

Folio



Diriger une école

L'école est-elle menacée de «grouding»?

RUDOLF STRAHM

La formation en Finlande – un modèle? 2

LES ÉTUDES HES NE SUFFISENT PLUS!

Les exigences pour les enseignants des écoles professionnelles augmentent sans cesse – beaucoup l'observent avec dépit

BCH
FPS

La formation en Finlande – un modèle?

Dans les milieux pédagogiques, la Finlande est considérée comme pays modèle en matière de qualifications scolaires. Lors des études Pisa I et Pisa II, les Finlandais étaient en tête des tests de performances scolaires. Les élèves et les jeunes finlandais, avec leurs compétences linguistiques et leurs capacités dans les branches mathématiques et sciences naturelles, ont au moins une année d'avance par rapport aux écoliers dans d'autres pays européens.

Comparée aux autres Etats de l'Europe, la Finlande fait cependant piètre figure lorsqu'il s'agit du chômage des jeunes: en 2004, avec 27% de jeunes sans travail, ce pays modèle en matière de formation avait, dans cette catégorie, le taux de chômage le plus élevé de l'UE. En décembre 2008, le

taux de chômage des moins de 25 ans, avec 16,5%, occupait toujours la troisième place parmi les anciens pays membres de l'UE. Seules l'Italie et la Belgique occu-

paient un rang supérieur dans cette triste liste. (Les pays de l'UE qui font partie de l'extension à l'Est ne figurent pas sur cette liste en raison de leurs économies difficilement comparables).

De bonnes notes à l'école et de mauvaises aptitudes sur le marché du travail – c'est ainsi que l'ont pourrait classer la Finlande sur la base des statistiques de ce pays modèle. Ce paradoxe, les scientifiques en matière d'éducation, eux qui ont toujours un oeil rivé sur Bologne et l'autre sur Pisa, sont bien en mal de nous l'expliquer. Les Finlandais ont-ils un système scolaire à ce point étranger au marché du travail? Ou les tests Pisa, qui n'évaluent que les capacités scolaires, ne sont-ils pas les bons instruments d'évaluation?

Certes, les écoles en Finlande sont très bien organisées. Les enseignants y jouissent d'un prestige élevé et comparativement, ils sont bien payés. Dans les écoles, en plus des enseignants, on trouve des mentors, des assistantes sociales, des personnes qui assurent un accompagnement individuel, qui soutiennent les élèves plus faibles et leurs professeurs. Les écoles finlandaises, où l'enseignement est dispensé en classes

communes, favorisent l'intégration. Dans les classes, les bons élèves font fonction de coachs pour les plus faibles. Tout les élèves en profitent, ceux qui apprennent et ceux qui «enseignent». De la première à la dernière année, tous les élèves sont réunis. Il n'existe pas de séparation par niveau de performance. Selon les statistiques de l'OCDE, 95% des jeunes finlandais suivent une sorte de degré secondaire II qui leur donne accès à des études supérieures.

Ce sont là des forces du système scolaire finlandais et cela enthousiasme nos pédagogues.

Malgré tout, il y a quand même certains déficits dans ce système. Sinon, il n'y aurait pas autant de jeunes sans travail et leur taux de chômage ne serait pas en permanence deux fois et demi à trois fois plus élevé que celui des adultes. Le déficit, en Finlande, se situe au niveau de la formation professionnelle: la Finlande ne connaît pas l'apprentissage, pas de formation professionnelle en entreprise ou combinée. Le système de formation est entièrement axé sur l'école. Même les électroniciens et les électroniciennes, qui acquièrent chez nous leurs capacités professionnelles par le biais d'un apprentissage, sont formés en Finlande à l'Université Nokia. Celles et ceux qui ne réussissent pas leur degré secondaire II ne sont pas aptes au marché du travail et restent sur le carreau.

Le système de formation finlandais est étranger au marché du travail. Il n'est pas déficitaire à cause des écoles. Mais parce qu'il manque un échelon de qualification professionnelle pratique pour les jeunes qui sont peut être plus faibles sur le plan scolaire mais qui, par contre, ont des dons pratiques, des compétences sociales et dont les intérêts sont multiples. Dans ce système, ces jeunes passent entre les mailles du filet. Le modèle finlandais ferait bien de prendre un peu de distance et de relativiser quelque peu sa focalisation excessive sur le modèle d'évaluation de Pisa.





Herbert Binggeli est directeur de l'Ecole industrielle et des arts et métiers de Berne (gibb); herbert.binggeli@bern.ch

Menace de fusillade à la gibb

Ce qui a abouti à une véritable tragédie à Winnenden, en Allemagne, c'est déroulé sans incident majeur en novembre 2008 à l'Ecole industrielle et des arts et métiers de Berne. Nous nous trouvons confrontés à une nouvelle notion: le «School-Shooting». Qu'est-il arrivé à Berne?

Texte Herbert Binggeli

Une menace de fusillade est proférée à l'Ecole industrielle et des arts et métiers de Berne (gibb) – un nombre impressionnant de policiers arrive sur le terrain, ils installent leur poste de commandement dans la salle de réunion de l'école: la police criminelle, la Brigade vie et intégrité corporelle, le commando spécial Enzian, la police sanitaire, les pompiers. Celles et ceux qui se trouvent dans le bâtiment ne peuvent plus en sortir, celles et ceux qui sont dehors ne peuvent plus y entrer. C'est l'ordre qu'a donné la police. Les bâtiments sont fouillés, les enquêteurs font leur travail. Les cours sont suspendus pendant plusieurs heures. Cela c'est produit dans notre école le 20 novembre 2008. Cet événement a eu un retentissement national, de la télévision locale à SF DRS, de la Confédération en passant par le «Blick» et la Tribune de Genève, tous les médias en ont parlé – aussi en ligne. Le travail des policiers est rapide, le jeune homme qui avait proféré des menaces contre l'école est arrêté. Le tribunal des mineurs va s'occuper de lui. Ce jeune apprenti, en deuxième année d'apprentissage d'informaticien, est renvoyé de l'école.

INSÉCURITÉ, PEUR, IMPUISSANCE

Cet événement a laissé des traces à l'école. Pendant l'enquête et les jours suivants, la direction a pris beaucoup de temps et s'est intensément occupée de ce cas et de

ses conséquences. Il a aussi et surtout été très problématique pour les élèves concernés et pour les enseignants: des sentiments d'insécurité, de peur, d'impuissance, ont assaillis ceux qui se trouvaient dans les bâtiments de la Lorraine menacés. D'autres ont abordé la situation avec plus de calme, ont observé et commenté l'intervention du commando spécial Enzian, beaucoup sur place, d'autres à l'aide des moyens modernes de communication dans les services en ligne de la presse écrite. Pour la direction de l'école, en plus de la maîtrise de la crise à proprement parler en collaboration avec les autorités, le plus grand défi à gérer a été celui de la communication.

Contrairement à l'alerte à la bombe à laquelle notre école a du faire face il y a deux ans, ce ne sont pas, dans ce cas, des décisions sur la manière d'agir qui ont tenu la direction en haleine. A l'époque, c'est un appel téléphonique directement adressé à l'école qui avait annoncé l'alerte à la bombe. En tant que directeur, s'était à moi de décider que faire: après avoir pris contact avec la police, j'ai fait évacuer le bâtiment. En novembre 2008, c'est la police qui a reçu les appels de menace, ce sont les autorités qui ont décidé de la forme et de l'ampleur de la réaction. Cette différence est fondamentale par rapport à la responsabilité des décisions à prendre. Dans les deux cas, et il ne peut en être autrement, les menaces ont été prises au sérieux. Même si un léger doute pouvait subsister quant à leur sérieux, il était impensable de les ignorer. La responsabilité en cas de catastrophe réelle n'aurait jamais pu être admise et assumée.

LORSQUE LE «QUOTIDIEN» FONCTIONNE BIEN

Dans ce type de situation, la réaction ne peut pas vraiment être planifiée. Chaque cas est différent, et ils sont – heureusement! – rares. Ce qui peut être planifié, c'est le rôle que doit jouer chaque membre de la direction, l'attribution des responsabilités, la définition des compétences et la répartition des tâches que chacun doit accomplir. Dans les deux cas, cela a très bien fonctionné et j'en suis reconnaissant et en remercie mon suppléant et mes collègues de la direction. Lorsque l'équipe qui dirige une école travaille en harmonie au quotidien, elle le fait aussi en cas de crise. J'en suis tout à fait persuadé et cela c'est confirmé dans ces deux cas.

Mais revenons au défi de la communication. A la gibb, l'enseignement est dispensé dans dix bâtiments répartis dans toute la

Ce qui peut être planifié, c'est le rôle que doit jouer chaque membre de la direction, l'attribution des responsabilités, la définition des compétences.

ville. Etaient concernés par la menace de fusillade les quatre bâtiments du quartier de la Lorraine. Les besoins d'information des enseignants et des élèves des autres bâtiments étaient par conséquent différents, tout comme l'était leur degré de satisfaction par rapport à la communication de la direction. Dans l'ensemble, les commentaires de nos «succursales» ont été positifs: nous avons été félicités pour l'information



concise qui leur est parvenue par e-mail avant les communiqués de presse.

La situation sur place s'est avérée plus difficile: les responsables des divers départements et du secrétariat ont fait tout leur possible pour informer les personnes présentes dans la maison de l'évolution de la situation et pour leur transmettre les instructions de la direction.

LA COMMUNICATION EST DÉTERMINANTE

Ce travail s'est révélé assez ardu. Il n'a pas été possible d'atténuer l'angoisse des personnes qui se trouvaient dans le bâtiment et d'imposer les instructions des autorités et de la direction. En particulier dans les deux bâtiments où aucune personne de la direction n'était sur place, certains enseignants ont pris d'eux-mêmes certaines décisions: ils ont quitté le bâtiment avec leurs élèves, alors qu'officiellement, l'ordre était de ne pas bouger. Des déclarations contradictoires des policiers sur place ont aussi participé à cette confusion. Les forces de l'ordre, aussi professionnel que soit leur travail dans l'ensemble, ne sont pas à l'abri de contradictions et d'ordres individuels contraires.

Cependant, pour pouvoir compter les uns sur les autres en situation de crise, on doit attendre de la part de tous les enseignants qu'ils aient confiance dans les décisions de

la direction et qu'ils fassent preuve d'une certaine discipline. C'est une des leçons tirées par la direction à la suite de ce dernier événement. La confiance et l'absence de peur ne peuvent pas être imposées, mais nous avons constaté que les deux dépendent dans une très large mesure de l'intensité et de la qualité de l'information. Il ne s'agit pas d'une question de confiance en soi mais, en cas de crise, de la confiance que les enseignants ont en eux-mêmes et en leurs collègues, tous habitués à assumer leurs propres responsabilités.

Conclusion: la communication dans une situation exceptionnelle est déterminante. Nous avons par conséquent donné une priorité absolue à ce thème. Dans la perspective de renforcer «l'information et la communication en cas de situation de crise aigue», notre groupe CIC (culture, information, communication) est en train d'élaborer un concept sur la base de cette expérience.

La communication vers l'extérieur, pour le public, est aussi très importante: notre école est subitement devenue un objet d'intérêt national, tout ce que faisaient les forces de l'ordre et la direction de l'école était observé d'un œil critique. Dans ce cas, nous avons pu nous appuyer sur notre concept de communication qui fixe, en cas de crise, qui répond aux questions des journalistes ou adresse un communiqué

aux médias – c'est-à-dire exclusivement la direction. Cela a d'ailleurs parfaitement fonctionné: seuls le directeur et son suppléant se sont adressés au public. L'école n'a jamais été publiquement critiquée sur sa manière d'agir; dans les comptes-rendus des journalistes, les décisions ont été commentées avec neutralité et objectivité. La direction doit bien entendu faire preuve d'une certaine réserve pendant les enquêtes et informer en accord avec la police. Du côté des autorités, c'est la préfète et le porte-parole de la police qui étaient chargés de l'information au public.

POURQUOI LE RENVOI DE L'ÉCOLE?

Comme déjà mentionné, l'auteur de la menace, un jeune apprenti informaticien, a été arrêté. Même s'il s'est par la suite excusé de son comportement et qu'il semblait regretter son acte, même s'il taxait le tout d'une mauvaise blague dont il avait sous-estimé les conséquences – il ne pouvait échapper à des sanctions. Il fallait lui montrer, à lui et à ses parents – et ils l'ont compris – ce que sa menace a eu pour effets: sur l'école, c'est-à-dire sur les personnes qui composent l'école, sur les forces de police, sur le public. Il était impensable qu'il continue à fréquenter notre école.

Dans ce cas, c'est notre devise pédagogique, formulée à l'origine en rapport avec l'exigence d'une école sans drogues, qui



*Camion à benne basculante
de Wacker Neuson, type DHK
7002 H, année 2000 (page 4).*

*Locomotive électrique Ae 6/6
Nr 11413, Gotthardlok, année
1955.*

nous a guidée: «Observer de près, exercer de l'influence, poser des limites.» Les limites de l'acceptable, de ce qui peut être toléré avaient clairement été dépassées. Poser des limites est aussi un acte pédagogique et, dans ce cas, il était indispensable. Non seulement pour le jeune homme, dont la «mauvaise blague» a eu de lourdes conséquences pour lui-même, mais aussi pour tous ceux qui ont vécu des moments de grande peur et d'angoisse, pour ceux qui ont été soupçonnés, arrêtés et interrogés par la police en même temps que lui, pour le public, pour de potentiels imitateurs.

Notre décision a été soutenue par l'école, par le tribunal des mineurs et par la direction de l'instruction publique. Et, plus important encore, elle l'a aussi été par les élèves, les enseignants et les collaborateurs de l'administration de la gibb. Seul un enseignant aurait déclaré que le renvoi du jeune homme était une mesure exagérée, un seul lecteur, dans un quotidien bernois, a estimé que cette décision démontrait de l'étroitesse d'esprit et était anti-pédagogique.

L'important est que le jeune homme ne soit pas criminalisé et ne devienne pas un cas social. Il doit assumer les conséquences de ses actes, mais, pour autant que son entreprise formatrice et une autre école professionnelle y soient disposées, il doit pouvoir poursuivre sa formation et l'achever.

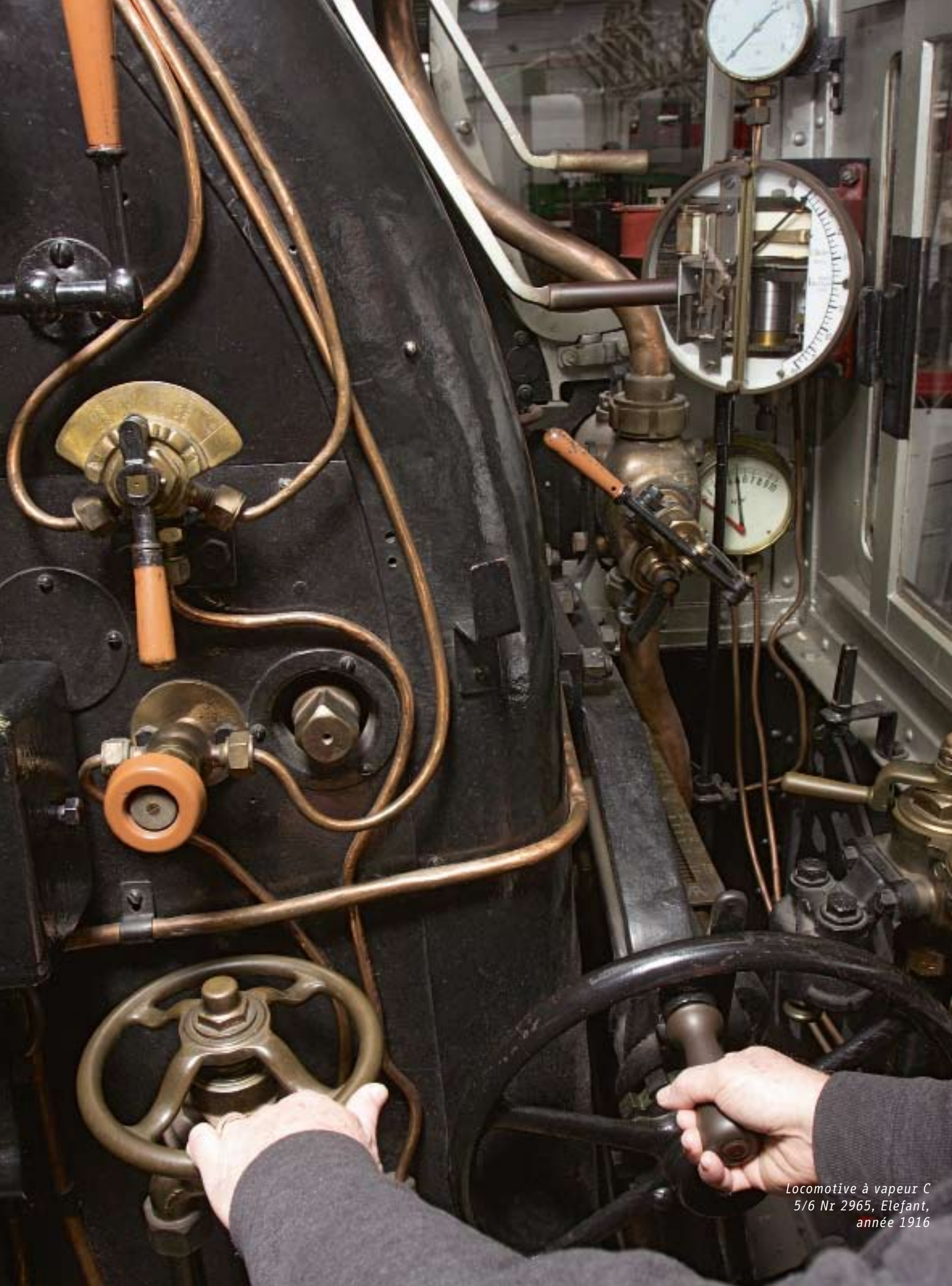
Le tribunal des mineurs et les services de la jeunesse y veillent.

Cette mesure pédagogique a marqué tous les élèves de la gibb: explicitement parce qu'ils ont été informés par les enseignants – avec une lettre de la direction – de ce qui s'était passé et des conséquences pour son auteur (le département, et en particulier la classe d'où le jeune homme a été renvoyé,

***Dans les bâtiments où aucune personne
de la direction n'était sur place,
certains enseignants ont pris
d'eux-mêmes certaines décisions.***

avec un communiqué spécial); implicitement parce que les élèves ont pu suivre de très près ce qui s'est passé et les conséquences d'un tel acte.

Toute la gibb – direction, enseignants, collaborateurs de l'administration, élèves – a été confrontée à une situation difficile. Mais elle est parvenue à la maîtriser. Elle s'en est non seulement sortie sans dommages, mais aussi renforcée: car c'est ensemble que nous avons réussi à maîtriser la crise!



*Locomotive à vapeur C
5/6 Nr 2965, Elefant,
année 1916*

La plupart des écoles sont encore à l'ère de la machine à vapeur

Comment nuire au bon fonctionnement d'une école? Celles et ceux qui dirigent ces établissements nous donnent de multiples réponses à cette question: par des abus, un mauvais enseignement, des objectifs inatteignables, etc. Mais il est encore plus difficile de répondre à la question inverse.

Texte d'Adrian Huber

Effective – ce n'est certainement pas la première association qui nous vient à l'esprit lorsque nous parlons de la «direction» d'une école. Dans cette profession encore récente, des notions comme «exigeante», «diversifiée», «soumise à des changements», «confrontée à différentes attentes et différents groupes de personnes» – sont les termes généralement employés pour signaler qu'il n'est pas facile d'«obtenir des lauriers» dans ce métier. Une école, pour être «bonne» et bien fonctionner, a besoin d'une direction, elle doit véritablement être «dirigée». La question est de savoir comment accomplir cette tâche, comment l'organiser, l'aménager, la vivre.

Diriger – ou conduire – une école signifie la développer à long terme et assurer son fonctionnement au jour le jour. Cela implique donc des tâches de développement et des tâches de routine – une combinaison peu aisée, car un développement efficace n'est possible que si les cours et l'école en général fonctionnent bien au quotidien. Or, ce quotidien ne fonctionne bien que si l'école se développe en fonction des exigences. A quoi faut-il dès lors accorder plus d'attention – au quotidien ou au développement? Ces deux tâches doivent bien entendu être menées de front, un des dilemmes auxquels une direction d'école est confrontée. Dans leurs activités, les directrices et les directeurs

d'écoles doivent trouver un équilibre dans ce champ de tension et – last but not least – apprendre à gérer les hésitations et aléas que cela comporte (illustration 1). Une des erreurs fondamentales est de penser que des réponses claires et évidentes peuvent être données pour parvenir à cet équilibre. Diriger une école ne signifie pas trancher entre ce qui est «juste» ou ce qui est «faux», mais entre ce qui est «mieux» ou «moins bien». C'est à cela que les responsables doivent répondre, chaque jour, en toute conscience, pour pouvoir diriger leur école de manière «effective» et assumer ainsi leur fonction.

QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES D'UNE DIRECTION EFFECTIVE?

Les écoles sont confrontées aux influences d'un environnement qui évolue en permanence (société, économie). Les exigences à l'égard de l'école et les conditions cadre se modifient constamment. Un renforcement de l'orientation vers la clientèle, plus de concurrence, de souplesse, des innovations technologiques, des marges de décision qui se modifient ou une rapide adaptation à de nouveaux contenus nécessitent une plus grande autonomie des écoles professionnelles. Les membres de la direction ont pour tâche de suivre cette évolution et de la mettre à profit pour leur école.

Ils doivent s'occuper de questions qui concernent l'organisation et la gestion de «l'entreprise», et des collaborateurs qui y travaillent (conduite du personnel). Avec leurs compétences et leurs ressources personnelles, mais aussi avec les processus

et instruments de direction à leur disposition, les directeurs et directrices d'école sont le levier le plus important pour une conduite effective, constructive et réussie de leur établissement.

Les écoles ne doivent pas considérer leur direction comme une charge, mais comme une ressource qu'elles peuvent mettre à profit.

Comment, sans trop d'effort, peut-on rapidement et durablement nuire à son école? Les recteurs et les rectrices ont immédiatement répondu par une série d'éléments et de possibilités à cette question paradoxale: «mauvais enseignement», «erreurs/abus», «démotivation des enseignants en fixant des objectifs inatteignables», etc.

Il y a plusieurs formes d'échec à une bonne conduite d'école. D'où l'importance d'avoir une idée commune sur ce que doit être une «bonne école» et de la voie à suivre pour y parvenir. A cet égard, les dirigeants ont une fonction de «conduite stratégique». Ils doivent veiller à donner un profil à l'école, en précisant – avec les collaborateurs – comment ils perçoivent leur rôle («qui sommes-nous?»), en reflétant leurs propres attentes («qu'est-ce qui est important pour nous?») et en définissant les champs d'action correspondants («que faisons-nous pour cela?»). Ce profil donne une orientation à l'école et aux groupes qu'elle concerne. Cela n'est possible que lorsqu'une école a un réel profil, pas trop lisse, tangible, qui puisse aussi être critiqué. Il faut du courage aux dirigeants pour

développer un tel profil et pour le défendre – du courage pour se «profilier». Pour eux, il est parfois difficile de se voir confrontés aux éléments qui permettent d'atteindre le profil souhaité et à la manière dont il est perçu. Car il s'agit de valeurs, d'attitudes, d'intérêts, de positions. Les directeurs d'écoles doivent rapidement abandonner l'illusion de pouvoir contenter tout le monde. Pour acquérir un profil, il faut faire des choix, et cette compétence relève de la direction – ce sont des décisions claires qui caractérisent une conduite d'école effective.

Chaque décision devrait être suivie d'effets. Le deuxième rôle central d'une direction est celui de veiller à «l'application opérationnelle» de ses décisions. Il ne s'agit donc pas seulement de choisir l'une ou l'autre solution, mais de le faire en fonction des conséquences. Car c'est avec elles qu'il faudra vivre. Il ne suffit pas de définir des standards de qualité, encore faut-il pouvoir les appliquer, les refléter et créer des conditions pour les développer. Dans l'environnement scolaire, diriger en restant conséquent est souvent perçu comme pesant et peu attrayant. J'ai sou-

«Comment dire à un enseignant que je ne suis pas content de son travail... puisque personne ne lui a jamais rien dit jusqu'à présent?» *Un directeur d'école*

vent entendu dire: «Comment dire à un enseignant que je ne suis pas content de son travail... puisque personne ne lui a jamais rien dit jusqu'à présent?». C'est aux dirigeants de faire ce choix – soit ils parlent, soit ils se taisent. Mais ils doivent réfléchir aux conséquences que cela implique et les assumer.

QUELS SONT LES OBSTACLES À UNE DIRECTION D'ÉCOLE EFFECTIVE?

Un coup d'œil sur le quotidien des directeurs et directrices montre qu'il n'est pas toujours possible de diriger un éta-

blissement scolaire avec effectivité. A l'occasion d'un séminaire organisé pour des recteurs et des rectrices, nous leur avons demandé comment ils perçoivent leur rôle. Les réponses allaient de «service de renseignements», «formatrice continue», «garde-champêtre», «distributrice des tâches», «point de cristallisation» à «soutien général». Il est assez rare que les dirigeants d'une école estiment qu'ils sont des «leader» et des «manager», alors que sur le plan formel, ils sont les supérieurs des enseignants et que c'est à eux de diriger une école dans les domaines pédagogique, personnel, administratif et au niveau de l'organisation. Le fait que les écoles aient souvent de la peine à satisfaire à cette exigence démontre qu'elles se trouvent (toujours) dans des processus fondamentaux de transformation. Gérer ces processus – comme nous l'avons déjà dit – est l'affaire de la direction.

Les écoles sont des coopérations d'enseignants «autonomes» qui partagent une histoire commune. Ces enseignants ont besoin d'être dirigés, cela demande de la conviction et un travail de persuasion. Au niveau de leur organisation, les écoles en sont encore souvent à la phase de pionnier: beaucoup d'improvisation, une dépendance des personnes, peu de structures et une faible standardisation. Les recherches en matière d'organisation ont montré que dans cette phase, une conduite directive est plus efficace. Une direction qui par-

vient à convaincre par ses connaissances professionnelles, ses capacités à définir un cadre et à donner une orientation précise. Pour ce faire, les dirigeants doivent prendre position, par exemple en provoquant volontairement certaines confrontations, en fixant des conditions ou en définissant des règles. Les enseignants ont parfois de la peine à l'accepter, les responsables ont souvent de la peine à le faire. Il est aussi assez fréquent que les écoles soient dirigées d'une manière qui ne correspond pas au degré «de maturité» de l'établissement. Les écoles conduites selon les principes d'une démocratie de base ne fonctionnent que lorsqu'un cadre a été défini et des règles établies. Pour cela, un «leadership» est indispensable.

A tout cela vient s'ajouter le fait que les écoles se considèrent comme des organisations d'experts, dans lesquelles l'autonomie des enseignants s'écrit avec un grand A. Etre «dirigé» est souvent perçu comme une limitation à l'autodétermination. Il est important que les écoles ne considèrent pas les personnes qui les dirigent comme une charge, mais comme une ressource qu'elles peuvent mettre à profit. Les dirigeants pourraient plus largement considérer que leur tâche est une prestation de «services» et les enseignants (pouvoir) utiliser ces services. Le rôle de la direction, ses tâches et ses compétences ne doivent pas seulement être synonyme de statut ou de pouvoir, mais une plus-value pour

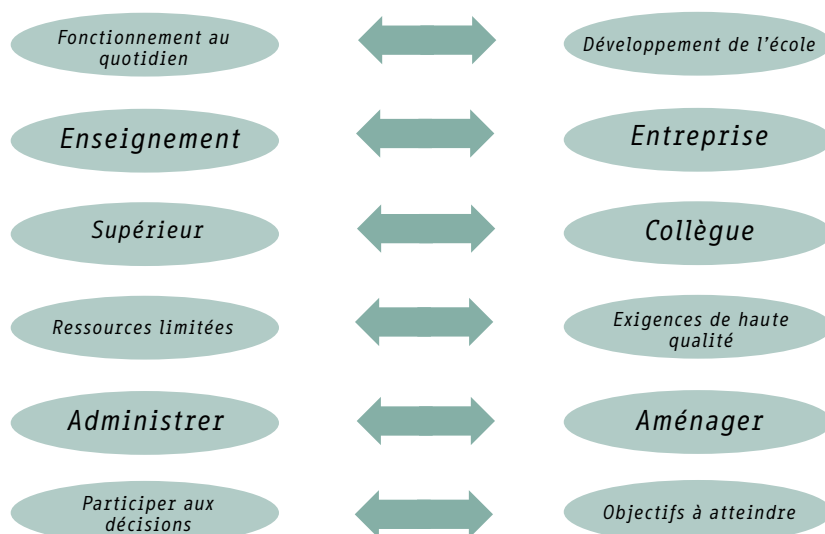


Illustration 1: Les champs de tension d'une direction d'école



Adrian Huber est directeur-partenaire de l'Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafob, à Zurich (www.iafob.ch / adrian.huber@iafob.ch)

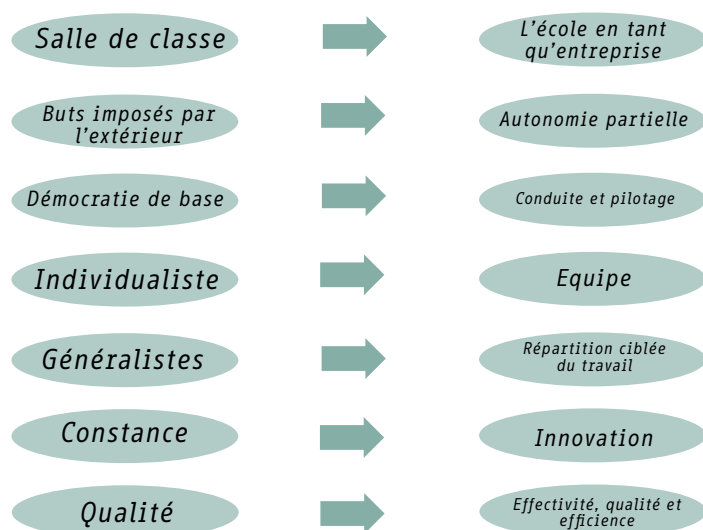


Illustration 2: Les perspectives d'approche traditionnelles et élargies dans le cadre de la direction d'une école

l'école et ses collaborateurs. Il ne faut pas que les responsables s'occupent seulement de l'administration, mais qu'ils proposent aussi du soutien, parviennent à exploiter des synergies et offrent une aide pour l'orientation. Cela confère à leur rôle sa légitimité et les activités qu'ils accomplissent sont respectées et appréciées.

Il va de soi que la conduite d'une école au quotidien n'est jamais aussi «noir/blanc», elle est bien plus nuancée. On n'attend pas qu'elle soit exclusivement directive ou uniquement orientée sur le développement, mais qu'elle se fasse en fonction de la situation. Une conduite différenciée, adaptée aux situations. Savoir comment (ré)agir dans quelle situation demande beaucoup de sensibilité et de compétences de la part des responsables pour bien diriger une école. En tant que recteur, je dois être conscient de ce que je déclenche et provoque par mon comportement, je dois donc être apte à me comporter de manière appropriée et efficace selon la situation. Une direction effective est une conduite réfléchie, consciente et conséquente.

COMMENT RÉUSSIR UNE DIRECTION EFFECTIVE?

Les attentes liées à l'exigence d'une conduite effective sont très élevées. Pour y faire face, les responsables doivent se confronter à eux-mêmes, aux collaborateurs, à l'environnement de l'école. Le résultat de cette confrontation se répercute

ensuite dans leur manière de diriger: comment est-ce que je pense et agi, pourquoi est-ce que je pense et agis ainsi, quel est l'effet que j'en attends ou qui en résulte. Il y a de nombreuses possibilités de se poser des questions sur la manière de diriger une école. En participant à un cours de formation continue, en lisant un guide, en faisant appel à un coach, par des échanges avec des collègues qui occupent les mêmes fonctions, en reflétant brièvement une situation qui a exigé beaucoup de nous, etc. Les directrices et directeurs d'écoles se plaignent souvent d'un manque de temps pour réfléchir à ces questions. Qu'ils ne font que «réagir» aux situations. C'est possible. Mais – soyons honnêtes – c'est à eux qu'en incombe la responsabilité. S'ils voulaient prendre ce temps, ils le pourraient. Il suffirait qu'ils en prennent réellement la décision et en assument les conséquences. Car c'est une réflexion systématique et le fait de comprendre comment une école doit être conduite qui est à la base d'une direction effective dans le champ de tension entre son mandat, la conduite du personnel et la gestion du système.

Littérature:

Dubs, Rolf. *Die Führung einer Schule – Leadership und Management*. Zürich: SKV, 2005

Mahlmann, Regina. *Selbsttraining für Führungskräfte – Ein Leitfaden zur Analyse der eigenen Führungspersönlichkeit und eine Anleitung zum «persönlichen Change Management»*. Weinheim: Beltz Verlag, 1998

Neuberger, Oswald. *Führen und führen lassen – Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung*. 6. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2002.

Seitz, Hans & Capaul, Roman (Hrsg.): *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Praxisanleitungen*. Bern: Haupt, 2005.

Huber, Adrian & Strohm, Oliver. *Anlass, Gestaltung und Wirkung moderner Führungsentwicklung in iafob (Hrsg.): Unternehmensgestaltung im Spannungsfeld von Stabilität und Wandel*. Zürich: vdf, 2008

Savoir nager à contre-courant

Texte d'Urban Vecellio

« **L**orsque je me souviens de l'école, c'est ce qui m'est arrivé de mieux pendant toute la période de mon apprentissage. Ce que j'y ai vécu, les cours, les profs, les camarades, c'était incroyable, vraiment très très bien». – C'est ce qu'écrit une apprentie après quatre années de cours dans notre école professionnelle. Quel plaisir pour nous! Cela correspond à mon rêve d'une bonne école. Mais le quotidien est bien différent. De telles déclarations d'élèves, aussi positives, sont assez rares. Pourtant: de temps en temps, des avis et commentaires favorables de la part de nos élèves et sur nos élèves - anciens et actuels – réussissent à nous faire oublier un peu les doutes qui nous assaillent.

Ma vision: que celles et ceux qui fréquentent notre école puissent y recevoir la meilleure formation possible dans leur branche. Leurs talents doivent y être encouragés pour qu'une carrière réussie se dessine déjà avant la fin de leur apprentissage. Le but principal de l'école professionnelle est aussi de garantir une formation de haut niveau dans toutes les disciplines. Mais comment y parvenir?

Que peut faire une grande école pour libérer les nouveaux élèves de l'angoisse qu'ils ressentent face à leur nouvelle situation? Comment éviter l'anonymat? Comment transmettre un sentiment de sécurité? Une des mesures que nous avons adoptée pour y parvenir est l'accueil réservé à nos nouveaux élèves. Depuis bientôt vingt ans, nous les recevons le premier jour d'école en leur offrant un café – ou un Red Bull – et un croissant dans nos cafétérias. Par ce

geste, nous leur signalons que nous entendons créer une atmosphère où ils peuvent se sentir à l'aise. C'est là une de nos contributions essentielles (en même temps, nous leur signalons où et comment eux aussi peuvent y contribuer). Nous sommes intimement convaincus que les jeunes apprennent beaucoup mieux lorsqu'ils se sentent bien dans leur environnement. Et cela est valable pour chaque jour de cours passé à l'école.

Un élève que je ne connaissais pas jusque là m'aborde à la cafétéria et me dit: «C'est vous qui êtes le chef ici, alors il faut que je vous dise: j'ai déjà eu beaucoup de profs au cours de ma scolarité, mais un prof comme X, je n'en ai jamais eu d'aussi bon.» X est un enseignant auxiliaire, spécialiste des techniques du bâtiment. Dans l'entreprise où il travaille, on vient de lui confier la direction générale des constructions pour un grand projet de notre pays. Un professionnel très expérimenté.

C'est en premier lieu le corps enseignant qui fait vivre une école. Parmi les tâches de la direction, les plus importantes sont certainement de recruter des enseignants très bien formés et préparés, de les introduire avec soin dans leur travail pédagogique et de les soutenir dans leur volonté de fournir un travail parfait. Les écoles professionnelles emploient diverses catégories d'enseignants: ceux qui se consacrent exclusivement à l'enseignement et ceux – le plus grand nombre – pour lesquels l'enseignement est une activité auxiliaire. A côté de leur tâche principale, qui est d'enseigner, ces deux groupes assument des charges différentes: les uns s'occupent de l'infrastructure dans les écoles, les autres y amènent leur savoir pratique. Ils reçoivent tous un soutien approprié de la part de la di-





*Bateau à moteur «Thurgau»,
Compagnie de navigation
Untersee et Rhin, année 1965*



*Urban Vecellio est depuis
1987 recteur de l'Ecole
professionnelle des métiers
de la construction de Zurich
(Baugewerbliche Berufs-
schule Zürich); urban.
vecellio@bbz-ma.bid.zh.ch*

rection. Et tous sont invités à s'exprimer, à participer aux décisions, peu importe leur nombre d'heures de cours. Tous devraient trouver de la reconnaissance pour leurs prestations et du respect pour leur savoir-faire. La direction de l'école doit réussir à maintenir un haut niveau de motivation auprès des enseignants. Lorsqu'ils sont à l'aise dans leurs activités, qu'ils se sentent bien, ils fournissent d'excellentes prestations. Leur enthousiasme pour le métier qu'ils ont appris, leur fierté de savoir faire quelque chose de très spécial, se transmet ainsi aux élèves. Lors de l'examen de fin d'apprentissage, les garçons et les filles du premier jour seront devenus des hommes et des femmes aimant leur métier, prêts à y accomplir de très bonnes performances. Ils auront aussi appris à bien organiser et gérer leur vie privée; ils sauront se défendre et profiter de ce qu'ils ont acquis sur le plan culturel. Le corps enseignant peut être fier d'avoir contribué au développement de ces jeunes.

La formation continue, un élément central de notre quotidien, est malheureusement passablement sous pression au niveau politique. Nous sommes convaincus que la formation professionnelle, en Suisse, ne pourra perdurer que si des perspectives attrayantes sont offertes aux jeunes qui ont achevé leur apprentissage. Pour ceux qui suivent la filière de la maturité professionnelle, les choses sont plus faciles; les portes des hautes écoles spécialisées leur sont ouvertes. Mais la grande majorité des jeunes n'y a pas accès. Une maîtrise, un diplôme d'une école supérieure devrait pouvoir s'obtenir avec un effort raisonnable en temps et surtout en argent. Nous croyons à la noble tâche de fournir une aide pour que ces personnes puissent aussi acquérir un diplôme fédéral de niveau tertiaire. Nous proposons cette aide partout là où les associations professionnelles n'offrent rien ou rien d'approprié. Nous sommes ravis de voir combien de nos anciens élèves

s'inscrivent dans un technicum, des cours de préparation pour un examen professionnel ou dans une haute école spécialisée. Quatre à cinq ans après avoir achevé leur apprentissage, ils obtiennent le diplôme, et il n'est pas rare que nous recrutons les enseignants dont nous avons un urgent besoin parmi ces diplômés. C'est ainsi que d'anciens élèves deviennent nos collègues.

Mais le recteur, le vice-recteur et les autres membres de la direction ne peuvent accomplir seuls la tâche d'apporter la reconnaissance nécessaire aux enseignants et les inciter à fournir à tout moment des prestations de haut niveau. A cet égard, la contribution des autorités de surveillance est tout aussi déterminante: je veux parler des membres des commissions scolaires. Je n'oublierai jamais ma première séance officielle avec mes autorités de l'époque. Un membre de la commission, qui se rendait régulièrement dans les écoles, y a défendu avec véhémence qu'un enseignant rejoignant sa classe avec cinq minutes de retard après la pause doit être licencié sur le champ. Indépendamment de l'aspect fort problé-

***Recruter des enseignants bien formés,
les introduire avec soin dans leur travail
pédagogique et les soutenir dans leur
volonté de fournir un travail parfait est
notre tâche la plus importante.***

matique de cette mesure du point de vue juridique, son attitude reflétait l'ambiance générale dans cette commission. J'ai failli renoncer au poste pour lequel je venais d'être engagé et repartir chercher le salut dans l'économie privée, mais heureusement, peu de temps après, la présidence de cette commission si importante pour notre école a changé. C'est un syndicaliste d'un certain âge, avisé, ouvert aux nouveautés qui en a dorénavant assurée la destinée. Avec lui, avec son attitude positive et bienveillante à l'égard des enseignantes et des enseignants, nous avons réussi à redonner

de l'élan à notre école. Le corps enseignant débordait d'idées et de projets, par exemple comment aborder les problèmes quasi insolubles des élèves plus faibles sur le plan scolaire. Dans de telles conditions, il est aisé de diriger une école. La direction n'a (plus) qu'à relever les bonnes idées et veiller à ce qu'elles soient appliquées. C'est ce que l'on appelle «développement de l'école». Les enseignants, interrogés par un conseiller d'entreprise externe sur ce qu'ils estimaient particulièrement positif de la part de la direction, ont répondu qu'ils appréciaient particulièrement que leurs idées soient prises au sérieux.

Le climat de travail dans l'école ne peut jamais être assez bon. Le créer et une tâche commune de la direction, des autorités supérieures et des représentants du corps enseignant. En plus de se respecter mutuellement, de se traiter avec amabilité et même avec amitié, il faut aussi que quelques éléments fixes ponctuent le fonctionnement d'une école, une «culture», des formes communes de formation continue; à côté des rencontres formelles dans la maison, il faut aussi organiser des moments de convivialité auxquels chacun peut participer sans y être obligé. Le minimum pendant une année scolaire : un repas de Noël, une fête en été, avec un exposé sur un thème d'actualité. Dans notre école, pendant des années, des séminaires sur la maîtrise des conflits, de nouvelles formes d'apprentissage et d'enseignement et sur la gestion des problèmes de «burn-out» ont été demandés. Ces activités ont grandement contribué à créer un esprit d'équipe positif. Chaque année, nous essayons de financer de deux à quatre rencontres de ce type.

Les enseignants des écoles professionnelles restent très souvent dans leur école jusque à la retraite. En plus d'un renouvellement permanent de leurs compétences professionnelles, ils doivent entretenir des contacts avec leurs collègues, chercher et

trouver des formes de collaboration qui leur permettent de travailler ensemble pendant des dizaines d'années. Une mésentente entre deux collègues d'une même école, qui ne communiquent plus que par avocats interposés pour des raisons plus ou moins graves, est très pénible. Expérience faite, une médiation lors de tels conflits est particulièrement délicate pour la direction. Il n'est pas rare que des violations de droits d'auteur en soient le motif. «M. Huber a eu le culot de copier mes cours et les a vendus à ses élèves!», se fâche un enseignant qui se sent lésé. Que faire dans ce cas? Pour prévenir ces affrontements, nous cherchons des moyens et des possibilités pour soutenir les enseignants dans leur élaboration de matériel pour les cours. Un développement global du personnel, centré sur les particularités des carrières dans l'enseignement, est aussi une aide précieuse pour éviter les conflits entre collègues. Mais il faut bien avouer que c'est lors de la recherche de solutions aux conflits que nous avons fait nos plus amères expériences – et que nous continuerons sans doute à en faire d'autres. Lorsqu'il y a eu trop de «vaisselle cassée», il est difficile de recoller les morceaux. Mais nous n'abandonons pas la partie! Nous ressortons notre manuel «Glasl» ou recherchons des notes prises pendant son cours. Et nous essayons de nous souvenir de l'art de la communication non violente selon Rosenberg.

Ces derniers temps, nous devons aussi accomplir des miracles sur le plan administratif: gestion de la qualité, certifications et autre paperasserie émanant du fédéralisme helvétique (Convention scolaire régionale et Accord intercantonal sur les écoles supérieures spécialisées, pour ne citer que deux exemples) chargent démesurément les directions et les secrétariats des écoles. Les tâches se sont accrues, les ressources en personnel restent limitées. Du point de vue des ressources, diriger une école est un combat de tous les jours. Presque tout

ce que j'ai voulu introduire ou installer au cours de ma carrière s'est d'abord heurté à un refus radical. Mais qu'est-ce que vous vous imaginez? Oubliez cela! Absolument impossible! Aujourd'hui, beaucoup de ces tentatives sont devenues la norme. Nous avons un Corporate Design, nous avons des groupes spécialisés bien organisés («Un énorme pas en avant pour notre école!», a commenté un enseignant critique), nous sommes présents sur Internet. Les écoles se sont regroupées en réseaux. Nous pouvons faire appel à des conseillers de l'extérieur. Nous participons à l'élaboration du matériel didactique. J'ai appris à m'atteler avec plus de patience à la réalisation des idées.

Gestion de la qualité, certifications et autre paperasserie émanant du fédéralisme chargent démesurément les directions des écoles.

Aucune école professionnelle ne peut accomplir ses tâches sans une infrastructure qui fonctionne bien. A cet égard, je constate que (presque) tout ce que nous avons demandé pour des raisons justifiées, nous l'avons finalement obtenu. Notre école est implantée à trois endroits bien équipés et bien desservis par les transports. J'en suis reconnaissant aux offices compétents, au gouvernement et ... aux contribuables.

Nous avons peu de contact avec les parents. Sans doute à cause de la grande zone d'où proviennent nos élèves et aussi de leur âge. Les jeunes n'aiment pas que papa et maman se mêlent de l'école. Plus important, et même indispensable: les contacts avec les entreprises formatrices, surtout avec leurs organisations, les associations professionnelles. Nous y consacrons beaucoup de temps car de bonnes relations avec ces partenaires de la formation sont extrêmement importantes pour nous.

La nouvelle loi sur la formation professionnelle implique de nouvelles règles pour tous les métiers. Les écoles sont particulièrement concernées par ces travaux. Beaucoup d'enseignants ont été impliqués par leurs associations professionnelles dans les travaux de rédaction des ordonnances de formation, et ils y ont participé avec beaucoup d'engagement. Il s'agit maintenant d'appliquer ces ordonnances, l'une après l'autre. L'effort que doivent consentir les écoles est considérable, et ceci est bien entendu aussi valable pour le plan d'études cadre de culture générale. Tous les documents sont prêts, les nouvelles règles seront appliquées dans notre école dès le mois d'août.

Les changements perpétuels, les réformes à intervalles plus ou moins courts, les adaptations et autres modifications sont des caractéristiques spécifiques de la formation professionnelle. Le chemin menant à une école idéale est un éternel recommencement! Chaque jour, l'atmosphère agréable qui favorise l'apprentissage doit être recrée. Des enseignants partent à la retraite, il faut en recruter de nouveaux et les introduire, les idées des lignes directrices doivent régulièrement être réexaminées, les contacts avec les autorités, les associations professionnelles et autres organisations du monde du travail et de la formation doivent être entretenus. Des tâches administratives nous attendent chaque jour. Il faut établir le budget, faire les factures, entretenir les bâtiments et les équipements, recevoir de nouveaux interlocuteurs. Il n'y a que la vision d'une «bonne» école qui reste inatteignable, aussi éloignée que peut l'être l'étoile polaire. Mais la vision indique la direction à suivre et des objectifs partiels sont atteints. Une vision reste toujours ce qu'elle est: une idée de l'idéal sur le chemin à parcourir. Suivre à nouveau ce chemin jour après jour, c'est ce qui nous motive et nous maintient en forme!

Un nouveau certificat en vue: «Directeur/Directrice d'établissement scolaire (CDIP)»

D'ici fin mai, une procédure de consultation pour le profil de formation complémentaire de directeur/directrice d'établissement scolaire est en cours auprès des cantons, des institutions de formation et des associations professionnelles. Ce profil définit les exigences minimales que les offres de formation doivent remplir et sert de base pour une reconnaissance au niveau national du certificat de «Directeur/directrice d'établissement scolaire (CDIP)».

Texte Christian Leder

En Suisse, c'est la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui définit les exigences que doivent remplir les enseignants (diplômes pour le préscolaire, le degré primaire, secondaire I et gymnase) ainsi que les métiers dans le domaine de la pédagogie thérapeutique (pédagogie curative, éducation précoce, pédagogie curative scolaire, logopédie et thérapie psychomotrice). La CDIP régleme aussi les formations complémentaires qui habilitent les personnes qui travaillent dans l'enseignement à assumer des tâches exigeantes de direction d'établissements scolaires ou de fournir une contribution au développement de l'école grâce à leurs connaissances professionnelles approfondies.

Avec l'accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études, les cantons ont créé la base pour une reconnaissance réciproque de toutes les formations et professions qui sont réglementées par les cantons dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants (Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études du 18

février 1993). Les cantons s'y engagent d'assurer «aux titulaires d'un diplôme reconnu le même droit d'accès aux professions réglementées sur le plan cantonal que celui accordé à leurs propres ressortissantes et ressortissants au bénéfice d'un diplôme de fin d'études correspondant» (art. 8, al. 2). Pour être reconnues, les formations doivent répondre aux critères que la CDIP a définis dans un règlement spécifique pour chaque diplôme de fin d'études. Ces critères permettent de procéder à une évaluation des contenus et de la qualité d'une formation et par conséquent du diplôme délivré: ils fixent ce qui peut être attendu d'une formation et des personnes qui l'ont suivie, par exemple d'une enseignante ou d'un enseignant du degré primaire titulaire d'un diplôme reconnu par la CDIP, du point de vue de leurs qualifications professionnelles.

FORMATIONS COMPLÉMENTAIRES POUR DES FONCTIONS SPÉCIALES

Se fondant sur un règlement concernant la reconnaissance des formations complémentaires (Règlement concernant la reconnaissance de diplômes ou certificats de formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement, du 17 juin 2004), la CDIP fixe, dans des profils, les exigences

pour les formations qui s'achèvent par un titre reconnu. La CDIP se limite à des fonctions spéciales dans le contexte scolaire. Jusqu'à présent, des profils ont été établis pour les formations complémentaires destinées «aux formateurs et formatrices dans le domaine de l'intégration des médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC) dans l'enseignement» et aux «enseignants spécialistes ou enseignantes spécialistes en information scolaire et professionnelle». A la demande de la CDIP, un groupe de travail de représentantes et de représentants des administrations de l'instruction publique, d'associations professionnelles et d'institutions de formation ont élaboré un projet de profil pour des formations complémentaires avec certificat reconnu de «Directeur/Directrice d'établissement scolaire (CDIP)». Ce projet est actuellement en consultation auprès des cantons, de diverses associations de directeurs/directrices d'écoles, organisations d'enseignants et institutions de formation.

LE CONTEXTE POLITIQUE

En établissant des exigences minimales pour les formations de directeur ou directrice d'établissement scolaire, la CDIP se fonde sur les développements intervenus dans ce domaine. A partir de la fin des

années 90, les premiers cantons ont commencé, pour la scolarité obligatoire et dans le cadre du renforcement de l'autonomie des écoles, à engager des directeurs dont l'activité comportait non seulement des tâches administratives ou organisationnelles, mais aussi des fonctions de direction au niveau de la pédagogie et du personnel ainsi que des tâches d'aménagement et de développement de l'école (responsabilités pour l'orientation de l'école, direction pédagogique, ressources humaines (personnel), gestion de l'école, communication). Au niveau de la scolarité obligatoire, le cahier des charges des directions a, en partie du moins, été élargi de manière significative. Depuis longtemps, des directeurs/directrices d'établissements scolaires sont en place dans les établissements du secondaire II ; ils y assument des tâches de direction pédagogique, de conduite du personnel, de développement de l'école et de direction de l'administration et de l'organisation. Compte tenu de ces développements, la définition d'un profil et l'octroi d'un titre national de «Directrice d'établissement scolaire (CDIP)» / «Directeur d'établissement scolaire (CDIP)» ne peut que contribuer à la comparabilité des formations pour la direction de ces établissements.

DIRECTION PÉDAGOGIQUE, CONDUITE DU PERSONNEL, GESTION DE LA QUALITÉ

Cette formation doit habiliter les directrices et les directeurs d'écoles à assurer la direction d'une école sur les plans de la pédagogie, des ressources humaines, de l'organisation et de l'administration ou à assumer une fonction dans une équipe de direction. Compte tenu des multiples tâches que doivent accomplir les responsables d'une école, l'éventail des contenus de la formation va du développement de l'enseignement, du personnel et de l'organisation à l'établissement du budget, la comptabilité, le contrôle des coûts, la redéfinibilité, le droit scolaire et le droit du per-

QUE DIT LE PROFIL?

Les dispositions les plus importantes du profil CDIP pour la formation complémentaire pour la direction d'établissement scolaire (projet en consultation):

Conditions d'admission: Pour être admis à suivre une formation complémentaire, il faut en règle être titulaire d'un diplôme d'enseignement pour la scolarité obligatoire ou le degré secondaire II (culture générale et formation professionnelle), avoir au moins cinq ans d'expérience de l'enseignement et avoir occupé un poste de direction dans un établissement ou exercer une autre activité de cadre au sein de l'école pendant la formation complémentaire.

Contenu: Direction pédagogique d'une école (application d'objectifs pédagogiques, notamment en collaboration avec le personnel enseignant), conduite du personnel, direction de l'établissement (organisation, administration, finances et infrastructure, communication et gestion de la qualité).

Volume: La formation (travail personnel compris) totalise au minimum 30 crédits selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS). Les périodes de formation se déroulent sur 18 mois au moins, une relation étroite avec la pratique étant visée. Au total, la formation correspond à six mois d'études à plein temps.

Titre: La formation s'achève par l'octroi du certificat «Directrice d'établissement scolaire (CDIP)» ou «Directeur d'établissement scolaire (CDIP)». Lorsque la formation est dispensée dans une haute école, elle peut déboucher sur le diplôme supplémentaire de formation continue «Diploma of Advanced Studies (DAS)».

Reconnaissance du titre: Après l'approbation du profil, les cantons pourront introduire auprès de la CDIP une demande de reconnaissance nationale d'un titre cantonal de directeur/directrice d'établissement scolaire. Les accréditations selon l'ancien droit restent encore valables pendant quatre ans. Les personnes qui ont achevé une formation de direction d'établissement scolaire auprès d'une institution accréditée selon l'ancien droit sont également habilitées à utiliser le titre «Directrice d'établissement scolaire (CDIP)» ou «Directeur d'établissement scolaire (CDIP)».

sonnel aux procédures d'évaluation pour le développement de la qualité de l'école et de l'enseignement (voir l'encadré).

Les formations complémentaires doivent par conséquent permettre aux directrices/directeurs d'établissements scolaires d'acquérir de solides bases de connaissances et de réflexion ainsi que des compétences de direction pour qu'ils puissent assumer les tâches qui leur sont confiées. Quelles sont les compétences et les connaissances nécessaires à cette fonction? Partant de cette question, des objectifs et contenus de formation orientés vers la pratique ont été définis dans le profil, des éléments qui doivent impérativement être contenus dans une formation certifiée de «directeur/directrice d'établissement scolaire (CDIP)». Le profil ne comporte pas de curriculum définitif, mais un cadre avec des objectifs et des contenus considérés comme primordiaux. Le concept du déroulement des études et l'élaboration du curriculum relèvent des

Pour être admis à suivre une formation complémentaire de direction d'établissement scolaire, les participants doivent avoir en règle générale au moins cinq ans d'expérience de l'enseignement.

institutions qui proposent ces formations. Ce faisant, en collaboration avec leur département de l'instruction publique et les écoles, ces institutions peuvent aussi tenir compte des particularités cantonales.

Lors de la définition des exigences minimales, le groupe de travail s'est inspiré des questions qui se posent en général lorsqu'on a la charge de diriger un établissement: comment une direction peut-elle créer des conditions dans lesquelles les enseignants peuvent se concentrer sur l'organisation des cours? Quelles sont les décisions qui incombent à la direction, sur quelles questions faut-il qu'elle collabore avec le corps enseignant? Comment une directrice peut-elle assurer les contacts entre collègues? Comment un directeur



peut-il veiller, le cas échéant à l'aide d'experts ou de collègues, à une évaluation professionnelle des collaborateurs? De quoi faut-il tenir compte pour une planification du personnel à long terme?

Ce sont là quelques-unes des questions que le groupe de travail a estimé fondamentales dans le domaine ayant trait au «Personnel». Dans le profil, elles sont prises en compte comme compétences au niveau des objectifs et, dans le catalogue des cours, dans les contenus des exigences minimales. Ces formations complémentaires doivent mettre à profit le savoir des enseignants, leur expérience et leur connaissance du système scolaire.

SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ET SECONDAIRE II

Selon le degré scolaire et le type d'établissement, l'organisation, la taille et l'environnement d'une école, les exigences à l'égard de la direction sont différentes. L'institution de formation peut en tenir compte sous diverses formes: dans tous les champs de compétences, elle a la possibilité d'aller au-delà des exigences minimales, de fixer des priorités ou de centrer sa formation sur certains groupes cibles. Il est possible, par exemple, qu'une institution propose et fasse reconnaître une

formation spécifique pour des directrices et directeurs d'écoles professionnelles. D'autres formations prépareraient plutôt à des fonctions de direction dans le domaine de la scolarité obligatoire. Des offres qui forment en même temps des directrices et des directeurs pour divers degrés scolaires et types d'établissements peuvent également être envisagées. Elles comporteraient la chance de pouvoir thématiser les différences entre les divers degrés scolaires et types d'établissements grâce aux connaissances des participants et pourraient profiter, au niveau didactique, de la diversité de leur expérience en tant que directeur ou directrice d'un établissement.

OCCUPER UNE FONCTION DE DIRECTION

Selon le règlement de la CDIP, les formations complémentaires s'adressent à des enseignants qui souhaitent se qualifier pour une fonction spéciale. Pour les formations, cet objectif est déterminant du point de vue didactique et des contenus: elles peuvent mettre à profit les connaissances pédagogiques et du système scolaire des participants. Le projet de profil prévoit que pour être admis à suivre une formation complémentaire de direction d'établissement, les participants doivent avoir en règle générale au moins cinq ans d'ex-

périence de l'enseignement. De plus, ils devraient avoir acquis de l'expérience dans une activité de direction d'école et déjà être engagés dans une telle fonction. Si cela n'est pas le cas, les participants doivent attester qu'ils exercent une activité professionnelle comparable pendant leur formation. Sont considérés comme comparables des tâches temporaires de direction en rapport avec des projets de développement de l'école ou un stage dans le contexte d'une direction d'établissement. Dans certains cas d'exception dûment fondés, des personnes sans diplôme d'enseignement doivent également pouvoir être admises sous certaines conditions. Dans ce cas, on tient compte que pour de grandes écoles comportant des directions à plusieurs échelons, des expériences de direction et d'administration acquises dans d'autres secteurs professionnels peuvent être profitables.

SIX MOIS D'ÉTUDES À PLEIN TEMPS

Pour la formation de directrice ou directeur d'établissement scolaire, une attention particulière doit être accordée à une orientation vers le transfert des connaissances et un apprentissage coopératif. Les conditions d'admission garantissent que tous les participants, dès le premier cours,



Christian Leder, lic. rer. soc., est collaborateur scientifique au Secrétariat général de la CDIP; leder@edk.ch

pourront mettre à profit et communiquer leur expérience et qu'ils pourront concrètement appliquer ce qu'ils ont appris dans leurs activités de direction. C'est la condition sine qua none de cette formation, où la réflexion théorique se fonde sur les expériences et où les connaissances acquises doivent être concrétisées dans la pratique. Le projet de profil souligne également ce caractère «d'accompagnement de la fonction» en fixant que les périodes de formation doivent se dérouler sur 18 mois au moins.

Le volume de la formation complémentaire, travail personnel compris, totalise au minimum 30 crédits selon le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS); cela correspond à six mois d'études à plein temps. L'acceptation d'un mémoire final, centré sur la pratique, fait également partie des conditions pour l'obtention du certificat. Si la formation complémentaire est dispensée dans le cadre d'une haute école, elle peut, en plus du certificat de «Directeur/Directrice d'établissement scolaire (CDIP)», déboucher sur le diplôme supplémentaire de formation continue «Diploma of Advanced Studies (DAS)».

PROCÉDURE DE RECONNAISSANCE AU LIEU D'ACCREDITATIONS

La reconnaissance par la CDIP des formations pour la direction d'établissements scolaires doit remplacer la procédure qui, jusqu'à présent, accréditait des organisations et institutions faitières qui proposaient ces formations. Depuis 2002, sur la base de critères de qualité essentiellement institutionnels, dix organisations ont été accréditées par la CDIP en qualité d'organisations ou institutions habilitées à dispenser cette formation. Après l'entrée en vigueur du présent profil, ces accréditations doivent encore rester valables pendant quatre ans. Dans les dispositions transitoires du projet de profil, il est également prévu que les personnes qui ont achevé une formation

de directeur/directrice d'établissement auprès d'une institution accréditée par la CDIP auront le droit d'utiliser le titre «Directeur/Directrice d'établissement scolaire (CDIP)». Ces personnes ne doivent pas être désavantagées sur le marché du travail et elles peuvent demander au Secrétariat général de la CDIP une attestation de reconnaissance de leur titre.

Dès que les résultats de la consultation auront été évalués et qu'il aura été procédé à une éventuelle révision du profil, il sera soumis à la CDIP pour approbation, ce qui devrait être le cas en automne 2009. Il pourra ensuite entrer en vigueur immédiatement. Sur la base du nouveau droit, les cantons peuvent introduire auprès de la CDIP une demande de reconnaissance de leurs formations de directeur/directrice d'établissement. Sur la base de cette reconnaissance, les autorités responsables de l'engagement auront la certitude que les titulaires de certificats reconnus par la CDIP ont suivi une formation qui remplit les exigences minimales du profil. Un certificat reconnu peut servir aux autorités responsables de l'engagement d'indicateur pour une formation complémentaire répondant à la fonction et il assure aux diplômés le libre passage professionnel, c'est-à-dire la possibilité d'exercer une telle fonction dans tous les cantons.

Les documents en consultation se trouvent sur le site www.cdip.ch >Actuel >Consultations en cours

De quelle formation les enseignants des écoles professionnelles ont-ils réellement besoin?

Dans la loi sur la formation professionnelle de 2002, les exigences pour la formation des enseignants des écoles professionnelles ont été formulées avec plus de précision. Mais sur de nombreux points, leur interprétation reste peu claire. Plusieurs projets ont été lancés à ce sujet.

Texte Res Minder

Il y en a beaucoup, des exemples d'enseignants de formation professionnelle qui travaillent depuis des dizaines d'années ou qui sont en passe de le devenir et qui ne répondent pas – ou plus – aux exigences légales ou qui renoncent à se lancer dans une telle carrière compte tenu de ces exigences. La Conférence des directeurs des écoles professionnelles du canton de Zurich a dressé un catalogue avec des douzaines de cas de ce type. Markus Krähenbühl, recteur de l'Ecole professionnelle des arts et métiers de Wetzikon, nous en fait le résumé: «Environ cinq pour cent des enseignants ne correspondent plus au schéma des prescriptions; ils ont tous plus de 40 ans. Si l'on applique la loi à la lettre, on élimine de l'école des personnes qui disposent d'une expérience de vie et d'enseignement très précieuse.»

MAIS QUELS SONT DONC LES POINTS QUI FONT PROBLÈME?

Qu'est qui n'a pas marché comme prévu ? Lorsqu'on parle avec des figures de proue de ce milieu, il s'avère que les bases légales ne sont pas remises en question. C'est leur application qui donne lieu à discussion, à savoir:

- la pratique d'admission des institutions de formation pour accéder à leurs filières;
- pas de possibilité de faire valider des compétences acquises de manière informelle;

- un manque d'offres sur mesure pour l'obtention de qualifications complémentaires;
- les exigences posées aux enseignants des écoles de maturité professionnelle, telles qu'elles ont été fixées par la Commission fédérale de maturité professionnelle (CFMP).

Une difficulté supplémentaire, que nous n'allons toutefois pas développer ici, concerne les conditions d'engagement des enseignants des écoles professionnelles. Elles sont très différentes selon le canton, la région et le métier, et ne présentent de loin pas toujours le même attrait. Cela se reflète au niveau du recrutement, qui, en fonction des conditions, s'avère plus ou moins facile ou difficile.¹

Pour Herbert Binggeli, directeur de l'Ecole industrielle et des arts et métiers de Berne (gibb) et président de la Conférence suisse des directeurs d'écoles professionnelles et des métiers (CSD), il est évident que des enseignants bien formés sont indispensables. C'est pourquoi il estime que les exigences minimales fixées par la loi sont «appropriées». FPS partage cet avis. Son vice-président, Christoph Thomann, qui s'occupe au Comité central du dossier «Formation des enseignants», pense que certaines impasses de recrutement sont en premier lieu dues à la perte ou à la réduction de salaire pendant la formation d'enseignant professionnel, qui dure de nombreuses années. Que peu de critiques soient formulées à l'égard de la loi n'étonne pas Katrin Frei. Elle dirige le secrétariat de la Commission fédérale pour les responsables de la formation professionnelle (CFRFP²): «La loi

n'apporte pas de changements», dit-elle, «ni en ce qui concerne les formations ni en ce qui concerne les conditions dans lesquelles elles se déroulent.» Les personnes qui répondaient à l'ancien droit répondent aussi aux nouvelles prescriptions.

REMPILIR D'ANCIENNES OBLIGATIONS

Il n'y aurait donc aucune raison que les directions d'écoles se lamentent? Ce n'est pas

¹ Concernant l'attrait économique de la profession, plusieurs études ont été réalisées ou sont en cours:

• Dans le canton de Berne, la situation a récemment été examinée à tous les échelons. La satisfaction par rapport au salaire y est relativement basse, bien que nettement meilleure au degré secondaire II. Au niveau de la formation professionnelle, l'évaluation est «hétérogène»: sont insatisfaits les enseignants dans les écoles qui préparent à un métier et dans les écoles de maturité professionnelle. Sont en général jugés très bas les salaires de départ des jeunes enseignants. La Direction de l'instruction publique bernoise en a conclu que lors de la prochaine révision de la loi sur le statut du corps enseignant (LSE), en 2012, une hausse générale des salaires de départ doit être visée. Par contre, elle ne voit «pas de nécessité particulière d'agir» par rapport à la réduction des heures obligatoires demandée par les enseignants des écoles professionnelles.

• En novembre, l'Office du secondaire II et de la formation professionnelle du canton de Zurich a confié un mandat pour une étude à l'IFFP. Son titre de travail: «Attrait du métier d'enseignant et d'enseignante spécialisés dans les écoles professionnelles du canton de Zurich». Les résultats doivent être présentés en juillet de l'année prochaine.

• Selon le vice-président de FPS, Christoph Thomann, le programme de l'association prévoit une étude au niveau national sur les conditions d'engagement des enseignants. Lors de cette étude, il s'agit aussi d'examiner les tâches supplémentaires qu'effectuent les enseignants car ces dernières ont fortement augmenté au cours des dernières années.

² Informations CFRFP: www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00484/index.html?lang=fr

³ Informations CFMP: www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/00132/index.html?lang=fr



Andreas Minder est journaliste à Zurich; res.minder@hispeed.ch

aussi simple. Il semble que dans beaucoup d'écoles, tout n'était pas non plus «comme il faut» du point de vue de l'ancien droit. Katrin Frei suppose que dans beaucoup de cantons, les nouvelles bases légales ont été l'occasion de demander des qualifications complémentaires estimées nécessaires. Cette démarche peut expliquer quelques exemples cités dans l'encadré.

Katrin Frei voit aussi une autre cause au souci des directeurs d'écoles dans le fait que les institutions qui forment des enseignants d'école professionnelle, pour la partie pédagogique qu'elles proposent, mettent la barre plus haut que ce qu'elles devraient le faire. C'est ainsi que l'IFFP, le Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik (ZHSF) et la Haute école pédagogique du canton de Saint-Gall exigent des candidates et des candidats à la filière pour l'enseignement professionnel le diplôme le plus élevé de leur champ professionnel respectif. Un examen professionnel supérieur ne suffit donc pas si, dans le même métier, il existe une formation en haute école spécialisée. La loi exige certes un diplôme de niveau tertiaire, mais pas l'examen le plus élevé possible. Les directeurs d'écoles interrogés ont toutefois montré de la compréhension pour ce principe des prestataires de formation.

ÉCOLES DE MATURITÉ PROFESSIONNELLE: MASTER VS BACHELOR

Un autre écart par rapport au minimum légale se heurte par contre à une critique virulente de leur part: il concerne les enseignants des écoles de maturité professionnelle. Dans l'ordonnance sur la maturité professionnelle, il est exigé d'eux une «formation supérieure complète dans les branches enseignées (université, EPF, haute école spécialisée)». Dans l'aide-mémoire X (AM-10), de novembre 2005, la CFMP³ interprète cette prescription. Elle en conclut qu'il faut être titulaire d'un master dans la branche concernée. Selon cette recommandation, diverses catégories

EXEMPLES CHOQUANTS

A.A.

Est engagée depuis 2003 comme enseignante de culture générale. Elle est titulaire d'une licence. A l'époque, elle a manifesté de l'intérêt pour suivre la filière complémentaire. Entre-temps, son évaluation a montré qu'elle est très qualifiée comme enseignante. Dans une branche, elle a réussi l'examen et a pu se rendre compte de ce qui l'attendait. Elle est mariée, mère de trois enfants, et c'est elle, en grande partie, qui doit assurer l'entretien de sa famille. Cette situation, ainsi que la conviction qu'elle ne pourra plus être engagée que partiellement si elle ne suit pas la filière l'ont incitée à démissionner pour la fin de l'année scolaire. Une perte sensible pour l'école car A.A. est une excellente enseignante.

B.B.

Entrepreneur. Enseigne comme chargé de cours dix leçons pour les constructeurs métalliques. Il n'est pas en mesure, à côté de ses activités d'entrepreneur, de suivre un cours DIK (IFFP). Ses heures d'enseignement doivent être réduites à quatre leçons ou moins par semaine. Il renonce à son activité dans le domaine de la formation initiale et n'enseigne plus que le samedi dans les cours de formation professionnelle supérieure. Les leçons ainsi «libérées» doivent être assurées par les enseignants qui restent, les heures supplémentaires augmentent.

C.C.

Architecte d'intérieur et spécialiste 3D, artiste et entrepreneur. Enseigne pour ainsi dire exclusivement dans une école technique, à raison de plus de quatre heures par semaine. Est très apprécié par les étudiants, son enseignement est de haute qualité. Ne comprend pas l'obligation de suivre un cours DIK (IFFP) ou FSEA. Enseigne aussi dans une école concurrente qui n'impose pas cette condition. Va probablement renoncer à enseigner à l'école technique.

(Extraits du catalogue de cas de la Conférence des directeurs des écoles professionnelles du canton de Zurich, 29 février 2008)

d'enseignants ne peuvent plus enseigner dans les écoles de maturité professionnelle: les titulaires d'un bachelor (c'est-à-dire beaucoup de diplômés HES), les enseignants dont le diplôme ne correspond pas à la branche qu'ils enseignent (par ex. un ingénieur mécanicien qui enseigne la physique) ou des enseignants du degré secondaire I. Pour le directeur d'école Herbert Binggeli, il est totalement «absurde» que les diplômés HES ne puissent pas être engagés dans la formation professionnelle. Selon lui, ils disposent, dans leur branche, exactement de cette «compréhension centrée sur la pratique» qui est si précieuse pour les jeunes en formation. C'est aussi l'avis de Markus Krähenbühl: il estime

Un autre point qui fait tourner les sangles de beaucoup de directions d'écoles est la manière dont la CFMP interprète la «formation supérieure complète».

que les titulaires d'un diplôme HES sont les «personnes idéales» pour les écoles de maturité professionnelle.

Un autre point qui fait tourner les sangles de beaucoup de directions d'écoles est la manière dont la CFMP interprète la «formation supérieure complète». Une personne qui a fait des études d'ingénieur ne peut donc pas enseigner la physique ou les mathématiques, puisque ses études ne correspondent pas à la branche enseignée. La conséquence: ces enseignants devraient pratiquement reprendre des études de mathématiques car il n'existe actuellement aucun module complémentaire de plus courte durée. En juin dernier, Walter Mahler, du Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire, a examiné dans un rapport les besoins en qualifications professionnelles complémentaires. Sa conclusion: «La différence entre les besoins (conformément aux exigences de l'AM-10) et les offres de perfectionnement est particulièrement

importante dans le domaine des branches professionnelles car, dans toute la Suisse, il n'existe pour le moment aucune possibilité d'acquérir les qualifications professionnelles complémentaires requises!».

Daniela Plüss, membre de la CFMP, comprend très bien que cette situation soit insatisfaisante pour les recteurs des écoles professionnelles. Elle regrette cette absence de modules de perfectionnement adaptés et aussi le fait que la procédure de reconnaissance «sur dossier» se fasse toujours attendre. Pour plusieurs raisons, elle estime néanmoins que les exigences de l'AM-10 sont justifiées et importantes: «Dans les écoles de maturité professionnelle, il s'agit d'enseigner beaucoup de matières en peu de temps», dit-elle. Les enseignants doivent donc répondre aux plus hautes exigences, tant sur le plan didactique que professionnel. Elle met en garde contre une «perte d'image» de la formation professionnelle si son niveau est abaissé. «Cela ruinerait les efforts d'établir la formation professionnelle comme «filière» équivalente aux écoles de formation générale du degré secondaire II.» Et, last but not least, il faut aussi prendre en considération les intérêts des enseignants par rapport à leur champ professionnel: «Si nous avons des enseignants et des enseignantes qui peuvent être engagés avec souplesse dans l'ensemble du secondaire II, cela a des effets positifs sur leur aptitude sur le marché du travail et sur leur salaire.»

La position qui va finalement prévaloir n'est pas encore décidée. Serge Imboden, responsable du domaine de la formation professionnelle à l'OFFT et président de la Commission fédérale pour les responsables de la formation professionnelle, souligne à la demande que l'AM-10 n'a pas de caractère législatif et que cette question sera examinée: «Les formations de niveau supérieur (université et hautes écoles spécialisées) seront examinées quant à leur appropriation en matière de qualifications professionnelles.» D'autres points, tels

| BASES LÉGALES | | |
|--|--|---|
| La loi sur la formation professionnelle, l'ordonnance sur la formation professionnelle et les plans d'études cadre pour les responsables de la formation professionnelle définissent les exigences à l'égard des enseignants des écoles professionnelles comme suit: | | |
| Enseignant(e)... | Exigences | |
| | professionnelles | pédagogiques |
| ... pour la formation professionnelle en tant qu'activité principale | Diplôme de formation professionnelle supérieure ou d'une haute école | 1800 heures de formation |
| ... pour la formation professionnelle en tant qu'activité secondaire | Diplôme de formation professionnelle supérieure ou d'une haute école | 300 heures de formation |
| ... pour la formation de culture générale (avec diplôme d'enseignement pour l'école obligatoire) ¹ | Expérience en entreprise de six mois | <ul style="list-style-type: none"> • 300 heures de form. • Qualification supplémentaire de 1500 heures de formation |
| ... pour la maturité professionnelle (avec diplôme d'enseignement pour le gymnase) ¹ | Expérience en entreprise de six mois | 300 heures de formation |
| ... pour la maturité professionnelle (avec diplôme d'études universitaires, sans diplôme d'enseignement) ¹ | Expérience en entreprise de six mois | 1800 heures de formation |

¹ Ces personnes disposent des formations préalables indiquées entre parenthèses.

que les liens avec la pratique, la mobilité professionnelle des enseignants, des questions ayant trait au salaire et au prestige ainsi qu'à la comparabilité avec la maturité gymnasiale doivent aussi être discutés. Puisque des entretiens sur ces thèmes entre deux représentants de la CFRFP et de la CFMP n'ont pas permis de rapprocher les positions respectives, cette question doit maintenant être traitée dans le cadre d'un projet général sur la qualification des enseignants. Seront impliqués dans ce projet la CDIP, la Conférence suisse des offices de formation professionnelle (CSFP) et l'OFFT. Des projets partiels ont déjà été définis. Ne manque plus qu'une direction générale du projet et le plan de son déroulement (état: février 2008).

ÉCOLES DE FORMATION PROFESSIONNELLE: DEUX VOIES

Alors que la question du niveau des exigences professionnelles pour les enseignants des écoles de maturité professionnelle reste ouverte, les exigences pour les personnes qui enseignent dans les écoles de formation professionnelle ne font pas vraiment l'objet de discussions de principe. Par contre, c'est avec plus de véhémence que

sont discutées les questions ayant trait aux équivalences, à la reconnaissance des compétences acquises de manière informelle et à la pratique d'admission aux formations pédagogiques pour l'enseignement professionnel. Dans ce contexte, il s'agit de différencier deux groupes d'enseignants: celles et ceux qui ont été engagés le 1er janvier 2003 ou ultérieurement, qui doivent en principe avoir suivi les nouvelles filières prescrites dans l'ordonnance sur la formation professionnelle et celles et ceux qui ont été engagés avant cette date et auxquels on offre la possibilité de suivre des cours de qualifications complémentaires. Concrètement, «qualification complémentaire» signifie que les enseignants concernés doivent être admis, sans avoir à suivre la filière correspondante, aux examens finaux pour les enseignants des écoles professionnelles à l'IFFP. «Mais ils doivent avoir les mêmes connaissances et capacités que les autres», souligne Katrin Frei (CFRFP). Le détail de l'examen n'est pas encore connu. C'est en décembre qu'a eu lieu la séance de lancement du projet qui, sous la direction de Serge Imboden, doit développer cette procédure de qualification. Elle devrait être disponible à partir

de l'automne 2009. Cette offre sera limitée dans le temps. Dès que les qualifications complémentaires seront achevées, la procédure sera supprimée.

Une deuxième possibilité de qualification complémentaire est la validation de prestations de formation: la procédure est comparable à celle mise en place pour la formation professionnelle initiale et elle existe déjà pour certains métiers. Depuis quelques temps, un projet pilote est en cours à l'IFFP de Lausanne. Il sera évalué cette année sur le plan scientifique. Simultanément, une thèse de doctorat en en cours à ce sujet. Reste à savoir si les institutions de formation d'enseignants offriront réellement une telle validation.

PRATIQUE D'ADMISSION CONTESTÉE

Ces deux voies rencontrent généralement un bon écho. Il est au plus critiqué qu'elles ne soient pas encore à disposition. Car d'ici là, les enseignants doivent acquérir ou améliorer leurs qualifications pédagogiques dans le cadre de formations réglementaires, ce qui signifie aussi qu'ils doivent remplir toutes les conditions d'admission.

L'interprétation de ces conditions «d'entrée» se heurte parfois à l'incompréhension des directions d'écoles. Ce qui dérange Hansrudolf Gerber, directeur de l'Ecole industrielle et des arts et métiers de Thoune et président de la Conférence des écoles de formation professionnelle du canton de Berne, c'est la «pratique d'admission formaliste» de l'IFFP. Il demande qu'une plus grande responsabilité soit donnée aux écoles professionnelles pour décider de l'admission. «En définitive, nous accompagnons ces personnes au préalable pendant une année d'enseignement et nous n'y envoyons que celles et ceux dont nous sommes convaincus», précise M. Gerber. Le directeur de l'école de Wetzikon, Markus Krähenbühl, est également dubitatif face aux «exigences élevées» qu'il constate au niveau de la planification individuelle des

études «sur dossier» à l'IFFP et la ZHSF. Il souhaite notamment que l'expérience des enseignants soit plus largement prise en compte.

La directrice de l'IFFP, Dalia Schipper, comprend que les procédures d'admission et d'équivalences soient «en partie contrariantes» pour les directeurs d'écoles. Mais elle est persuadée qu'une méthode de sélection sévère et standardisée est nécessaire, faute de quoi l'IFFP se verrait rapidement confronté à un problème d'accréditation. Les experts de l'OFFT, qui étudient à la loupe les filières de formation pour les enseignants des écoles professionnelles, veillent aussi à ce que leur admission se déroule dans les règles. Mme Schipper souligne également qu'un haut niveau est indispensable pour atteindre l'équivalence et la perméabilité entre les formations des enseignants pour le secondaire II. «Il s'agit en fait d'une question de professionnalisme», dit-elle: «Si nous lâchons les rennes, toute la profession va rencontrer des problèmes.» Par ailleurs, elle estime que lors d'une admission «sur dossier», la pratique de reconnaissance de l'IFFP est assez large.

CONCLUSION

L'image générale que donne ce tour d'horizon de la situation actuelle est assez confuse; elle comporte quelques éléments «en chantier» et beaucoup d'acteurs impliqués. Dans un document, la Commission «Formation initiale» de la Conférence suisse des offices de formation professionnelle (CSFP) constate qu'il règne une certaine insécurité dans les cantons, les écoles et auprès de certains enseignants sur la question des qualifications complémentaires. Le président de la commission, Theo Ninck, directeur de l'Office de la formation professionnelle du canton de Berne, indique que les cantons, l'OFFT, la CDIP et les établissements de formation sont quotidiennement confrontés à ce genre de questions. «Il existe un réel besoin

de coordination», estime M. Ninck. C'est la raison pour laquelle l'OFFT et la CDIP ont décidé, en décembre, de lancer le projet que nous avons mentionné et qui a trait à la qualification des enseignants. Le plan et l'organisation du projet sont encore en voie d'élaboration, comme nous le confirme Serge Imboden, et «l'enfant» n'a pas encore été baptisé. Mais certains projets partiels sont déjà définis ou pour le moins esquissés:

- relevé des besoins de qualifications complémentaires, identification des besoins éventuels de modules pour ces qualifications complémentaires (responsabilité commune de l'OFFT, CDIP/CSFP);
- examen pour la mise en place d'un service suisse de soutien qui peut conseiller les cantons, les écoles et les enseignants sur tout ce qui a trait aux qualifications (responsabilité CDIP/CSFP);
- comme déjà mentionné: examen des exigences à l'égard des enseignants des écoles de maturité professionnelle (responsabilité CDIP/CSFP).

Dès que le relevé des besoins aura été effectué, il sera possible de déterminer si d'autres projets partiels sont nécessaires, précise Katrin Frei, du secrétariat CFRFP. Affaire à suivre...