérieur d'une pratique de gestion collective d'un groupe d'élèves.
- * le développement d'apprentissages mutuels chez les enseignants autour d'expériences partagées.
- * les décisions collégiales d'évaluation particulièrement en fin de cycles.
- * les investissements de l'équipe en formation continuée
- * des aspects organisationnels de l'école qui ont des retombées pédagogiques (capital-périodes, temps scolaire...)

A noter que la simple prise de conscience par chaque enseignant de ce que les autres font dans leur classe est déjà porteuse d'intérêt (formation mutuelle, cohérence...).

4. Quels sont les liens possibles entre concertation et formation continuée?

La formation continuée des enseignants est organisée pendant le temps de travail des enseignants. Elle se réalise soit par modules en externe, les enseignants s'y inscrivent volontairement avec l'accord du P.O. et de l'inspection, soit in situ, selon un projet de formation conçu par et pour toute l'équipe éducative ou pour un cycle d'apprentissage.

Cette deuxième forme de formation continuée postule évidemment une concertation entre enseignants pour en fixer le choix et certaines modalités. Elle est évidemment censée produire des effets concertés au sein de l'établissement.

Par contre la formation dite « modulaire » est souvent choisie et suivie en ordre dispersé. Ses effets réels sont souvent limités à la seule personne qui a participé.

La concertation formalisée entre enseignants devrait également permettre de faire émerger les besoins et de **choisir ensemble les formations nécessaires à la réalisation des projets pédagogiques de l'établissement** - - que ces formations soient modulaires ou in situ - suivant les besoins spécifiques les plus criants de chaque entité et d'en diffuser les effets au-delà des seuls participants: les informations rapportées seraient beaucoup mieux accueillies par l'équipe à partir du moment où elles répondraient à une demande formulée.

C'est bien ce que nous avons vu pratiquer dans la quasi totalité des écoles en concertation.

Mais il ne faut pas perdre de vue que **la pratique de la concertation en elle-même**, le partage d'expériences, l'analyse réflexive de situations, la recherche mutuelle de stratégies pédagogiques nouvelles constituent sans doute une **voie essentielle de formation continuée**.

5. Comment se pilote la concertation, quels sont les rôles respectifs des acteurs?

La concertation doit se situer dans un cadre d'échanges clairement défini or, l'école, en tant que structure organisationnelle et à la lumière des théories récentes sur les organisations, a trop longtemps fonctionné à « la petite semaine » dans une dominante de l'affectif.

Le problème d'une organisation est de se centrer sur la tâche (définition de ses objectifs, réalisation de ceux-ci et évaluation de son action) alors que trop souvent les organisations scolaires se vivent au quotidien sur le plan psychologique ou subjectif.

Il n'empêche que l'analyse de l'organisation scolaire s'avère nécessaire tant sur le plan des rôles explicites que des rôles implicites joués par chacun, suivant les enjeux perçus.

Dans les écoles visitées, la concertation est pilotée à la fois par la direction et par les enseignants eux-mêmes; elle nous apparaît particulièrement stimulée par la direction.

Certains insistent sur l'animation pratiquée par la direction afin d'éviter ou élucider les conflits de personne : le problème des relations personnelles est certes fondamental.

Pour synthétiser la situation qui semble la plus positive, on pourrait proposer ceci :

* Les enseignants

La direction est garante du projet d'établissement : une fois qu'il est défini, son rôle est de le

Au-delà d'autres objets possibles de concertation, ils assurent le pilotage opérationnel et c'est bien celui-ci qui sera sans doute d'abord l'objet de la concertation.

Mais ils partagent aussi les responsabilités de l'institution en tant que organisation éducative et sont donc à ce titre impliqués dans le pilotage de gestion.

Ils sont solidairement responsables de l'application des décisions du groupe.

La gestion de l'animation des réunions pourra être partagée à tour de rôle entre les enseignants quand ce n'est pas la direction qui l'assure.

* La direction

Les directions d'établissement devraient être des professionnels hautement qualifiés; elles devraient exercer un leadership légitimé par leur statut mais surtout par leurs propres compétences de gestionnaire et leur expertise pédagogique.

Si le pilotage stratégique (politique et objectifs généraux) est du ressort du pouvoir politique et du P.O., le pilotage de gestion appartient essentiellement à la direction de l'école qui peut se faire aider d'un conseil de direction, ou de copilotes, élus démocratiquement.

La direction dispose en première ligne des informations de tous ordres et est responsable de leur diffusion rapide.

faire respecter. Maintenant le cap vers l'accomplissement du projet, la direction est susceptible de prendre ou soutenir des initiatives, de dynamiser les équipes.

Dans le cadre des réunions proprement dites, la direction peut bien sûr déléguer son rôle à l'un ou l'autre enseignant coopté.

Elle est particulièrement responsable du suivi et de l'application des décisions concertées.

* Enseignants en équipe et direction cogèrent les parcours scolaires des enfants

6. Quelles seraient les conditions organisationnelles optimales d'une concertation efficace?

Les écoles rencontrées dans le cadre de ce dossier sont organisées à divers stades des propositions ci-dessous mais certaines les réalisent toutes.

* Le R.O.I. (règlement d'ordre intérieur).

La concertation ne s'improvise pas au petit bonheur la chance : il faut en établir les règles concrètes de fonctionnement et les réadapter périodiquement au vu de l'évaluation qui en est faite.

Les types de concertation varieront, selon les groupes concernés (intracycles, intercycles) et les contenus à traiter, en concertation massée (par exemple une journée), ou en concertation filée (par exemple deux heures par semaine).

* L'information en amont et en aval

La qualité et la diffusion de l'information sont la base et la condition de tout fonctionnement démocratique efficace.

L'information peut venir du pouvoir subsidiant , du P.O., du Conseil de participation, du PMS, des parents, des élèves... : assurer sa diffusion est de la responsabilité de la direction.

L'information peut également émaner d'un groupe de concertation vers d'autres groupes ou à l'ensemble de la communauté éducative.

* La planification

à moyen terme : la mise en oeuvre du projet d'établissement, des objectifs à atteindre doivent être planifiés par étapes;

à court terme : l'ordre du jour des rencontres, les démarches préparatoires, les documents à produire, à rassembler, à communiquer seront précisés.

La qualité de la communication

Les difficultés de compréhension mutuelle des messages parasitent et les relations et bien sûr la tâche.

Il sera souvent nécessaire que le groupe réalise tout un travail sur sa propre communication.

L'analyse des logiques organisationnelles de l'établissement ¹ facilitera les relations.

Des outils d'élucidation des relations interpersonnelles existent et valent la peine d'être utilisés comme, par exemple, l'analyse transactionnelle.

* La gestion des réunions proprement dites

⇒ Le contenu des réunions

- Il est alimenté par les objectifs définis dans la planification générale; ils seront précisés par des objectifs plus spécifiques : instruire un sujet ou/et prendre des décisions sur base de documents d'information préalablement fournis.
- Une remarque importante qui permet d'éviter qu'un sentiment d'inefficacité ou de perte de temps n'envahisse les esprits : ne faire ensemble que ce qu'il est nécessaire de faire ensemble; de nombreuses communications peuvent être faites par écrit, à l'avance; des découvertes de documents préparatoires doivent se faire en dehors des réunions.
- Les réunions doivent aboutir à des prises de décision démocratiques et à la répartition des tâches de suivi.

⇒ La préparation des réunions

¹ voir ci-avant « Cadre de la réflexion » La concertation entre enseignants à la lumière de la sociologie des organisations éducatives.

L'ordre du jour sera prévu et communiqué à l'avance.

Les tâches de préparation seront partagées.

Ceux qui ont la charge de la préparation de la réunion, assureront les supports préalables (documents de réflexion, de questionnement).

⇒ Le déroulement de la réunion

- assurer le lien d'une réunion à l'autre en repartant du rapport précédent,
- désigner un animateur qui gère l'ordre du jour et maintient le groupe dans le sujet, qui régule les interventions des participants,
- désigner un secrétaire qui assure le rapport de la réunion c'est-à-dire qui fixe par écrit les étapes essentielles et les décisions,
- adopter une méthode de travail adaptée au sujet (voir Broch, 1996, fiche 27; Xavier Roegiers, « Les techniques de gestion de projet », Bonnet et al 1995)
- prévoir des synthèses partielles et générales.

⇒ L'animation proprement dite

Ses maîtres-mots : gestion démocratique, responsabilité collective, leadership coopératif

Ses passages obligés :

- expression des attentes, des besoins
- clarification du cadre institutionnel, des statuts des acteurs, des enjeux, de la dimension symbolique qui sous-tend la vie de l'institution,

Le rôle de l'animateur:

- réguler les échanges : faire respecter les temps de parole et les tours de parole
- être médiateur dans les conflits
- réguler l'affectivité du groupe
- valoriser les ressources humaines
- faire respecter le plan de travail, susciter la production d'éléments décisionnels.

⇒ La gestion des aspects temporels :

- affecter un responsable à la gestion du temps
- estimer les durées nécessaires au traitement des sujets prévus et préciser à l'avance le temps dévolu;
- choisir pour les temps de réunion des moments où chacun peut être entièrement disponible à la tâche de concertation;
- ne pas laisser pourrir des sujets sur lesquels on revient sans cesse mais par contre, laisser du temps aux sujets qui comportent une forte charge émotionnelle;
- respecter l'ordre du jour préétabli: désigner rapporteur, et animateur selon un principe d'exécution rapide établi une fois pour toute.

* L'opérationnalisation des décisions et suivi

Chacun est solidairement responsable de l'exécution des décisions prises. La direction en est le premier garant.

L'ensemble de l'équipe éducative sera tenue au courant des décisions des différents groupes de concertation.

* Les outils et supports

Les socles de compétences à atteindre, de même que les référentiels de capacités et compétences en progression, sont les outils de base.

Progressivement les équipes se définiront des « noeuds-matière » essentiels à travailler et de démarches d'apprentissage à favoriser qui constitueront ainsi des référentiels complémentaires.

Les outils de la gestion de projet :

La gestion de projet est une problématique qui dépasse les sphères de l'enseignement; des techniques et des outils qui ont fait leur preuve existent aujourd'hui et pourraient être utilisés avec efficacité dans l'enseignement; nous pouvons en citer quelques-uns ainsi :

- la méthode PERT (POGGIOLI,P., Pratique de la méthode Pert, Editions d'organisation, 1976)
- la « checklist des ressources et contraintes » proposés dans le *Guide du formateur* (De Ketele et alii, 1993, De Boeck, Bruxelles)

- La méthode PIPO (Administration Générale de la Coopération au Développement, 1991 *Manuel pour la planification des interventions par objectifs (PIPO) à l'AGCD, Bruxelles,*)
- Des outils issus des techniques de résolutions de problèmes (Fustier, 1978 *La résolution de problèmes, ESF, Paris*) - déjà bien répandus - pourront également être utilisés avec bonheur.
- * L'évaluation du travail en concertation portera sur le plan de son efficacité (mise en relation des objectifs poursuivis et des résultats obtenus), de son efficience (résultats atteints en rapport avec les coûts consentis) mais aussi sur la qualité de l'équipe et de sa cohésion progressive, sur l'efficacité de la conduite des réunions, et sur le sentiment de satisfaction des membres (Broch, 1996, p50).

Bibliographie

- Bonami, M. et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, De Boeck, Bruxelles.
- Bonami, M. (1996). « Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation » in Bonami, M. et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, De Boeck, Bruxelles.
- Bonnet, Fr., Dupont, P., Godin, A., Huget, G., Paillole, C., Sandi, M., (1995). *L'école et le management*, De Boeck, Bruxelles.
- Broch Marc-Henry (1996) *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Chronique Sociale, Lyon; Erasme, Namur.
- Brunet, L., Dupont, P., Lambotte X.(1991) *Satisfaction des enseignants?*, Labor
- Dupriez, V.(1994). *L'innovation pédagogique : analyse des conditions organisationnelles de son implantation*. Mémoire de psychopédagogie inédit, UCL, Louvain-la-Neuve.
- DUPRIEZ Vincent et Marie-Denise ZACHARY (GIRSEF); (1998), «Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement » in *Le courrier hebdomadaire du CRISP n°1611-1612* .
- Garant, M.(1991) *La gestion d'établissements scolaires, logiques d'action*, Thèse doctorale, UCL.
- (1992). *La direction d'un établissement scolaire*, Gestion 2000, fév 92
- (1996). « Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation », in Bonami M. et Garant M. (1996) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, De Boeck, Bruxelles.
- Garant, M., Grootaers, D., Tilman, F. (1997). « L'autonomie atout pour une école de service public? In *La revue nouvelle*, Ecole:entre le désirable et le prévisible.
- Gather-Thurler, M. (1996). « Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites » in Bonami, M. et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, De Boeck, Bruxelles.
- Mintzberg, H.(1982). *Structures et dynamiques des organisations* Les Editions d'Organisation, Paris.
- (1986). *Le pouvoir dans les organisations*, Les Editions d'Organisation, Paris
- Nizet, J. (1989). *Le modèle d'analyse des organisations* de H. Mintzberg. Présentation et discussion, Cahiers de la Faculté des Sciences Economiques et Sociales de Namur, Série synthèse n°1, Facultés Notre-Dame de la Paix, Namur.
- Obin Jean-Pierre (1993). *La crise de l'organisation scolaire*, Hachette-Education, Paris
- La maison des 3 espaces (1993). *Apprendre ensemble, Apprendre en cycles*, ESF, Paris
- Perrenoud, Ph. (1993), « Du décroisement des classes au travail en équipe pédagogique », in *L'Ecole Valdôtaine*, Aoste Italie, n°20.
- (1993)« Travailler en équipe pédagogique: résistances et enjeux », texte d'une intervention aux journées d'études de l'ANIFEC, Clermont-Ferrand.
- (1993)« Pour une approche systémique du changement », in *Mesure et évaluation en éducation*, vol.16, n°1-2.
- Cellule de pilotage (1996) *De 2 ans et demi à 18 ans réussir l'école*, Secrétariat général, Ministère de l'Education de la recherche et de la formation, Bruxelles.
- Commission de rénovation de l'enseignement fondamental, (1994) *L'évaluation*, Ministère de l'Education de la recherche et de la Formation, Bruxelles.

Commission de rénovation de l'enseignement fondamental, (1994) *Une école de la réussite ..est une école qui ...*. Ministère de l'Education de la recherche et de la Formation, Bruxelles.

Inspection de l'enseignement fondamental subventionné (1995), *Colloque « Une école en cycles pour une école de la réussite »*, Liège, 10 juin 1995, Communauté Française, Bruxelles.

Inspection de la Communauté Française pour l'enseignement fondamental subventionné, (1995-1996) *Evaluation de l'Institution scolaire Rapport sur la situation de l'enseignement fondamental*, Ministère de l'Education de la recherche et de la Formation, Bruxelles.

Inspection de la Communauté Française pour l'enseignement fondamental subventionné (1996-1997), *Rapport général*, Bruxelles

FédEFoC- FESeC (1998), *Vers une école en cycles de 2,5 à 14 ans*, LICAP, Bruxelles.

SeGEC (1997) *Des projets éducatif, pédagogique et d'établissement*, SeRDeP, Bruxelles.

Décrets de la Communauté française de Belgique:

Décret relatif à la Promotion de la réussite dans l'enseignement fondamental, 14 mars 95, Moniteur belge 17/08/95.

Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre..

Décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement. 7 juillet 98;

Avis du CEF:

- Les objectifs particuliers de l'enseignement fondamental : comment l'école fondamentale atteindra-t-elle ses objectifs? (05/02/92)
- De la pédagogie du lézard à la pédagogie du kangourou » (10/02/93)
- Les cycles et l'évaluation formative comme moyens pédagogiques au service des objectifs de l'enseignement. (01/07/94).