

# Folio



## Bonne conduite de classe

Vos élèves savent-ils pourquoi ils viennent à l'école?

### DE L'UTILITE DU BENCHMARKING

Projet «Benchmarking Sec. II» de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique du nord-ouest de la Suisse 24

### ROLF DUBS

Comment apprend-on le mieux à penser? 4

## DES BRANCHES SPÉCIFIQUES REMPLACENT LES SIX ORIENTATIONS DE LA MATURITÉ PROFESSIONNELLE

*La procédure de consultation concernant la révision totale de l'ordonnance sur la maturité professionnelle (OMP) arrive à échéance le 15 août 2008. Cette révision a déjà une longue histoire. La procédure de consultation est actuellement en ligne d'arrivée !*

### LES OBJECTIFS DE LA RÉVISION DE L'OMP

La révision de l'OMP a plusieurs objectifs. Il s'agit d'augmenter la flexibilité tant au niveau de l'offre qu'au niveau des possibilités offertes aux candidats. L'aptitude à entreprendre des études ne recouvre pas simplement des connaissances spécifiques et de culture générale; celles-ci s'allient aux compétences professionnelles dans la perspective d'un travail scientifique autonome. A cet effet, l'enseignement interdisciplinaire est renforcé. De plus, les contenus de formation de la maturité professionnelle doivent permettre, dans un avenir proche, d'accéder sans conditions aux filières des hautes écoles spécialisées à l'étranger, du moins dans les régions environnantes.

### DE NOMBREUSES NOUVEAUTÉS

La nouvelle OMP veut apporter de nombreuses nouveautés. La plus importante est certainement que la MP ne comportera plus six orientations comme dans le passé. Ces six orientations – MP technique, commerciale, artistique, artisanale, sciences naturelles et santé-social – déterminaient jusqu'à présent les branches spécifiques et les branches complémentaires en fonction de l'apprentissage choisi. Dans la nouvelle OMP, aucune orientation n'est plus définie. Par contre, les écoles proposent un choix de branches spécifiques aux élèves. A cet effet, cinq combinaisons ont été définies: chimie et physique, finances/comptabilité et économie, création et art, psychologie et sociologie. Dans le rapport explicatif, il est indiqué que les combinaisons des branches spécifiques prennent en compte l'organisation de l'enseignement et qu'à ce titre, elles sont fixées de manière limitative et définitive (voir point 3.2 du rapport). Deuxième différence fondamentale par rapport à l'ancien modèle: la définition de deux nouveaux domaines interdisciplinaires. Ainsi, le domaine interdisciplinaire société et économie, qui englobe l'histoire, la politique, le droit et l'économie publique, remplace dorénavant l'histoire/

éducation civique ainsi que l'économie public, l'économie d'entreprise et le droit. Le deuxième domaine interdisciplinaire, sous le titre de sciences naturelles, englobe la biologie, la chimie et la physique. Cette nouveauté doit prendre en compte le fait que les hautes écoles spécialisées demandent moins de connaissances spécifiques. Les élèves doivent plus largement être capables de détecter les problèmes et de recourir à des solutions en se servant de connaissances étendues, de reconnaître et de combler leurs lacunes et d'utiliser en réseau ce qu'ils viennent d'apprendre. (voir point 3.1 du rapport).

Comme troisième nouveauté, mentionnons que les cours ne comporteront plus 1440 leçons, mais 1800 heures de formation. La définition d'heures de formation permet de mettre en valeur les prestations scolaires et celles de la pratique (voir point 3.1 du rapport).

### AVANTAGES DE LA NOUVELLE OMP

Lors de sa séance de fin avril, le Comité BMCH-MPS s'est penché sur la nouvelle OMP et l'a examinée sous l'angle de ses avantages et désavantages. Ont notamment été relevés les avantages suivants:

1. Par rapport à l'ordonnance en vigueur, la nouvelle OMP est plus claire, mieux structurée et plus facile à lire.
2. L'art. 4 mentionne explicitement que la fréquentation de ces filières de formation est gratuite.
3. A l'art. 10, une note séparée est attribuée au travail interdisciplinaire centré sur un projet (TICP). Le TICP s'en trouve ainsi revalorisé.
4. L'art. 11 règle l'obtention d'une PM multilingue.
5. L'art. 15 fixe que les prestations sont appréciées avec des demie-notes et des notes entières et plus des dixième de notes. De plus, aucune branche ne fait l'objet d'une pondération spéciale, c'est-à-dire aucune branche ne compte double.

6. La règle de promotion conformément à l'art. 16 est également jugée bonne.
7. L'art. 20 fixe que les examens finaux écrits sont préparés et validés à l'échelle régionale. Cela doit permettre de maintenir un niveau élevé de la MP dans toute la Suisse.
8. L'art. 25 règle avec plus de précision la répétition des examens.

### ÉLÉMENTS PROBLÉMATIQUES

Malgré ses avantages, le projet comporte aussi quelques éléments problématiques. Un de ces éléments importants est l'abandon des six orientations au profit de branches spécifiques. Une préparation soignée sera nécessaire pour que les élèves comprennent cette modification et pour leur permettre un choix réellement judicieux parmi ces branches.

Les deux domaines de formation interdisciplinaires représentent également un défi important. Quels doivent être les contenus de ces domaines? Qui doit les enseigner? Un professeur de physique n'a probablement pas étudié la biologie et un juriste n'a généralement pas étudié l'histoire. Quelles sont dès lors les qualifications que doit avoir un enseignant de MP pour pouvoir enseigner ces branches? Cela n'entraînera-t-il pas, dans les petites écoles essentiellement, des problèmes pour trouver des enseignants qui disposent de toutes les qualifications répondant à l'aide-mémoire X? Une formation continue sera-t-elle proposée à temps aux enseignants? Faudra-t-il enseigner en équipe?

Autre élément problématique: les 1800 heures de formation. La notion est certes définie à l'art. 42 de l'OFPr, mais l'application n'en est pas clairement décrite.

### PROCHAINES ÉTAPES...

A l'occasion de son assemblée générale, le 14 mai, BMCH-MPS discutera des prochaines étapes à entreprendre dans le cadre de la procédure de consultation. Cela interviendra après échéance du délai de

*Patrick Danhieux est  
professeur à la Gewerblich-  
Industrielle Berufsfachschule  
Muttens (GIB Muttens) et  
membre du Comité central  
BCH|FPS;  
p.j.danhieux@bluewin.ch*



rédaction, mais bien avant la parution de cet article. Le Comité demande à tous les membres et toutes les personnes intéressées de s'informer en détail sur la nouvelle OMP et de lui communiquer leurs avis et leurs opinions.

Le document en procédure de consultation se trouve sur le site Internet de l'OFFT: [www.bbt.admin.ch](http://www.bbt.admin.ch)

Prière de faire parvenir vos commentaires à P. Danhieux, p.j.danhieux@bluewin.ch  
Consultez régulièrement la page thématique BMCH-MPS: [www.bmch-mps.ch](http://www.bmch-mps.ch)



**FOUNDAZIONE I SVILUPPO  
EDUCATIONE E SVILUPPO  
EDUCATION ET DÉVELOPPEMENT  
BILDUNG UND ENTWICKLUNG**

### **Finanzielle Unterstützung für ein Schulprojekt?**

**Ein Anti-Rassismus-Projekt an der Schule?**  
Eine Projektwoche zum besseren Verständnis zwischen den Kulturen Ihrer Klasse?  
Die Stiftung Bildung und Entwicklung unterstützt mit finanziellen Beiträgen Projekte von Schulen in den folgenden beiden Bereichen:

**Gegen Rassismus:** Projekte, welche die Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Anschauung und Religion zum Thema machen. Zur Anregung finden Sie bereits durchgeführte Projekte und Tipps zur Umsetzung auf [www.projektegegenrassismus.ch](http://www.projektegegenrassismus.ch)

**Mond-Süd:** Projekte, die globale Zusammenhänge aufzeigen und das Verständnis für soziale Gerechtigkeit fördern.

Antragsberechtigt sind Schulen sowie Organisationen, die Schulen bei der Durchführung von Projekten unterstützen.

### **Eingabetermin für Projektanträge:**

**15. September 2008**

Adresse: Bildung und Entwicklung, Zentralsekretariat, Monbijoustr. 31, 3011 Bern.

Ein Antragsdossier mit Kriterienliste, Fragebogen und detaillierten Informationen kann über die gleiche Adresse angefordert oder über [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch) heruntergeladen werden.

### **Soutien financier pour votre projet scolaire?**

**Un projet contre le racisme dans votre école?** Une semaine thématique avec la classe pour aborder les différentes cultures de vos élèves? La Fondation Education et Développement soutient financièrement des projets scolaires en Suisse dans les domaines suivants:

**Contre le racisme:** Les projets portant sur le thème de la discrimination basée sur l'origine, l'opinion ou la religion. Vous trouverez des exemples de projets réalisés, ainsi que des conseils de mise en place sur [www.projetscontreleracisme.ch](http://www.projetscontreleracisme.ch)

**Mond-Sud:** les projets mettant en lumière les liens globaux et encourageant la compréhension de la justice sociale.

Peuvent être soutenues les écoles et les établissements scolaires, ainsi que les organisations qui offrent leur appui aux écoles dans la réalisation de projets.

### **Délais de remise des demandes de soutien:**

**15 mars 2008 et 15 septembre 2008**

Adresse: Education et Développement, Secrétariat central, Monbijoustr. 31, 3011 Berne.

Un dossier de demande avec une liste de critères, un formulaire et des informations détaillées peuvent être demandé à la même adresse, ou être téléchargé sur [www.globaleducation.ch](http://www.globaleducation.ch)



**Administrative Unterstützung  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra**

[www.admin.ch](http://www.admin.ch)



*Rolf Dubs est professeur émérite de pédagogie en économie. Au cours des trente dernières années, il a influencé de manière déterminante le développement de la formation professionnelle en Suisse. [rolf.dubs@unisg.ch](mailto:rolf.dubs@unisg.ch)*

*Photo Reto Schlatter*

## Comment apprend-on le mieux à penser?

Jadis (et parfois encore de nos jours), on affirmait que certaines matières comme le latin, les mathématiques et plus récemment l'informatique convenait particulièrement pour apprendre à penser. Encore maintenant, de nombreuses personnes affirment qu'il faut insister sur l'enseignement généraliste dans les écoles professionnelles car il favoriserait plus la réflexion que la formation elle-même. On réclame donc souvent un renforcement des matières intellectuelles dans les écoles professionnelles. Que faut-il penser de tout cela?

**Depuis les années trente du siècle dernier, il est nettement établi** qu'il n'existe pas de matières favorisant particulièrement la faculté de penser. Le transfert général de la réflexion est une utopie. La pensée est bien plus liée à des supports concrets qu'on ne l'imagine souvent. Il existe des modèles de réflexion propres à certains domaines de chaque matière. La résolution d'un problème pratique ou celle d'un problème juridique repose sur une démarche totalement différente.

En conséquence, une question toujours plus complexe se pose en matière de politique de l'éducation. Tout d'abord, la réflexion implique des connaissances. Un bon enseignant élabore des structures de connaissances axées sur les problèmes. Pour ce faire, il faut encourager de manière ciblée les stratégies d'apprentissage et de réflexion lors des leçons. Il faut donc impérativement fixer des rails à la formation. Cela signifie qu'il faut renoncer au traditionnel bachotage des détails mais pas à l'acquisition des aptitudes fondamentales.

**La question insoluble est la suivante: quelles sont les connaissances «fondamentales»?** Et c'est là le point sensible: il conviendrait d'abandonner enfin l'idée qu'il faut structurer de manière académique tous les programmes d'apprentissage dans l'intérêt de favoriser la réflexion. Par exemple, on peut se demander s'il est utile

de proposer toujours plus d'algèbre et de géométrie (bien que ces matières soient quasi inutiles pour l'activité professionnelle ultérieure), l'initiation étant parfois déficiente et la matière ne favorisant pas particulièrement la réflexion. Un bon enseignement dans des domaines professionnels qui seront bien plus importants plus tard peut être plus utile. On peut prévoir

***On peut prévoir que l'on recherchera toujours plus de collaborateurs dans des métiers non académiques difficiles.***

que l'on recherchera toujours plus de collaborateurs dans des métiers non académiques difficiles alors qu'une pléthore se dessine pour certaines professions académiques. Nous citerons en exemple les professions des soins de santé, de l'encadrement de jeunes enfants, du service et de la maintenance ou dans certains secteurs d'avenir. Il serait bien plus profitable de favoriser les capacités intellectuelles dans la formation professionnelle spécifique afin d'offrir aux étudiants de bonnes chances professionnelles plutôt que de préparer de nombreuses personnes à leur métier par le biais de soi-disant «matières favorisant la réflexion».

**En conséquence, les professeurs des écoles professionnelles devraient** avoir bien plus confiance dans l'importance des matières qu'ils enseignent et montrer comme un enseignement professionnel favorisant la réflexion peut apporter à leurs étudiants de véritables potentiels pour l'avenir. Afin d'atteindre cet objectif, il faudrait en déduire de manière beaucoup plus consciente des stratégies d'apprentissage et de réflexion dans un environnement axé sur les compétences, afin de préparer de façon ciblée un apprentissage autodidacte. Quand à la réflexion sur ses propres acquisitions de connaissances et ses pensées, il faut l'entretenir de manière plus consciente.







*«Nous en apprenons beaucoup sur les élèves si nous observons de qui se passe à la fin d'un cours, ceux qui se dépêchent de partir, ceux qui ont encore des questions qu'ils ne veulent pas poser devant toute la classe, celles et ceux qui ont des petits ou grands problèmes qu'ils veulent confier à un ou une camarade qui les écoute.»  
(de Städeli, Obrist, Grassi: La conduite d'une classe)*

# Il existe plusieurs manières de bien conduire une classe

*Dans le canton de Zurich, les enseignants du degré secondaire II ont la possibilité de faire filmer leurs cours sur vidéo. Greta Korthals et Christian Etter, qui produisent ces vidéos, ont ainsi pu entrer plus d'une centaine de fois dans des salles de classe. Ils nous disent ici ce qu'ils ont pu y observer.*

Texte Daniel Fleischmann

Photos Reto Schlatter

Mais que se passe-t-il donc avec l'enseignant P.? Bien que professionnel expérimenté, il ne cesse d'être intrigué par une situation quasi opposée dans ses deux classes – parallèles, même métier et même année d'apprentissage. Lui-même décrit sa situation comme suit: dans un groupe, je me sens comme un animateur plein d'humour, aimable; dans l'autre, je dois agir comme «un dompteur et comme un officier». Les deux classes réagissent donc très différemment à ce même enseignant. Comment est-ce possible?

## L'OFFRE DE VIDÉOFEEDBACK

L'enseignant P. a fait appel à Greta Korthals et Christian Etter, eux aussi enseignants. À côté de leur métier principal, ils réalisent depuis 2002 des enregistrements de cours sur vidéo. Greta Korthals est enseignante à l'école professionnelle de commerce «KV Business School» à Zurich, où elle donne des cours de français et d'approche des médias. Christian Etter, lic.oec.publ., est également enseignant, il donne des cours de culture générale à la «Allgemeine Berufsfachschule» de Zurich et il est médiateur SDM/FSM. Ces deux personnes ont développé l'offre vidéo lorsque le feedback entre collègues a été introduit dans le canton de Zurich. Korthals/Etter: «Le temps à

consacrer au feedback entre collègues est énorme. De plus, ces feedbacks sont souvent insatisfaisants; ils en disent en général plus long sur la personne qui parle. Par rapport au but qui est visé, il est plus simple et plus intéressant de filmer ce qui se passe dans un cours. Sur la base d'une vidéo, les enseignants peuvent se voir à l'œuvre, ils peuvent analyser comment ils se perçoivent eux-mêmes et comment ils sont perçus par les élèves. Une vidéo est indépendante du jugement des autres.»

Greta Korthals et Christian Etter ont répondu à la demande de l'enseignant P. et ils ont documenté son enseignement dans les deux classes en question. Comme toujours, ils ont pour cela utilisé deux caméras: une caméra statique avec grand angle au fond de la classe, qui filme toute la salle, et une caméra mobile face à la classe. «Ces deux «yeux» sont très utiles, ils permettent de montrer ce qui se passe dans un cours à partir de différents points de vue», nous dit Christian Etter. «Et ce qui est étonnant: les jeunes oublient très vite la présence des caméras.»

## UNE DOCUMENTATION NEUTRE

Quatre vidéos, de 45 minutes chacune, ont ainsi été réalisées pendant les cours de P. Les DVD lui ont ensuite été remises. P. a aussi profité de l'offre d'un entretien d'évaluation une semaine plus tard. Pour s'y préparer, il a visionné les enregistrements chez lui, à la maison, et il a noté – à la de-

mande de Greta Korthals et de Christian Etter – trois moments ou thèmes importants qui l'ont frappé.

Ces derniers six ans, Greta Korthals et Christian Etter ont filmé plus de cent collègues d'écoles de formation professionnelle

**Les deux caméras permettent de filmer le comportement de l'enseignant sans jugement de valeur.**

et de gymnases dans leurs classes. En général, cette offre est financée par le Fonds de formation continue du canton de Zurich. Les coûts pour ce type de coaching, de 800 francs (y compris l'entretien d'évaluation, les DVD, la «Check Card»), sont relativement modestes. Les feedback sur cette offre sont très positifs.

«La caméra permet de documenter le comportement des enseignants sans émettre de jugement de valeur», explique Greta Korthals un des avantages du Vidéofeedback. «Et les enseignants savent que les enregistrements vidéo leur sont exclusivement destinés; le Vidéofeedback est strictement confidentiel. On peut donc aussi l'utiliser dans des situations difficiles ou dans des classes qui posent problème.»

## BILAN

Le bilan le plus important que Greta Korthals et Christian Etter tirent des nombreux Vidéofeedbacks qu'ils ont réalisés, c'est



qu'il existe plusieurs manières de bien conduire une classe.

«Les discussions méthodologiques des années nonante étaient certes importantes à l'époque. Mais nous avons constaté qu'il y a de multiples formes de bien enseigner. L'enseignement frontal, l'enseignement en groupes, l'enseignement autogéré, tout cela fonctionne si on s'y prend correctement.» – Mais comment s'y prend-on correctement? Greta Korthals et Christian Etter en soulignent trois aspects:

**Fixer des objectifs** «Il faut que les enseignantes et les enseignants fixent des objectifs clairs», nous disent les deux vidéo-cinéastes. Au début d'un cours, les élèves doivent savoir ce qui va se passer dans les prochaines 45, 90 ou 180 minutes – si possible avec des moyens de visualisation. Greta Korthals: «De cette façon, les jeunes savent pourquoi ils sont là. Des objectifs clairs permettent de plus un contrôle transparent de l'atteinte de ces objectifs. Beaucoup d'enseignants négligent cet élément.»

**Utiliser son énergie avec efficacité** Greta Korthals et Christian Etter ont aussi constaté que la plupart des enseignants parlent trop – ils assument 80 pourcent et plus des cours et ne confient pas assez de tâches aux élèves, aménagent trop peu de plages

pour un apprentissage actif. «Beaucoup d'enseignants brûlent ainsi la chandelle par les deux bouts», estime Christian Etter, qui nous parle d'une professeure d'allemand très engagée dont l'enthousiasme a fini par engendrer une passivité totale de la classe. «Sur la vidéo, on voit qu'après une introduction de plus de dix minutes, les élèves ne montrent aucune réaction. Mais au lieu de stimuler les jeunes, l'enseignante a augmenté le débit de ses explications - à la fin du cours, elle était littéralement à bout de force.»

**Discipline** Sur le thème de la discipline, Greta Korthals et Christian Etter soulignent qu'un bon enseignement n'est pas synonyme d'absence de bruit – qu'une classe

***Au début d'un cours, les élèves doivent savoir ce qui va se passer dans les prochaines 45, 90 ou 180 minutes.***

concentrée n'a pas forcément besoin d'être «disciplinée». «Beaucoup d'enseignants pensent que si les élèves sont tranquilles, c'est qu'ils écoutent. Nos vidéos montrent que c'est trompeur. Les élèves sont peut-être tranquilles, mais en pensée très loin de la classe.» Bien entendu, il existe aussi de «véritables» manques de discipline.



«Se confronter aux apprenants, se battre avec eux pour obtenir certaines choses, est une forme d'appréciation. Je ne m'affronte pas à une personne qui m'est indifférente (...).»  
(de Städeli, Obrist, Grassi: La conduite d'une classe)



«Nous avons filmé un élève qui, au début de la leçon, a changé de casquette et s'est coiffé d'un couvre-chef avec l'inscription «Fuck you». Ce type de situation peut être thématisé lors de l'entretien d'évaluation et diverses solutions peuvent être discutées. Nous partons du principe que le fait de résister est aussi une forme d'énergie (citation du dr Jürg Gasser).» Et Greta Korthals ajoute: «Cela peut demander une énorme énergie de ne pas thématiser certaines situations. La pression intérieure que cela engendre peut se transformer en cynisme ou en résignation.»

### ET MAINTENANT, QU'EN EST-IL DE L'ENSEIGNANT P.?

Et qu'en est-il de l'enseignant P.? Pour lui aussi, les vidéos renfermaient quelques surprises. Dans la classe qu'il estimait conduite avec une certaine sévérité, il laissait de côté le «fouet du dompteur» et était souvent le premier à rire de blagues idiotes de ses élèves, alors que dans l'autre classe, il structurait plus clairement ses cours et réagissait avec plus de sévérité. L'enseignant P. a-t-il adapté son comportement depuis? Korthals/Etter: «Nous ne le savons pas. Pour le contrôler, certains collègues demandent un deuxième feedback après une année.»

### QUELQUES AVIS D'ENSEIGNANTS SUR LE VIDÉOFEEDBACK

«Il y a eu quelques situations-clés dans le film et je les ai toujours présentes à l'esprit. Lorsque je revis ce type de situation (en générale négative), je change immédiatement mon comportement.»

«L'entretien d'évaluation m'a fait prendre conscience de beaucoup de choses: par ex. faire des corrections en allemand uniquement lorsque les élèves doivent/veulent améliorer un texte. Ou bien: passer plus vite de l'enseignement frontal et de discussions en classe à des activités individuelles lorsque je ne suis pas en pleine forme. Et enfin: pourquoi est-ce que je ne présente pas mes atouts comme tels, mais que j'ai tendance à les minimiser?»

«L'inconduite notoire d'un élève qui avait besoin de se faire valoir pendant toute la période d'apprentissage (pas vraiment problématique, mais permanente) a été filmée en détail, ce que cet élève a pu reconnaître... il en était même reconnaissant!»

«...que ma discipline dans la classe n'est pas aussi mauvaise que je le pensais m'a fait et me fait du bien. J'ai pris de l'assurance dans mes cours.»

«Présentation au tableau noir: aujourd'hui, j'écris avec plus de soin, plus consciemment et je confie aussi plus souvent des tâches à mes élèves (au lieu de leur poser des questions).»

«J'ai d'abord visionné la vidéo tout seul, puis avec mes élèves. Ce qui m'a en partie étonné, c'est le ton de ma voix, mes réactions générales à l'égard des élèves et le climat qui règne dans la classe. J'ai particulièrement apprécié l'enregistrement effectué à partir de deux angles différents. La salle de classe révèle des dimensions très différentes.»

«J'ai choisi des élèves plutôt faibles et indolents pour cette expérience. Depuis, ils participent plus activement et j'organise bien plus souvent des travaux en groupe avec eux (élaboration théorique au préalable, exercices à deux, etc.).»

«J'ai été choquée par mon intonation, certainement encore plus sèche en situation de stress. J'ai suivi un cours de formation continue en région anglophone et me suis inscrite au «American Women's Club» pour avoir un contact régulier avec des personnes dont l'anglais et la langue maternelle.»



# Approches du secret d'une bonne

*Andreas Grassi, Willy Obrist, Christoph Städeli – un trio qui a publié des ouvrages de premier plan sur l'évolution de l'enseignement et de l'école au cours des vingt dernières années. Leur dernier livre présente trois pistes menant au secret de la bonne conduite de classe. Le plaisir en est une.*

*Interview Daniel Fleischmann*

*Photo Reto Schlatter*

**Un jour, Andreas Kuhlmann, un expert des écoles de Berlin, a décrit les tâches d'un enseignant comme suit: «Un enseignant doit guider la randonnée d'un groupe de sportifs de haut niveau et de personnes handicapées à travers le brouillard sur des chemins escarpés en direction nord-sud, et ceci en veillant à ce que tous arrivent de bonne humeur - et si possible en même temps – à trois lieux de destination différents.» Est-ce que cette métaphore vous plaît?**

**Obrist** Oui, elle me plaît. Elle cerne bien les conflits d'objectifs des enseignants et en favorise la compréhension. Mais je n'aimerais pas qu'elle soit brandie régulièrement pour justifier le fait qu'on ne puisse jamais satisfaire tout le monde.

**Est-ce que les enseignants ressentent quotidiennement ces conflits d'objectifs?**

**Grassi** Oui, en permanence.

**Obrist** Lorsqu'ils enseignent, ils ressentent un champ de tension entre les plans de formation et les besoins des jeunes. Et la composition hétérogène des classes est un élément qu'il faut aussi prendre en considération.

**Grassi** Un autre professeur berlinois, Hansjörg Neubert, a dit un jour que l'école est quelque chose qui ne marche pas mais qui doit néanmoins fonctionner. Je trouve que ces descriptions paradoxales sont tout à fait appropriées. Cependant, un élément dans la métaphore de Kuhlmann me dérange: le brouillard. Notre environnement n'est pas aussi «opaque» que cela. Les enseignantes et les enseignants professionnels arrivent parfaitement à y voir clair !

**Obrist** Le brouillard, pour moi, est le sym-

bole des nombreuses situations inattendues auxquelles nous devons faire face – suppressions des cours, problèmes techniques ou situations difficiles des apprenants hors de l'école.

**Vous avez tous enseigné ou vous le faites encore. Vous souvenez-vous d'un moment particulièrement heureux, d'une heure qui se démarque des autres?**

**Städeli** De tels moments arrivent souvent. Il n'est pas rare que je confronte mes élèves à des difficultés, à des tâches qu'ils ne maîtrisent pas de prime abord. Ce qui me rend heureux, c'est de voir qu'ils se mettent au travail avec de l'élan et du cœur, qu'ils apprennent à gérer ce qui leur est demandé. Je suis étonnée de voir combien de jeunes sont disposés à fournir de bonnes performances et je vois avec plaisir qu'ils aspirent et qu'ils parviennent à vaincre des



# conduite de classe

obstacles – sans doute aussi encouragés par ma persévérance et ma confiance.

**Obrist** Si vous voulez parler d'un moment ou d'un événement précis, je vais vous raconter une histoire que j'aime bien. En troisième année d'apprentissage, un apprenti cuisinier s'est vu confronté à l'absence du chef cuisinier et au fait que personne dans l'entreprise ne savait ce qu'il fallait faire. Ce jeune a alors déclaré qu'il n'y avait pas de problème, qu'il fallait faire «comme à l'école». A l'époque, il effectuait un travail individuel d'approfondissement et savait comment planifier les travaux: liste des tâches en suspens, données du problème, compétences, tensions possibles – l'épouse du chef a presque fondu en larmes en constatant comment ce jeune arrivait à créer une vue d'ensemble et à éviter que le banquet prévu se mue en catastrophe. Cette histoire me touche encore aujourd'hui. Ce qu'on apprend à l'école, on peut vraiment l'utiliser dans la pratique.

**Et vous, M. Grassi, quel sont vos moments de bonheur?**

**Grassi** Comme Christoph Städeli, j'aimerais plutôt parler de moments que je vis assez souvent et qui illuminent mon quotidien. J'ai souvent à faire à des jeunes qui n'avaient que peu de succès à l'école publi-

que. Les bons moments sont ceux où nous parvenons – l'école et l'entreprise formatrice – à leur montrer qu'ils sont capables d'accomplir quelque chose, de réaliser une performance. Certains d'entre eux se sentent alors des collaboratrices ou collaborateurs importants dans l'entreprise, et cela accroît parfois leur envie d'apprendre. Je trouve ce passage de l'appréciation négative de soi au succès extrêmement touchant.

**Arrive-t-il souvent que la formation professionnelle «réveille» des jeunes qui étaient stigmatisés à l'école publique?**

**Städeli** L'école publique fait du bon travail, le passage du secondaire I au secondaire II se fait en général de manière assez positive. La formation professionnelle ne devrait pas souligner les déficits des années précédentes, mais utiliser les potentiels de développement existants.

**Grassi** Je ne peux pas non plus répondre à votre question. Je constate seulement que la formation professionnelle fournit une contribution très importante à l'intégration des jeunes dans la société, notamment des jeunes migrants. La formation professionnelle est un des facteurs de socialisation essentiels des jeunes dans notre pays.

**Obrist** Je suis d'accord avec cela. Dans ce contexte, les écoles de formation profes-

sionnelle jouent un rôle très différent de celui d'il y a dix ou vingt ans. Elles assument une tâche très importante dans le cadre de l'application des réformes de la formation car elles s'impliquent dans le développement des plans de formation et elles ont une fonction déterminante pour leur concrétisation dans les trois lieux d'apprentissage. Les réformes des bases légales de la formation professionnelles, et en particulier la réforme de l'enseignement de culture générale de 1996, ont eu pour effet que les enseignants remplissent leur mandat de manière beaucoup plus compétente

***«La formation professionnelle est l'un des facteurs de socialisation les plus importants de ce pays.»*** Grassi

que par le passé. Ils ont acquis un langage pédagogique et didactique et appris à parler de leur travail. Cela leur permet aussi d'échanger de manière très professionnelle avec des partenaires de la formation.

**Quels sont les principes essentiels d'une bonne conduite de classe?**

**Städeli** Certains auteurs citent plus d'une centaine de caractéristiques d'une bonne conduite de classe, d'autres une douzaine.



*«Klassenführung» (la conduite de classe) est le premier livre d'une nouvelle collection des éditions h.e.p intitulée hep-praxis. Willy Obrist a apporté le point de vue des directions d'écoles, Andreas Grassi celui de l'enseignement et des enseignants et Christoph Städeli le contexte théorique.*



Après de longues discussions, basées sur l'expérience, l'empirisme et la théorie, nous nous sommes mis d'accord sur trois éléments qui couvrent beaucoup de choses: plaisir, structure et aisance. Nous voulons montrer que l'enseignement n'est pas une chose mécanique. En plus de la structure, nécessaire, le plaisir et la capacité de s'enthousiasmer et de voir les bons moments sont importants. Mais il faut aussi de l'aisance pour accepter que des situations difficiles fassent partie de l'enseignement.

**Obrist** L'heureux événement que je vous ai raconté montre l'utilité d'une bonne structure. Ce jeune apprenti est parvenu à comprendre une structure et à l'utiliser, c'est-à-dire à la transférer dans son quotidien. Le plaisir et l'aisance sont liés à la personnalité et à l'attitude. Ils sont relativement antagonistes. Le plaisir, c'est la capacité de participer activement, d'aborder les élèves avec empathie, de s'intéresser. L'aisance permet de ne pas tout prendre de manière personnelle, de garder de la distance, de ne pas s'impliquer. L'aisance permet une réaction adaptée dans les situations difficiles.

**Grassi** J'aimerais relier ces trois concepts

---

**«Je m'étonne de la volonté de travailler de nombreux jeunes et constate avec plaisir qu'ils veulent vaincre les obstacles.» Städeli**

---

à ma vie personnelle. J'ai commencé à enseigner il y a 35 ans, avec beaucoup de plaisir et de sympathie pour les jeunes en âge de formation professionnelle. J'apprécie toujours leur personnalité et leur individualité. Plus tard dans mon cursus professionnel, j'ai commencé à m'interroger systématiquement sur la structure que doit revêtir un enseignement pour obtenir des résultats. L'aisance n'est devenu un sujet que lorsque j'ai eu 50 ans passés. Un jour, on m'a demandé d'indiquer, dans le cadre d'une formation continue d'enseignants, ce que je souhaiterais encore. J'ai écrit:

j'aimerais ne pas avoir à faire un commentaire sur tout. Dans notre métier, celui qui n'arrive pas à développer l'aisance risque de grosses déceptions.

**J'entends souvent que la vocation d'enseignant doit être «innée».**

**Städeli** Beaucoup de ce qui est nécessaire pour enseigner peut s'apprendre avec le temps. Mais il existe aussi des qualités personnelles favorables à l'exercice de cette profession: la facilité et la recherche de contacts, la stabilité émotionnelle et le contrôle de soi.

**Donc, le plaisir et l'aisance ne peuvent pas s'apprendre?**

**Städeli** Bien sûr que si ! J'entends parfois des enseignants se plaindre de n'avoir aucune réaction, que ce soit en classe ou de leurs collègues. Mais il leur suffirait d'être plus vigilants pour détecter les petits progrès de leurs classes ou apprécier les bons contacts avec les collègues.

**Grassi** On raconte toujours que les enseignants sont solitaires et n'ont pas jamais de feedback, j'en ai un peu assez. Outre les situations mentionnées par Christoph, au moins une fois par an, dans le cadre des feedback 360°, nous bénéficions des réactions des institutions et des élèves. Il y a aussi l'entretien d'évaluation annuel qui me conforte.

**Vous avez expliqué ce qui fait un bon enseignement. Et quelle est la réelle qualité de l'enseignement dans les écoles professionnelles?**

**Obrist** Elle est bonne, et ce pour trois raisons. Tout d'abord, les enseignants qui y travaillent ont choisi cette voie de manière très consciente. Ensuite, ils bénéficient de conditions cadres claires et de bonnes formations qui nécessitent un important travail d'apprentissage. Enfin, les diverses mesures de contrôle de la formation et de la qualité sont efficaces. Je citerai en exemple les examens de fin de formation qui fixent

des objectifs clairs. Les personnes en formation ne les passent que si elles sont en contact avec les écoles, les entreprises et les élèves des cours interentreprises, dans le cadre d'échanges généralisés.

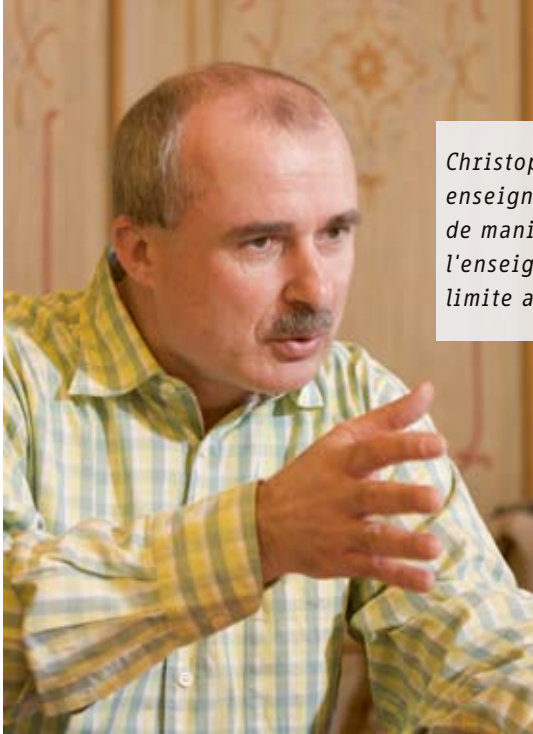
**Quelles sont les erreurs fréquentes des jeunes enseignants?**

**Obrist** Je constate qu'ils manquent souvent de structure et créent trop peu d'obligations. Ils se basent sur une notion de qualité pour aborder l'enseignement et admettent qu'eux-mêmes et les élèves pourront atteindre les objectifs fixés. Ils se considèrent comme des moteurs de compétence et non comme des détecteurs de points faibles. Mais ils procèdent de manière trop brouillonne et n'explicitent pas assez leur démarche et leurs objectifs. Dans l'enseignement, tout travail doit avoir un sens, mener plus loin, être contrôlé, être un élément d'un tout. Il faut pour cela beaucoup de communication, une condition essentielle d'une bonne conduite de classe.


**Grassi** Cette nécessité comprend également une bonne gestion des limites. Il appartient aux enseignants de définir les relations avec une classe. Ils doivent par exemple imposer que chaque élève puisse s'exprimer, mais qu'il ne faut pas l'interrompre. Cette limite est régulièrement menacée et certains enseignants ne se défendent pas assez ou pas assez vite. De plus, j'observe encore souvent une activité d'enseignement excessive par rapport à une activité d'apprentissage déficiente. Un bon enseignement se caractérise par une grande participation des élèves.

**Städeli** Et pour cela, il faut des exercices intelligents. Je constate que les jeunes enseignants abordent les nouveaux thèmes de manière très engagée, mais surchargent l'enseignement. Par manque de temps, l'exercice se limite alors aux devoirs à la maison. Souvent, les connaissances ne sont pas correctement acquises. Il est important que l'exercice et la stabilisation des connaissances aient lieu en cours.




A portrait of Christoph Städeli, a middle-aged man with a mustache, wearing a yellow and green checkered shirt. He is gesturing with his right hand while speaking.

*Christoph Städeli: «Je constate que les jeunes enseignants abordent les nouveaux thèmes de manière très engagée, mais surchargent l'enseignement. Par manque de temps, l'exercice se limite alors aux devoirs à la maison.»*

A portrait of Willy Obrist, a man with dark hair and a mustache, wearing a dark jacket over a blue shirt. He is gesturing with his right hand while speaking.

*Willy Obrist: «L'aspect hétérogène du comportement des jeunes pose un problème. Il n'existe plus automatiquement des règles et des valeurs communes.»*

A portrait of Andreas Grassi, a man with a mustache, wearing a dark sweater over a light green shirt and a striped scarf. He is gesturing with his right hand while speaking.

*Andreas Grassi: «Je crois que l'organisation de la formation scolaire en classe est difficile. C'est l'un des obstacles institutionnels à une bonne conduite de classe.»*

### **Des raisons de disciplines ont-elles rendu nécessaire la publication d'un livre sur la «conduite de classe»?**

**Städeli** Bien sûr, les questions de discipline sont liées à la conduite de la classe, mais cette dernière implique encore nombre d'autres aspects. Il s'agit d'une tâche qui débute au premier jour d'école et se poursuit jusqu'à la fin de la formation. Elle comprend la structure claire et efficace de l'enseignement, les feed-back d'encouragement, les examens loyaux, la coopération en équipe, etc.

### **Quelle est l'importance des problèmes de discipline dans les classes des écoles professionnelles?**

**Obrist** Beaucoup d'enseignants me disent que les relations avec les jeunes sont plus difficiles aujourd'hui qu'il y a vingt ans. A mon avis, ceci est dû à deux causes. L'aspect hétérogène du comportement des jeunes pose un problème. Il n'existe plus automatiquement des règles et des valeurs communes. Pour les établir, il faut des règlements et des accords valables dans toute l'école. De plus, les jeunes sont devenus plus critiques. Ils sont capables d'exprimer très directement leurs commentaires et même de blesser.

**Städeli** Je voudrais revenir à la question des raisons qui nous font penser qu'un livre sur la conduite de classe correspond à un besoin. Dans les années 90, les questions de méthode étaient au cœur des débats pédagogiques. Nous avons, à nous trois, publié divers ouvrages sur le sujet. Mais on nous demandait toujours plus souvent si nous ne pourrions pas écrire aussi un ouvrage véritablement axé sur la pratique, sur le thème des «relations avec les élèves». La meilleure des méthodes n'est pas d'un grand secours si l'on n'arrive même pas à enseigner. Le travail scientifique du Leading House de l'université de Fribourg intitulé «Professional Minds» et dans le cadre duquel de très nombreux enseignants ont été interrogés constitue une





autre source d'inspiration pour notre livre. Là encore, il est apparu que la conduite correcte d'une classe constitue une nécessité importante et parfois insatisfaite pour les enseignants.

**Grassi** Ceci est lié notamment au fait qu'il ne suffit pas que ceux-ci maîtrisent leur domaine de compétence. Les exigences sont plus élevées: ils doivent aussi être des spécialistes de l'enseignement. Ils doivent pouvoir influencer positivement l'apprentissage et même le marquer. J'ai commencé à enseigner à une époque où il suffisait que les jeunes apprennent beaucoup par cœur et puisse ensuite réciter ces acquis. Aujourd'hui, ils doivent reconnaître les relations entre les connaissances et transformer leur savoir en actions. Ce changement est essentiel. Il implique des capacités pédagogiques très différentes. La formation professionnelle de base constitue, pour de nombreux jeunes, la dernière occasion d'établir une bonne relation avec l'apprentissage. Si nous ne la saisissons pas, l'exigence d'un apprentissage tout au long de la vie devient obsolète.

### Quels sont à votre avis les obstacles institutionnels à une bonne conduite de classe?

**Grassi** Je citerais trois éléments. Il s'agit d'une part des leçons de 50 minutes qui existent encore dans certains secteurs professionnels – les élèves doivent acquérir non seulement des connaissances mais



Les locaux sont conçus pour un enseignement ex cathedra. On manque souvent de salles pour des travaux en groupe. Troisièmement, je crois que l'organisation de la formation scolaire en classe est difficile. Nous regroupons les jeunes par classes alors qu'ils n'ont pas tous la même vitesse d'apprentissage. Nos cours en demandent trop à une partie d'entre eux et pas assez à d'autres. La différenciation interne nécessaire pose des exigences que les enseignants principaux en charge de huit classes ont du mal à prendre en compte.

**Obrist** Je vois des possibilités d'amélioration dans le domaine de la coopération entre les lieux de formation. La formation professionnelle et les cours interentreprises ont lieu idéalement dans le même bâtiment et sont étroitement coordonnés. Mais c'est trop rarement le cas. Il faudrait également resserrer la collaboration avec la formation en entreprise.

ment? Nous avons finalement décidé de rester relativement abstraits. Nous voulions éviter que les enseignants copient certaines pages du livre et transforment un manuel qui leur est destiné en un manuel destiné aux élèves.

**Städeli** Le livre présente d'ailleurs un aspect peu banal, la priorité donnée à la mission du personnel enseignant de conduire des classes. Il y a dix ans, cela aurait été quasi impossible.

**Obrist** Ce livre doit être un soutien pour les enseignants, les aider à bien diriger leurs classes, à croire au succès de la formation et à le réclamer. Il attendent quelque chose des jeunes et les dirigent avec assurance. Les enseignants ne doivent pas frôler les murs. Ils doivent, en pédagogues assumés, affirmer qu'ils croient en ce qu'ils représentent.

### Quand vaut-il le mieux lire cet ouvrage. Au lit ou en préparant la prochaine leçon?

**Obrist** Idéalement, il faudrait le lire sur un voilier, ou dans un endroit où l'on dispose de suffisamment de temps. On peut commencer par la première page, mais aussi au milieu. Aucun des dix chapitres ne compte plus de vingt pages qui doivent apporter de l'inspiration, une motivation d'approfondir certaines questions dans la littérature spécialisée.

**«De nombreux enseignants négligent la structure et ne créent pas assez d'obligations. La conduite de classe est aussi un travail de communication.» Obrist**

aussi des aptitudes pratiques. Ils doivent traiter, exercer les savoirs, devenir autonomes. Ceci semble difficilement réalisable dans le cadre de cours de 45 ou de 50 minutes. Deuxièmement, je constate que l'architecture de nombreux bâtiments scolaires n'est plus adaptée à notre époque.

### Durant la rédaction du livre, êtes-vous tombés sur des sujets délicats qui ont suscité des débats contradictoires entre vous?

**Obrist** Non. Nous avons eu des difficultés à déterminer la manière dont nous serions concrets pour la présentation des dix chapitres. Dans quelle mesure devons nous présenter des exemples sur la manière de favoriser les compétences dans l'enseigne-



# Lorsque quelqu'un dérange, une pause s'impose

*Il y a trois ans, l'école de formation professionnelle 3 de Nürnberg a installé un «espace de réflexion».<sup>1</sup> Il permet, sans les brusquer, d'éloigner de la classe des jeunes qui dérangent. Les élèves et les enseignants apprécient cette nouveauté.*

Texte Manfred Müller

Photos Reto Schlatter

**P**arfois, certains élèves dérangent les cours à tel point que la situation ne peut plus être maîtrisée par des mesures socio-intégratives. Dans ces cas, l'espace de réflexion doit permettre

- à l'élève qui dérange de pouvoir réfléchir à l'extérieur du cours; il doit analyser son comportement sans pression et faire part de son avis par écrit sur une «feuille de réflexion»;
- à l'enseignant et à la classe la possibilité de continuer à travailler en se concentrant sur le sujet et sur les objectifs;
- à l'enseignant et à l'élève agité d'avoir par la suite une conversation entre quatre yeux pour discuter des causes et des effets du dérangement et pour trouver une solution acceptée par tous dans la perspective de réintégrer dans le cours l'élève qui dérange.

## LES RAISONS PRINCIPALES DE L'INSTALLATION D'UN ESPACE DE RÉFLEXION

Les buts mentionnés résultent d'une part des exigences quotidiennes dans la gestion de comportements agités d'élèves, comme c'est le cas aussi dans d'autres classes que celles d'élèves sans formation. D'autre part,

ces buts se fondent sur les principes pédagogiques de l'école, qui se veut un lieu humain et performant d'apprentissage.<sup>2</sup> Cette conception, ancré dans les lignes directrices et le programme de l'école, s'appuie sur un concept de valeurs qui met au centre l'estime de l'autre.

Pour répondre à cette exigence sans surmener les enseignants, il faut se demander comment une école doit être organisée pour être un modèle de respect les uns envers les autres.<sup>3</sup> Le concept «d'espace de réflexion» peut être considéré comme un de ces modèles (partiels). Il permet de faire preuve de respect à l'égard de toutes les personnes impliquées - aussi à l'égard de l'élève qui dérange. Les jeunes doivent apprendre à agir avec responsabilité personnelle et sociale, sur la base de la déclaration de l'éthique planétaire.<sup>4</sup> Cela peut intervenir par exemple par le biais du règlement interne, qui est expliqué aux élè-

<sup>1</sup> En 2008/09, l'école de formation professionnelle 3 de Nürnberg compte environ 90 enseignants et près de 3450 élèves. Ces derniers se répartissent dans cinq secteurs professionnels avec au total près de 120 classes spécialisées de cours à temps partiel ainsi que six classes à plein temps et sept classes à temps partiel pour des jeunes sans formation. Pour de plus amples informations: [www.b3.nbg.de](http://www.b3.nbg.de)

<sup>2</sup> Voir: Site Internet de l'école ([www.b3.nbg.de](http://www.b3.nbg.de)): rubrique «Pädagogische Schulentwicklung».

<sup>3</sup> Voir: Rosenbusch 2005

<sup>4</sup> Voir: [www.schule-weltethos.de](http://www.schule-weltethos.de)







«Observez si dans vos cours vous riez de temps en temps de bon cœur. Si vous ne le faites pas, vos élèves ne le pourront pas non plus. Et là où l'on ne peut rire, on ricane en cachette.» (de Städeli, Obrist, Grassi: La conduite de classe)

ves par les professeurs en début d'année et qu'ils doivent signer. A ce moment-là, on remet aussi aux jeunes un catalogue qui les informe des mesures que prendra l'enseignant pour réagir à des dérangements improductifs dans les cours. Ce catalogue va de mesures éducatives socio-intégratives (observer/ignorer, interrompre, interpeller/avertir, etc.) jusqu'à des punitions (illustra-

pace d'entraînement social» lors d'une formation continue. Ce concept a été modifié sur deux plans:

- Un entraînement de comportement des élèves qui dérangent a été considéré comme difficile à réaliser. Par un «changement de lieu» et par la «pause» qui lui est liée, les chances de trouver une solution aux conflits ont été estimées

#### MESURES PÉDAGOGIQUES LORS DE COMPORTEMENTS QUI DÉRANGENT

| Mesures éducatives<br>(sociales/intégratives) | Domaine de transition | Mesures d'ordre<br>(punitives) |
|---|-----------------------|--------------------------------|
| observer                                      | interrompre           | interpeller                    |
|   |                       | punition informelle            |
|   |                       | punition formelle              |

tion). Dans chaque département de l'école, ce catalogue peut être pondéré et concrétisé différemment. L'important est que les mesures restent toujours proportionnelles. Aujourd'hui, l'espace de réflexion figure dans la plupart des catalogues de mesures des divers départements de l'école. Dans l'idéal, les enseignants l'utilisent principalement dans le domaine socio-intégratif, même si les élèves ressentent cette mesure plutôt comme une punition. Par une telle approche, on démontre que l'invitation à se rendre dans l'espace de réflexion n'est pas seulement conséquente, mais qu'elle a des effets d'intégration. Cette salle de réflexion est aussi une expression du respect à l'égard des jeunes. Toutefois, son but n'est atteint que si l'élève renonce à l'avenir à déranger la classe.

#### L'IDÉE D'ORIGINE ET LES MODIFICATIONS APPORTÉES AU CONCEPT

Le concept d'espace de réflexion réalisé actuellement à l'école a été suggéré par un enseignant qui avait expérimenté un «es-

suffisantes. De plus, on espérait provoquer un changement de comportement par la conversation entre quatre yeux qui fait suite à l'éloignement de l'élève. Tous les membres du groupe de projet partageaient l'expérience qu'en règle générale, lors de cette discussion à deux, on pouvait faire appel à la raison de l'élève et l'inciter à diminuer son comportement agité.

- Nous voulions aussi gagner les enseignants de notre propre collège à organiser leurs heures de consultation dans la salle de réflexion (service de jour). Il fallait à tout moment qu'un interlocuteur soit à disposition des élèves qui rejoignaient cette salle.

La salle de réflexion a été introduite au début de l'année scolaire 2006/07. Pour équiper cette salle, qui était auparavant destinée à la lecture, à la détente et au séjour d'élèves qui disposaient d'une heure de libre, seule l'installation d'un téléphone a été demandée. Le porte-parole du groupe de projet s'est déclaré prêt à s'occuper de



**Dr Manfred Müller**  
est directeur de l'école  
de formation professionnelle 3 de Nürnberg et  
chargé de cours dans les  
universités d'Erlangen-  
Nürnberg et Bayreuth;  
dr.m.h.mueller@t-online.de

cette salle, à organiser le service de jour et l'évaluation pendant la phase de test (2006/07).

### LE DÉROULEMENT D'UNE PAUSE DANS LA SALLE DE RÉFLEXION

Aux élèves qui dérangent fréquemment et qui ne peuvent être raisonnés par des mesures socio-intégratives, l'enseignant remet une feuille avec un certain nombre de questions auxquelles ils doivent répondre. Elles sont formulées comme suit:

1. De mon point de vue, j'ai été éloigné de la classe pour la raison suivante (...)
2. De son point de vue, l'enseignant avait les raisons suivantes de m'éloigner de la classe(...)
3. Pour pouvoir à nouveau participer aux cours, je vais proposer/promettre ce qui suit à l'enseignant(...)
4. Ce que j'aimerais encore dire (...)

Les jeunes sont invités à se rendre immédiatement dans la salle de réflexion, qui se trouve dans l'aula du bâtiment principal, et de s'annoncer auprès de la personne qui surveille la salle. Puis ils doivent remplir la feuille de réflexion, qui comporte aussi d'autres indications dont le but est que l'élève se sente aussi surveillé à l'extérieur du cours. La feuille complétée est remise après avoir quitté la salle à l'enseignant qui a éloigné l'élève. Elle peut aussi lui être transmise par le secrétariat ou par un autre enseignant si son cours s'est terminé entre temps. La feuille de réflexion sert ensuite de base pour la conversation entre quatre yeux. Le rendez-vous pour cet entretien est fixé par l'enseignant concerné.

### ÉVALUATION

Onze enseignants ont pu être motivés pour un service de jour volontaire pendant la période d'évaluation (2006/07). De plus, la socio-pédagogue de l'école s'est déclarée prête à collaborer. Une salle de travail et d'entretien séparée lui a été installée immédiatement à côté de la salle de réflexion.

Ainsi, pendant toute la semaine et jusqu'à la pause de midi (12h30), la présence d'un enseignant ou d'une enseignante était assurée. Pendant l'année scolaire 2006/07, la salle de réflexion a été fréquentée par 50 élèves environ.

L'importance de ces chiffres est difficile à évaluer. Le fait est que le nombre de réclamations et de situations de conflit à l'école restent dans des limites raisonnables, ce qui n'est pas seulement dû à la salle de réflexion, mais à une série d'autres mesures. Par exemple une offre de conseils que proposent plusieurs enseignants dans le but de soutenir les élèves en fonction de leurs besoins.

Le trajet de la salle de classe à la salle de réflexion est souvent considéré par les élèves comme une bonne occasion «d'évacuer la pression». La crainte de voir y arriver des élèves prêts à des actes de violence ne s'est pas confirmée. Au contraire, les enseignants disent que les conversations qu'ils ont avec les élèves qui rejoignent la salle de réflexion sont dans l'ensemble plutôt légères et qu'elles contribuent à mieux comprendre «l'autre partie». Bien sûr, des voix critiques se font aussi entendre. Mais elles proviennent surtout d'enseignants qui, jusqu'à présent, n'ont pas participé au «service de jour». Certains ont expliqué leur non-participation avec l'argument qu'un enseignant doit être en mesure de maîtriser lui-même la tâche de conduire une classe. D'autres ont argué la charge actuelle à assumer pour l'élaboration d'un curricula propre à l'école, qui demande beaucoup de temps en raison des plans de formation axés sur les divers champs d'apprentissage. Mais dans l'ensemble, les échos sont très positifs; le concept a entre-temps intéressé une école voisine, qui va également installer une salle de réflexion dès la nouvelle année scolaire.

### CONCLUSION

Pour atteindre les buts visés par la salle de réflexion, il est important que la direction

de l'école soutienne le concept comme une option judicieuse pour gérer les situations avec des élèves qui dérangent les cours et qu'elle considère et communique qu'il s'agit d'un acte professionnel de la part des enseignants – pas d'un acte d'impuissance ou de déficit. De plus, la direction de l'école doit valoriser explicitement la disponibilité des enseignants à participer au service de jour comme un acte de solidarité. A ne pas oublier non plus l'importance du travail des socio-pédagogues scolaires qui, à mon avis, doivent faire intégralement partie du management moderne d'une école. La présence et la compétence de notre socio-pédagogue a grandement contribué aux expériences positives que nous avons pu faire avec le concept qui vient d'être présenté – tant du point de vue de la présence quotidienne d'un interlocuteur dans la salle de réflexion que du point de vue des conversations qui ont lieu avec les jeunes après leur pause de réflexion.

#### Littérature

Bründel, H. & Sirnon, E. (2003). *Die Trainingsraum-Methode*. Beltz, Weinheim.

Humpert, W. & Dann, H.-D. (2001). *KTM kompakt – Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention in pädagogischen und helfenden Berufen auf der Grundlage des Konstanzer Trainingsmodells*.

Müller, M. & Horn, G. (2007). *Pädagogische Schulentwicklung auf der Wertebasis des Weltethos am Beispiel der kommunalen Berufsschule 3 in Nürnberg*. In: *Visionen wahr machen. Interreligiöse Bildung auf dem Prüfstand. Pädagogische Beiträge zur Kulturbegleitung*. Band 26. Lahnemann, J. (Hrsg.). EB Verlag Hamburg, S. 522-526.

Müller, M. (2008). *Das Konzept von Lehrer-Klassenteams in der Berufsschule – Ein Weg zu mehr Wirksamkeit und Entlastung im Schulalltag. Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Deutschland (im Erscheinen)*.

Rosenbusch, H. (2005). *Organisationspädagogik der Schule*. Wolter Kluwer Deutschland GmbH, München, Newwed.



# De l'ISPFP à l'IFFP: bilan d'une année d'existence

*Entre ses sites de Lugano, de Lausanne et de Berne/Zollikofen, l'IFFP emploie environ 160 collaboratrices et collaborateurs, 11 apprenantes et apprenants, ainsi que près de 1000 responsables de cours externes par an.*

Text von Dalia Schipper

Foto von Stefan Kubli

Le 1er janvier 2007, l'ancien ISPFP (Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle), après trente ans d'existence en tant qu'unité de l'OFFT (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie), est devenu autonome: comme prévu par la loi sur la formation professionnelle, un institut fédéral de hautes études pour la promotion de la pédagogie professionnelle a ainsi été créé.

Si la formation et la formation continue des responsables de la formation professionnelle sont aujourd'hui dispensées à un niveau de haute école, c'est pour deux raisons:

1. Avec la création des hautes écoles pédagogiques, c'est l'ensemble de la formation du personnel enseignant pour tous les niveaux qui a été élevé à un niveau de haute école – il n'est donc possible d'assurer l'équivalence des différentes catégories de personnel enseignant que si la formation est dispensée au même niveau.

2. La Confédération, en tant que représentante de la formation professionnelle suisse dans le contexte international, doit pouvoir s'appuyer sur des preuves scientifiques de l'efficacité et du potentiel de développement de la formation professionnelle. Or, c'est ce que lui offre l'IFFP en approfondis-

sant la recherche et le développement.

La mission de l'IFFP est triple, comme il se doit d'une haute école. Outre la formation et la formation continue du personnel enseignant en école professionnelle et des autres responsables de la formation professionnelle, le mandat confié à l'IFFP par le Conseil fédéral impose à l'institut de fournir certaines prestations de service et d'approfondir la recherche et le développement. La recherche est particulièrement importante eu égard à l'internationalisation qui touche également la formation professionnelle: l'IFFP a mis en place des coopérations institutionnelles avec des institutions partenaires en Allemagne (BIBB) et en France (CNAM), et envisage d'autres coopérations de même nature. À la différence des autres hautes écoles, l'IFFP a également pour mission d'intervenir dans le domaine des réformes professionnelles.

## LES FORMATIONS DESTINÉES AUX RESPONSABLES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les filières de formation destinées aux responsables de la formation professionnelle ont été adaptées aux exigences d'une haute école sur le plan de la forme: les cours ont été regroupés en modules et le système de crédits ECTS a été introduit conformément aux dispositions de la Déclaration de Bologne. Les contenus, quant à eux, correspondent aux plans d'études cadres de la Confédération. L'IFFP a en outre l'obli-

gation de proposer les mêmes formations dans les trois régions linguistiques, ce qui est le seul moyen de garantir que les responsables de la formation professionnelle transmettent les mêmes contenus de formation dans toute la Suisse. Sans ces bases, il est difficile d'assurer un pilotage national de la formation professionnelle.

En 2008, l'IFFP soumettra toutes ses formations à l'approbation de l'OFFT. Par ailleurs, outre les plans d'études, l'ensemble des modules fait l'objet d'une description systématique. Il est ainsi pour la première fois possible de prouver que les compétences visées, les contenus de chaque cours et les procédures de qualification correspondantes sont réellement harmonisées à l'échelle du pays. En validant les formations de l'IFFP, la Confédération atteste que la formation répond aux critères de qualité imposés. Les directives

***L'IFFP garantit le développement de la formation et de la formation continue des responsables de la formation professionnelle.***

d'admission publiées ([www.iffp-suisse.ch](http://www.iffp-suisse.ch)) définissent de manière transparente et homogène les conditions à remplir pour chacune des filières de formation offertes à l'IFFP. Dans ce contexte, une attention particulière est portée aux professions à présent placées sous l'autorité de l'OFFT et dont les diplômes professionnels ne sont pas toujours soumis à la même réglementation (en particulier dans les domaines de la santé et du social). Là aussi, l'IFFP se fait fort d'élaborer avec l'OFFT les réglementations de transition adaptées afin de permettre aux nombreux experts et expertes exerçant dans ces domaines d'accéder aux formations de l'institut.

## L'INTERDÉPENDANCE ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE, LA FORCE DE L'IFFP

La nouvelle organisation et la nou-







## MASTER OF SCIENCE EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET MAS

### Le Master of Science in en formation professionnelle – MSc

Le Master of Science en formation professionnelle, unique en Suisse, s'inscrit dans un contexte international et se caractérise par son interdisciplinarité. Les modules associent des contenus issus de l'économie, de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie. L'organisation à l'échelle nationale du Master of Science permet l'intégration constructive des particularités régionales et linguistiques ainsi que des spécificités et besoins culturels dans la formation professionnelle, et garantit ainsi l'étude globale du système dans son ensemble.

La formation s'adresse aux personnes titulaires d'un titre de niveau haute école qui souhaitent exercer une activité exigeante dans la formation professionnelle, que ce soit au sein de l'administration publique ou dans le secteur privé. Les personnes titulaires d'un MSc en formation professionnelle seront en mesure de diriger des projets complexes dans la formation professionnelle, de comparer le système de formation professionnelle suisse à d'autres systèmes de formation professionnelle et d'élaborer les bases du développement de ce système en Suisse. La filière comprend 120 crédits (3600 heures de formation) et dure deux ans à temps complet ou trois ans à temps partiel. Trois crédits sur quatre sont affectés à la matière obligatoire «Développement de la formation professionnelle», consacrée aux systèmes de formation professionnelle en Suisse et à l'étranger. Dans le cadre de cette thématique, les étudiantes et étudiants examinent les méthodes et les processus de recherche, effectuent un stage en lien avec le métier concerné, rédigent un mémoire de Master et passent une soutenance. Le quart restant des crédits est affecté à l'une des deux matières à option obligatoire: «Les innovations dans le développement du système de formation professionnelle» ou «Les innovations dans la conception des processus d'enseignement et d'apprentissage dans la formation professionnelle».

### Master of Advanced Studies en gestion de la formation – MAS

La nouvelle filière de perfectionnement Master of Advanced Studies en gestion de la formation (60 crédits, 1800 heures de formation) constitue la plus exigeante des formations continues de longue durée. Ce master permet d'intégrer d'autres formations continues professionnelles de longue durée (CAS, DAS).

Son organisation modulaire permet d'interrompre provisoirement la formation si des obligations professionnelles ou familiales entraînent une surcharge ponctuelle. Des modules d'intégration permettent aux étudiantes et étudiants d'acquérir une formation continue tertiaire générale de niveau haute école qui actualise leurs connaissances dans les domaines de la pédagogie professionnelle, de l'économie de la formation, de l'évaluation et de la psychologie du travail.

La matière à option obligatoire permet une spécialisation individuelle.

Les modules d'études spécialisées mènent à deux types d'orientation professionnelle: (1) enseignantes ou enseignants qualifié-e-s dans le domaine des mesures de soutien (diagnostique pédagogique et mesures de soutien différencié, encadrement individuel, gestion de cas) ;

(2) personnes exerçant une fonction dirigeante dans une institution de formation professionnelle (membres de la direction d'une école, cadres des offices cantonaux et des organisations du monde du travail). Sont admis aux études les titulaires d'un titre de haute école (HEP, HES, université) ainsi que les enseignantes et enseignants en école professionnelle titulaires d'un diplôme de l'ISFPF, d'un diplôme de l'IFFP ou d'un titre équivalent (par ex. MBA). Les personnes ne remplissant pas ces critères peuvent être admises sur dossier (par ex. le personnel des OrTra, le personnel enseignant de l'école obligatoire, les formatrices et formateurs d'adultes, les cadres des institutions de formation professionnelle, le personnel enseignant à titre accessoire dans les écoles professionnelles, etc.).

La structure de l'IFFP permet une meilleure interconnexion de la formation avec la formation continue ainsi qu'avec la recherche et le développement. Il s'agit là d'une base indispensable pour pouvoir tenir la promesse de l'ISFPF, devenue celle de l'IFFP, d'offrir des formations et des formations continues proches de la pratique: les trois domaines étant étroitement liés, l'IFFP peut assurer une communication constante entre la théorie et les réalités de la formation professionnelle, qui sont interdépendantes.

Cet exemple en est l'illustration: en 2007, à la demande des organisations du monde du travail concernées (OrTra), l'IFFP a accompagné plus de quarante réformes relatives aux ordonnances sur la formation professionnelle, des points de vue pédagogique, méthodique et économique. Les résultats de cet encadrement sont évalués scientifiquement et, grâce à la petite taille de l'IFFP, les connaissances ainsi acquises peuvent être transférées rapidement et facilement dans les secteurs formation et formation continue. Là, ces résultats contribuent au développement constant des modes de transmission du savoir en termes de didactique et de contenu, et sont ainsi directement intégrés à la formation et la formation continue des responsables de la formation continue.

Parallèlement, le centre d'évaluation interne veille à ce que les résultats issus des évaluations globales menées dans les filières de formation de l'IFFP (et, à partir de 2008/2009, dans les formations continues également) soient traités de manière scientifique, ce qui permet une intégration immédiate des résultats d'évaluation au suivi pédagogique des réformes de la formation professionnelle – ainsi, les connaissances actuelles peuvent être incorporées directement et presque sans délai aux nouvelles ordonnances sur la formation.

L'interconnexion entre les cours et la pratique du personnel enseignant en école professionnelle est également assurée grâce à

| PROJETS DE RECHERCHE A L'IFFP   |   |   |                                       |  |   |
|---|---|---|---------------------------------------|--|---|
| Projets de l'IFFP   | Enseignement et apprentissage dans la formation professionnelle | Programmes d'enseignement dans la formation professionnelle | Systèmes de formation professionnelle | Économie de la formation professionnelle | Pôles d'excellence (PE) et partenaires  |
| Identité professionnelle  | x   |   |                                       |  | PE Qualité de la formation professionnelle, Université de Fribourg, Haute école fribourgeoise de travail social (HEFTS) |
| QuWibB (Indicateurs de qualité et leurs effets dans la formation professionnelle en entreprise)                     | x   |   |                                       |  | PE Qualité de la formation professionnelle, Université de Fribourg, Haute école fribourgeoise de travail social (HEFTS) |
| Mesures de soutien pédagogique – Projet 1   | x   |   |                                       |  | PE Stratégies d'enseignement et d'apprentissage, Université de Bâle, Université de Genève                               |
| Mesures de soutien pédagogique – Projet 1   | x   |   |                                       |  | Canton du Tessin  |
| Le e-learning dans la formation professionnelle Dual-T  | x   |   |                                       |  | PE E-learning EPFL, Université de Genève, Université de Fribourg  |
| Validation des acquis – Culture générale  | x   |   |                                       |  | CSFP, OFFT  |
| Validations des acquis – Vali-Poste   | x   |   |                                       |  | La Poste Suisse, ASFL, OFFT   |
| Professional minds  | x   |   |                                       |  | PE Qualité de la formation professionnelle, Université de Fribourg  |
| Hétérogénéité   | x   |   |                                       |  | PE Qualité de la formation professionnelle, Université de Fribourg  |
| Diagnostic des compétences transversales  | x   |   |                                       |  | –   |
| Prova   | x   |   |                                       |  | Canton du Tessin, Uffici Studi e Ricerca  |
| Évaluation externe LIFT   | x   |   |                                       |  | Réseau pour la responsabilité sociale dans l'économie (NSW/RSE)   |
| Évaluation externe «Infopraticien»  |   | x   |                                       |  | I-bern, WISS Zurich   |
| Suivi des réformes dans la formation professionnelle initiale (ordonnances sur la formation, plans d'études cadres) |   | x   |                                       |  | Organisations du monde du travail, cantons, OFFT  |
| Cominter  |   |   | x                                     |  | Association suisse des cadres du commerce extérieur (SAK/CES), aim Enterprise Profiling                                 |
| CoRe-Pharma   |   |   | x                                     |  | OrTra des assistants en pharmacie, cantons, OFFT  |
| Ruptures d'apprentissage  |   |   | x                                     |  | Fondation TEM (Transition école-métier)   |
| ABIKU (Arbeit-Bildung-Kultur)   |   |   | x                                     |  | –   |
| Skillsnet   |   |   |                                       | x  | CEDEFOP   |
| Mobilité professionnelle individuelle   |   |   |                                       | x  | PE Économie de la formation professionnelle, Université de Zurich/ Berne  |
| Disposition des entreprises à former des apprenant-e-s  |   |   |                                       | x  | Office fédéral de la statistique  |



*Dalia Schipper est directrice de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) depuis novembre 2007 ; [dalia.schipper@ehb-schweiz.ch](mailto:dalia.schipper@ehb-schweiz.ch)*

l'accompagnement intégré aux filières de formation: la filière de formation continue CAS «Bases de l'accompagnement / Grundlagen des Beratens» forme les responsables de la formation professionnelle aux questions de l'accompagnement et du coaching. Les étudiantes et étudiants des filières sanctionnées par un certificat ou un diplôme se voient systématiquement assigner une conseillère ou un conseiller formé à l'IFFP. Le cycle théorie-pratique est ainsi méthodiquement renforcé: les étudiantes et étudiants sont formés à la théorie par des expertes et experts, et accompagnés dans la pratique (en école professionnelle ou en entreprise) par des expertes et des experts eux-mêmes formés à la théorie.

## L'AVENIR DE L'IFFP EN TANT QUE CENTRE DE COMPÉTENCES DE LA CONFÉDÉRATION

L'IFFP garantit, en tant qu'institution unique, le développement de la formation et de la formation continue des responsables de la formation professionnelle à l'échelle nationale et dans le cadre d'un réseau international. Son implantation dans les trois régions linguistiques constitue une condition essentielle au succès de cette mission. À l'occasion de la visite d'entrée en fonction de Madame la conseillère fédérale Doris Leuthard, la cheffe du Département fédéral de l'économie (dont dépend l'IFFP) a une nouvelle fois invité le personnel des sites de Lausanne, de Lugano et de Zollikofen à s'investir dans le processus d'harmonisation, car la Confédération doit pouvoir compter sur une formation et une formation continue des responsables de la formation professionnelle et sur l'établissement de bases scientifiques qui s'inscrivent dans une optique interculturelle et interlinguistique.

| FILIÈRES DE FORMATION À L'IFFP  |              |               |
|---|--------------|---------------|
| Filière d'études  | Credits ECTS | Durée         |
| Certificat – Activité accessoire dans le cadre de cours interentreprises et de lieux de formation comparables | 10 Credits   | Un an         |
| Certificat – Activité principale dans le cadre de cours interentreprises et de lieux de formation comparables | 20 Credits   | Deux ans      |
| Certificat – Enseignement professionnel à titre accessoire en école professionnelle                           | 10 Credits   | Un an         |
| Certificat – Enseignement à titre accessoire en école supérieure  | 10 Credits   | Un an         |
| Diplôme - Enseignement professionnel à titre principal en école professionnelle                               | 60 Credits   | Deux ans min. |
| Diplôme – Enseignement général en école professionnelle   | 60 Credits   | Deux ans min. |
| Diplôme – Enseignement à titre principal en école supérieure  | 60 Credits   | Deux ans min. |
| Master of Science en formation professionnelle  | 120 Credits  | Deux ans min. |

| FORMATION CONTINUE À L'IFFP  |                   |                |        |
|--|-------------------|----------------|--------|
| Dans le domaine de la formation continue, l'IFFP propose chaque année, sur ses trois sites, environ 400 cours pour l'actualisation et l'approfondissement des compétences des responsables de la formation professionnelle ( <a href="http://www.iffp-suisse.ch">www.iffp-suisse.ch</a> >Click&Book). Les filières de formation continue suivantes seront ouvertes à l'automne 2008: |                   |                |        |
| Offre  | Suisse alémanique | Suisse romande | Tessin |
| CAS et DAS Direction d'institutions de formation professionnelle   | X                 |                |        |
| CAS Mesures intégratives   | X                 | X              | X      |
| CAS Encadrement individuel   | X                 | X              | X      |
| DAS Mesures de soutien pédagogique   | X                 |                |        |
| CAS Bases de l'accompagnement / Grundlagen des Beratens  | X                 | X              |        |
| CAS/DAS/MAS FORDIF (Formation en direction d'institutions de formation) *  |                   | X              |        |
| CAS Dynamique interculturelle et gestion de la diversité   |                   | X              |        |
| CAS Formateur/-trice à la pratique ES  |                   | X              |        |
| CAS Responsable de la formation pratique   |                   |                | X      |
| CAS Conseil en validation des acquis   |                   |                | X      |
| CAS Méthodologie de l'évaluation en validation des acquis  |                   |                | X      |
| DAS Spécialiste en validation des acquis   |                   |                | X      |
| MAS Gestion de la formation  | X                 |                |        |

\* Offre organisée en collaboration avec l'IDHEAP et la HEP du canton de Vaud ainsi qu'avec l'Université de Genève.





# De l'utilité du benchmarking

*Le benchmarking ne se justifie que si l'utilité de l'instrument mis en oeuvre à cet effet en dépasse le coût. Cette déclaration à priori très simple est complexe dans la pratique et parfois difficile à mettre en œuvre*

**Texte:** Franziska Vogt

**Photo:** Pixelio

La commission Secondaire II de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique du nord-ouest de la Suisse a lancé le projet «Benchmarking Sec. II» en 2004. Elle considérait qu'il était important de développer le thème de la qualité dans l'ensemble des écoles et souhaitait permettre une comparaison entre elles. L'assemblée plénière a approuvé le projet le 23 avril 2004. Placé sous la direction de l'Institut für Verwaltungs-Management de la Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften, il se terminera fin 2010. L'objectif est d'obtenir des informations utiles pour le pilotage du système par les cantons (niveau macro) et le développement interne à l'école (niveau méso). Trois projets partiels (PP) ont été fixés:

PP1 Collecte de chiffres clés (performance et finances)

PP2 Enquête auprès des élèves (classes terminales), du personnel enseignant, de la direction des écoles, des établissements

PP3 Enquête auprès des élèves ayant terminé leurs études, environ deux ans après la fin du secondaire II.

Certaines écoles considèrent que le benchmarking est un bon instrument. Toutefois, il n'est encore ni vraiment établi, ni vrai-

ment accepté. Souvent, le terme même suscite des réticences. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre du présent projet, il a été largement débattu de l'opportunité de l'utiliser.

## QU'EST-CE QUE CETTE MÉTHODE APPORTERA (OU N'APPORTERA PAS)?

Le benchmarking ne fournit pas de valeurs d'objectif générales. Il ne sert pas non plus à établir un classement des écoles. Le benchmarking vise bien plus les résultats suivants:

- Des critères de mesure normalisés doivent permettre de mieux évaluer son propre niveau de développement en le comparant aux valeurs moyennes de toutes les autres écoles (comparaison globale).
- Des mesures répétées (comparaison sur la durée) doivent susciter un processus d'apprentissage. Le succès des mesures peut être quantifié.
- L'échange au sein de l'école et avec d'autres écoles est encouragé.

En coopération avec INIS (Internationales Netzwerk innovativer Schulsysteme; [www.inis.stiftung.bertelsmann.de](http://www.inis.stiftung.bertelsmann.de)), la fondation Bertelsman a joué un rôle de précurseur

pour le développement d'instruments de benchmarking. Le projet de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique du nord-ouest de la Suisse en a toutefois peu profité.

En effet, il semblait impossible d'établir une orientation sur le secondaire II. Le canton de Zurich a fourni un travail préparatoire pour le projet partiel 3. Il interroge régulièrement les anciens élèves des gymnases. En Suisse centrale, il existe un projet Qualizense qui a pour but de prélever des chiffres de référence financiers et qualitatifs complets. Enfin, depuis 2007, on dispose également de Saeto, un instrument de collecte et de comparaison des données selon le schéma EFQM. Il a fallu cependant développer un nouvel instrument. Aucun de ceux qui étaient déjà disponibles ne pouvaient répondre totalement aux exigences du mandat de projet.

## QUATRE PHASES

Le benchmarking ne consiste pas uniquement à déterminer et à mettre à disposition des données de comparaison. Il comporte également le choix des objectifs et des mesures permettant de les réaliser, la mise en œuvre et le contrôle des résultats. Il faut



Présentation schématique du processus de benchmarking.



aussi définir qui participera à ce processus. Le benchmarking veut générer des améliorations et a donc un lien avec la gestion du changement. Les phases d'un processus de benchmarking mettent en évidence s'il faut prendre en compte des aspects critiques (illustration ci-dessous).

**Conception** Pendant la phase de conception, on détermine les critères de mesure et les partenaires de benchmarking. Chaque école a d'autres besoins, les offices des exigences supplémentaires, les cantons un système d'indice principal différent. Tout benchmarking correspond donc à un compromis car nombre de participants devront renoncer à une partie des informations souhaitées. Ils y gagneront des données pouvant être comparées entre les écoles et même entre les cantons. Questions pour la décision concernant le benchmarking:

- Des chiffres sur lesquels l'école peut avoir une influence sont-ils prélevés?
- L'utilité de la possibilité de comparer les chiffres avec un important groupe intercantonal dépasse-t-elle l'inconvénient lié à la perte de chiffres individuellement définissables?
- L'office reçoit de nombreuses informations sur chacune des écoles. Qu'en fera-t-il? L'école doit-elle craindre des sanctions suite à cette publication ou peut-elle compter sur une collaboration constructive? Que se passe-t-il au niveau de l'école, entre les enseignants et la direction? La base de confiance entre tous les participants est-elle suffisamment forte pour qu'ils acceptent de dévoiler leur jeu?
- La confiance et la confidentialité sont-elles garanties envers des tiers? Chaque école et chaque office ne reçoit que ses propres résultats. Les autres participants sont intégrés uniquement comme des valeurs de comparaison cumulées (moyennes), sinon l'anonymat est garanti (également à l'intérieur du cercle des participants).

## CE QUE LES ANCIENS ÉLÈVES AMÉLIORERAIT

**En réalité, on considère les compétences multidisciplinaires comme importantes. Mais elles restent trop en marge de la formation.**

Dans le cadre de l'enquête auprès des anciens élèves de 2007 (projet partiel 3), une question portait sur le cursus après le diplôme de l'école professionnelle et une autre sur l'évaluation du niveau de formation à la fin du secondaire II (professionnel et général). Un courrier a été envoyé à 2778 anciens élèves dont 21% ont répondu. 48 écoles des cantons de Berne, Bâle, Lucerne et Fribourg étaient impliquées dans l'enquête. 13 d'entre elles étaient des écoles professionnelles ou des gymnases professionnels liés à de telles écoles, neuf dans le canton de Berne, une à Bâle Ville et trois écoles externes. Ces écoles externes étaient les suivantes: Gewerbliche Berufsschule Chur (GR), Berufsbildungszentrum Gollau (LU) et kaufmännische Berufsfachschule Luzern KBZ. Elles ont participé de leur propre initiative, sans incitation des offices, en tant qu'écoles individuelles.

### Les principaux résultats

Les personnes ayant répondu à l'enquête ont jugé l'enseignement professionnel aussi bon ou mauvais qu'ils ont estimé son importance: si le niveau de formation est considéré plutôt faible, l'importance correspondante est relativement basse (par ex. matières générales: niveau de formation env. 4,2, importance env. 4,3; matières professionnelles: niveau de formation env. 4,6, importance env. 5 sur une échelle de 1 à 6).

Les compétences généralistes ont été nettement plus mal évaluées que leur importance. Ces valeurs sont nettement inférieures à l'importance pour l'activité actuelle (4,5 par rapport à 5,5). Il semblerait que les compétences généralistes soient, du point de vue des anciens élèves, trop peu stimulées pendant l'école professionnelle. Il faudrait vérifier si cette impression est juste. Les aspects auxquels les anciens élèves accordent le plus d'importance sont les suivants:

- Savoir assumer la responsabilité d'un travail autonome
- Savoir travailler et apprendre de manière autonome
- Savoir travailler en équipe

### L'informatique serait aussi importante

D'autres études sont nécessaires dans le domaine des connaissances informatiques. La question «J'estime qu'à la fin de l'école professionnelle, mon niveau de connaissances en matière de travail sur un ordinateur était ...» a obtenu tout juste 4 et l'importance de cet aspect un peu moins de 5. Dans le même temps, à la question ouverte «quel sont, à votre avis, les principales compétences généralistes qui n'ont pas ou pas assez été soutenues pendant la formation à l'école professionnelle», l'informatique ou des thèmes similaires ont été les plus souvent nommés (44 sur 313 réponses).

S'agissant de la satisfaction quant au conseil d'orientation, les valeurs ne sont pas très élevées (4,3) si on les compare aux notes concernant la satisfaction générale quant à la formation scolaire: école professionnelle 5, gymnase professionnel 5,1. On peut donc affirmer que certains anciens élèves n'étaient pas satisfaits du conseil.

Des déclarations concrètes ont répondu à la question ouverte. S'agissant de la satisfaction générale, l'école/le gymnase professionnel est au même niveau que les gymnases, ce qui montre que la satisfaction ne dépend pas vraiment du temps passé à l'école. Les données sont traitées de manière à permettre à chaque directeur d'école d'effectuer, de manière interactive sur une plate-forme Internet spéciale, des évaluations différenciées sur certains groupes particuliers (par sexe, par durée de formation, par langue allemand/français ou par domaine d'activité).

Les rapports anonymes de PP1 et PP3 sont disponibles sur [www.benchmarkingwedk.ch](http://www.benchmarkingwedk.ch).  
contact: [christine.koch@zhaw.ch](mailto:christine.koch@zhaw.ch)



Projet «Benchmarking Sec. II» de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique du nord-ouest de la Suisse



Franziska Vogt Gehri est responsable de projet et professeur à la ZHAW School of Management de l'Institut für Verwaltungs-Management; franziska.vogt@zhaw.ch

**Collecte des données** La collecte des données se compose de l'organisation et de la réalisation de l'enquête ainsi que du traitement des données. Les rapports doivent répondre à des exigences scientifiques tout en restant clairs et compréhensibles.

- Les écoles estiment-elles que le processus d'enquête est simple et sobre et qu'elles trouvent le temps à y consacrer?
- Acceptent-elles de renoncer à une partie de leurs besoins propres en raison de la multiplicité des demandes?
- Peut-on établir des rapports substantiels et clairs permettant aux directions des écoles et aux offices d'en tirer toutes les informations importantes en un temps acceptable?

**Analyse** Les données sont présentées sans interprétation. L'interprétation doit être fournie par des spécialistes sur place et la direction de l'école détermine les contenus

à examiner plus en détail et décide quelles valeurs peuvent être considérées comme bonnes ou mauvaises. Des valeurs de comparaison sur un vaste éventail de chiffres de référence permettent d'aborder des thèmes qui n'auraient pas été pris en considération autrement. S'il existe un plan de développement de l'école, on peut vérifier si les priorités fixées sont judicieuses ou si de nouveaux aspects doivent être traités rapidement. Les réactions peuvent aussi être l'occasion de développer un tel plan.

- Les résultats sont-ils placés dans un contexte général (plan de développement de l'école)?
- Les destinataires sont-ils disposés à prendre les réactions au sérieux et à les considérer comme des opportunités d'obtenir une image des faiblesses connues et inconnues?

**Mise en œuvre** Pendant la phase de mise en œuvre, on fixe des objectifs et on déve-

loppe des plans d'action. Les mesures sont implémentées et leur effet contrôlé.

- Les conclusions de l'analyse des données peuvent-elles être transférées en des tâches identifiées en commun, réalistes et suffisamment concrètes?
- Peut-on se limiter à quelques domaines d'action?

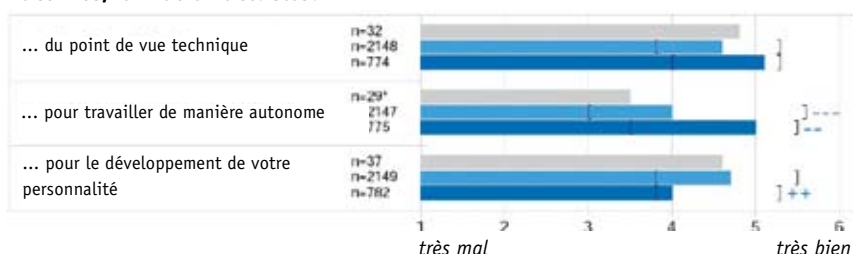
## CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Afin que le benchmarking porte effet, il faut harmoniser de nombreux éléments. La conception de l'instrument doit correspondre du mieux possible aux besoins propres tout en permettant une comparaison avec les autres. Dans le même temps, le benchmarking exige un engagement important de la direction (personnel, finances et temps) et beaucoup de doigté envers les personnes concernées.

Il ne suffit pas d'un accord du bout des lèvres. Mais le succès récompensera les efforts. Dans le présent projet, certaines écoles attendent avec impatience la deuxième version du PP 2 au printemps 2009 pour pouvoir vérifier si les mesures engagées ont porté effet. D'autres écoles ont depuis demandé si elles ne pourraient pas réaliser, après coup, une enquête auprès des anciens élèves.

Après la première réalisation des trois projets partiels, il s'agit désormais d'évaluer et d'améliorer. De premières expériences faites dans le cadre du PP 2 en ce qui concerne les rapports ont déjà pu être utilisées pour l'enquête auprès des anciens élèves/en interne. A ce jour, les réactions sont très positives. Le prochain délai ferme est la deuxième enquête auprès des élèves, du personnel enseignant et de la direction, au printemps 2009. Toutes les enquêtes peuvent et doivent être réalisées à intervalles réguliers. Nous saurons en 2010, après une évaluation de la commission ayant donné le mandat, si cet instrument de pilotage s'établira et s'il deviendra un élément fixe du paysage des enquêtes scolaires.

### Graphique d'exemple: L'école professionnelle vous a-t-elle bien préparé à votre activité/formation actuelle?



Trois colonnes sont représentées pour chaque question:

1. La colonne gris clair en haut présente la valeur moyenne de toutes les réponses de l'école concernée.
2. La colonne bleu clair présente la valeur moyenne de toutes les écoles du même type.
3. La troisième colonne (bleu foncé) représente la moyenne de toutes les écoles du même type dans le canton concerné (s'il y a suffisamment d'écoles).

Le symbole [ ] marque la valeur la plus élevée resp. la plus basse atteinte par une école du groupe de comparaison correspondant.

Les signes + et - indiqués à côté des colonnes indiquent si la moyenne de l'école est nettement plus élevée ou plus faible que la valeur moyenne du groupe de comparaison. Le nombre de signes donne plus d'indications sur l'intensité de l'écart.