
ZEMCES est une agence spécialisée de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l’instruction publique (CDIP). ZEMCES soutient les autorités dans la mise en œuvre de leurs objectifs de politique de formation et dans le pilotage du système du degré secondaire II, notamment dans les questions liées au développement des gymnases et des écoles de culture générale ainsi qu’au passage vers les hautes écoles. Sur mandat des cantons et des écoles du degré secondaire II, ZEMCES réalise des évaluations externes d’établissements scolaires et des enquêtes. L’institution favorise également les échanges entre les acteurs du secondaire II formation générale au moyen de canaux d’informations et d’événements appropriés.

Vous pouvez télécharger la version numérique de cette publication avec tous les liens actifs sur notre site web: zemces.ch/publications



Table des matières

Avant-propos de la directrice	5
Avant-propos de la rédaction	6
1. Contexte et conditions-cadres nationales	7
1.1 Culture, gouvernance et qualité de l'école	7
1.2 La gestion de la qualité en tant que responsabilité partagée entre pilotage cantonal des établissements scolaires et autonomie	10
1.3 Le rôle des directions d'école dans le développement de la qualité	14
1.4 Développement de l'école basé sur des données: concept et conditions de succès	19
2. Mise en œuvre au niveau cantonal	24
2.1 Office des écoles moyennes et de la formation professionnelle du canton de Berne	24
2.2 Service de la formation gymnasiale du canton de Lucerne	27
2.3 Section de l'enseignement secondaire II formation générale du canton du Tessin	29
2.4 Service du secondaire II formation générale et de la haute école pédagogique du canton de Zoug	31
2.5 Service de l'enseignement secondaire II du canton de Zurich	33
3. Mise en œuvre au niveau de l'école	37
3.1 Leadership, valeurs et culture	37
3.1.1 Préambule	37
3.1.2 Approches en matière de pilotage à la Kantonsschule Romanshorn: développement d'une culture de la qualité dans une organisation d'expert-e-s	37
3.1.3 Une nouvelle charte pour la Kantonsschule Olten	41
3.2 Gestion systématique de la qualité	44
3.2.1 Préambule	44
3.2.2 Gestion de la qualité selon Q2E: expériences pratiques à la Bündner Kantonsschule de Coire	46
3.2.3 Développement et assurance de la qualité à l'ECCG de Martigny selon la norme QSC	48
3.2.4 Management de la qualité au Lycée cantonal de Porrentruy selon la norme ISO	51
3.2.5 Développement de la qualité au gymnase Kirchenfeld à Berne	52
3.2.6 Regard sur développement de l'école à la Kantonsschule Trogen	55
3.2.7 Développement du concept qualité au Gymnase de Muttenz	57
3.3 Expériences des responsables qualité	60
3.3.1 Préambule	60
3.3.2 Vision du rôle de responsable du développement de la qualité au Gymnase de Bienne et du Jura bernois	60
3.3.3 Le potentiel des instruments qualité: l'exemple du Gymnase MNG Rämibühl à Zurich	63
3.3.4 Expérience en tant que responsable qualité de la Kantonsschule Seetal	66

4.	Mise en œuvre à l'échelon des enseignant-e-s	69
4.1	Développement et assurance de la qualité individuels par les enseignant-e-s	69
4.1.1	Préambule	69
4.1.2	Que disent les élèves à propos du thème «Feedback aux enseignant-e-s»?	71
4.1.3	Avec la méthode Eeve, les enseignant-e-s prennent en main le développement de la qualité	73
4.1.4	Le dialogue élèves/enseignant-e-s au lycée cantonal de Mendrisio	78
4.1.5	Expériences avec différentes formes de feedback entre collègues à la SAMD (Schweizerische Alpine Mittelschule Davos)	80
4.1.6	Du coaching pour les enseignantes et enseignants du secondaire II au Gymnase d'Yverdon et dans le canton de Vaud	83
5.	Développement de l'école basé sur des données: prestations de ZEM CES	86
5.1	Enquêtes standardisées auprès des élèves de classes terminales et auprès des diplômé-e-s (E-CT, E-D)	86
5.1.1	Préambule	86
5.1.2	Utilisation des résultats des E-CT et des E-D à la Kantonsschule Solothurn	88
5.1.3	Rendre visible la promotion des compétences transversales: comment des diplômé-e-s contribuent au développement de l'enseignement à la Neue Kantonsschule d'Aarau	91
5.1.4	Enquêtes auprès d'élèves et de diplômé-e-s du Collège Sainte-Croix, Fribourg	94
5.2	Évaluations externes	96
5.2.1	Préambule	96
5.2.2	Retours des différentes parties prenantes	98
5.2.3	Mise en œuvre d'une recommandation formulée dans le rapport d'évaluation 2023 du Gymnase Bäumlhof	100
5.2.4	Retour sur l'évaluation externe 2021/2022 de la Kantonsschule Ausserschwyz	102
5.3	Revue par les pairs accompagnées entre écoles partenaires	104
5.3.1	Préambule	104
5.3.2	Retours des écoles impliquées	104
6.	Mot de la fin	107
	Impressum	108

Avant-propos de la directrice

Pendant longtemps, «le développement et l'assurance de la qualité» m'a semblé un concept fourre-tout, une sorte de boîte noire théorique, renfermant potentiellement plus de contraintes que d'expériences enthousiasmantes et que je maintenais volontiers à une distance disons «respectueuse».

Mais quiconque est confronté à la nécessité de faire fonctionner un ensemble de personnes dans un contexte et un but donné ne peut faire fi du développement et de l'assurance de la qualité. Pour donner un cadre commun, pour garantir une certaine équité, pour rendre des comptes, pour tirer des apprentissages des expériences vécues, pour créer des conditions de sécurité et de réussite, pour avoir un rendu satisfaisant.

C'est aussi une réalité pour le milieu de la formation et de l'école, mais qui est vécue encore aujourd'hui de manière plus ou moins consciente et plus ou moins structurée. L'ajout de l'article 28 dans le RRM revisité contraint désormais cantons et gymnases à formaliser leurs pratiques qualité pour qu'elles produisent l'effet escompté.

Le moment nous a semblé opportun pour réunir dans une nouvelle publication de la série «Contributions ZEM CES pour le secondaire II» quelques apports théoriques et surtout des exemples concrets venant de toute la Suisse et proposant différents points de vue, suivant ainsi l'objectif de ZEM CES d'informer et de partager des expériences vécues pour que chacune et chacun puisse s'en inspirer pour sa propre réalité.

Nous vous invitons maintenant à ouvrir la boîte...

Bonne lecture!

Pascaline Caligiuri

Directrice ZEM CES

Avant-propos de la rédaction

Chère lectrice, cher lecteur,

Pour composer ce numéro, nous nous sommes fixé comme objectif de témoigner de la manière la plus large et la plus vivante possible de la diversité des pratiques actuelles en matière d'assurance et de développement de la qualité au secondaire II en Suisse - dans toutes les régions et à tous les niveaux (cantons, écoles, enseignement) avec, si possible, tous les groupes de personnes concernés: responsables d'offices, directions d'écoles, responsables qualité, enseignant-e-s, élèves.

Nous souhaitons ainsi donner accès à des expériences et à des enseignements actuels qui puissent servir de sources d'inspiration. A quel stade du processus les personnes et les institutions se situent-elles? Qu'est-ce qui leur apporte de la satisfaction? A quoi sont-elles confrontées lors de la mise en œuvre? Dans quel but?

Le présent recueil d'expériences issues de la pratique n'entend pas proposer de solutions universelles. Sa valeur réside dans l'écho donné aux personnes concernées qui y partagent leur pratique quotidienne de l'assurance et du développement de la qualité faite d'idées, de petits progrès, de défis, de découvertes, de détours, de visions. N'y voyez aucune intention d'exhaustivité ou de vérité.

Nous remercions vivement les autrices et auteurs, ainsi que toutes les personnes qui ont accepté d'être interviewées, contribuant ainsi à la substance et à la richesse de ce numéro. Merci pour votre engagement et pour la collaboration fluide et constructive. C'était un plaisir!

Nous vous souhaitons tout autant de plaisir à la lecture de ce numéro.

Cordialement,

Laetitia Houlmann et **Thomas Burri**

ZEMCES

1. Contexte et conditions-cadres nationales

1.1 Culture, gouvernance et qualité de l'école

Ivo Schorn, Vice-Directeur ZEM CES

Les mesures dédiées au développement et à l'assurance de la qualité dans le système éducatif ont un double objectif: d'une part, offrir aux apprenant-e-s une formation et un environnement de la plus haute qualité possible pour apprendre et se développer et, d'autre part, attester cette qualité sur la base de données probantes. Les autorités scolaires (canton, commune, association, etc.) et les contribuables peuvent ainsi avoir confiance dans le fait que les jeunes bénéficient dans nos écoles d'un enseignement et d'un soutien professionnels et efficaces. Pour parvenir à cet objectif commun, toutes les parties prenantes – apprenant-e-s, enseignant-e-s, direction d'école, services officiels – doivent collaborer de manière constructive et bien coordonnée en tant que système global.

Depuis les années 1990, en Suisse alémanique, la responsabilité de la qualité de la formation a été transférée des services cantonaux et des organes de surveillance aux écoles, conformément aux concepts du *New Public Management*. Les écoles se sont vues confier l'autonomie (partielle) nécessaire ainsi que les compétences budgétaires correspondantes. Les écoles, et donc en fin de compte les directions d'école, ont ainsi été explicitement placées devant leurs responsabilités en matière de qualité de l'enseignement et de fonctionnement de l'école, et les services cantonaux, ont investi leurs nouvelles missions de fixer le cadre avec des mesures de développement et d'assurance de la qualité («gestion de la qualité») des écoles et de surveiller que les écoles assument la responsabilité de la qualité et la mettent en œuvre efficacement (cf. chap. 1.2 et chap. 1.3).

Suite à cette réaffectation de la responsabilité et des compétences, différents systèmes de gestion de la qualité ont été testés et introduits depuis les années 1990 au secondaire II. L'ancienne *Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique de la Suisse du Nord-Ouest (NW-EDK)* lança ainsi une initiative importante: le projet *Qualité par l'évaluation et le développement Q2E* de la NW-EDK proposa, en concertation avec les gymnases et les écoles professionnelles, un système de gestion de la qualité pour les écoles avec une orientation pédagogique globale. Q2E a été largement déployé dans les écoles professionnelles et les gymnases de Suisse alémanique et a fourni à la plupart des cantons de Suisse alémanique des idées exploitables pour le développement des dispositions-cadres cantonales pour la gestion de la qualité au secondaire II. Au cours du projet Q2E, il est apparu par ailleurs qu'un travail qualité efficace au niveau des écoles nécessitait des retours systématiques de l'extérieur, c'est-à-dire un regard externe. Des premiers formats d'évaluations externes d'école ont été élaborés et testés. En 2003, le savoir-faire dans ce domaine a été transféré par la NW-EDK au nouvel *Institut pour l'évaluation externe des écoles (IFES IPES)*, permettant depuis lors à tous les cantons et toutes les écoles du secondaire II de bénéficier d'évaluations externes et du savoir-faire spécifique en matière d'évaluation qui y est développé de manière ciblée.

Au cours des deux dernières décennies, l'utilisation de systèmes de gestion de la qualité certifiés s'est largement répandue dans le secteur de la formation professionnelle. Beaucoup d'écoles professionnelles ont opté pour une certification selon une norme ISO, en s'inspirant souvent du système le plus répandu dans les entreprises formatrices avec lesquelles elles collaboraient. Mais des certifications selon les systèmes Q2E, QSC, EFQM et d'autres normes donnant lieu à une certification ont également été largement utilisées (cf. chap. 3.2).

La plupart des systèmes de gestion de la qualité utilisés, à savoir ISO, Q2E, QSC ainsi que les systèmes cantonaux contraignants («dispositions-cadres cantonales pour la gestion de la qualité») s'appuient sur l'idée de base d'une amélioration continue de la qualité par l'observation des processus et des résultats («autoévaluation») et sur la mise en œuvre de mesures ciblées dans les domaines où la qualité exigée n'est pas atteinte («cycle PDCA»: plan-do-check-act).

Lorsque l'on passe en revue les évolutions de ces 20 dernières années, on peut identifier quelques idées clés et principes généraux qui se sont avérés fondamentaux pour garantir un système global opérationnel.

Les aspects culturels jouent un rôle clé

Par expérience, on sait qu'un enseignement de qualité, stimulant et exigeant, ainsi que des environnements d'apprentissage propices au développement peuvent prospérer dans des contextes où les efforts continus en ce sens deviennent une culture commune et reposent sur des valeurs partagées (cf. chap. 3.1). Cela implique aussi de partager les échecs et les erreurs, de les accepter et de les exploiter efficacement pour en faire des opportunités d'apprentissage. Une telle culture est «portée de l'intérieur». Elle peut être «faite» ou «introduite» seulement de manière limitée. Elle se crée plutôt à partir de l'action commune de toutes les parties prenantes: apprenant-e-s, enseignant-e-s, personnel non enseignant, direction d'école, parents, entreprises formatrices, et enfin, services cantonaux. Les qualités de leadership de la direction d'école ont également une importance déterminante, tout comme les compétences des enseignant-e-s pour développer et mettre à disposition des dispositifs d'apprentissage et d'enseignement et les mettre en œuvre dans leurs classes. Tout cela favorise un engagement et une responsabilité individuelle élevés des apprenant-e-s, qui, à leur tour, contribuent, par le partage systématique de leur point de vue et de leurs préoccupations, au développement de l'enseignement.

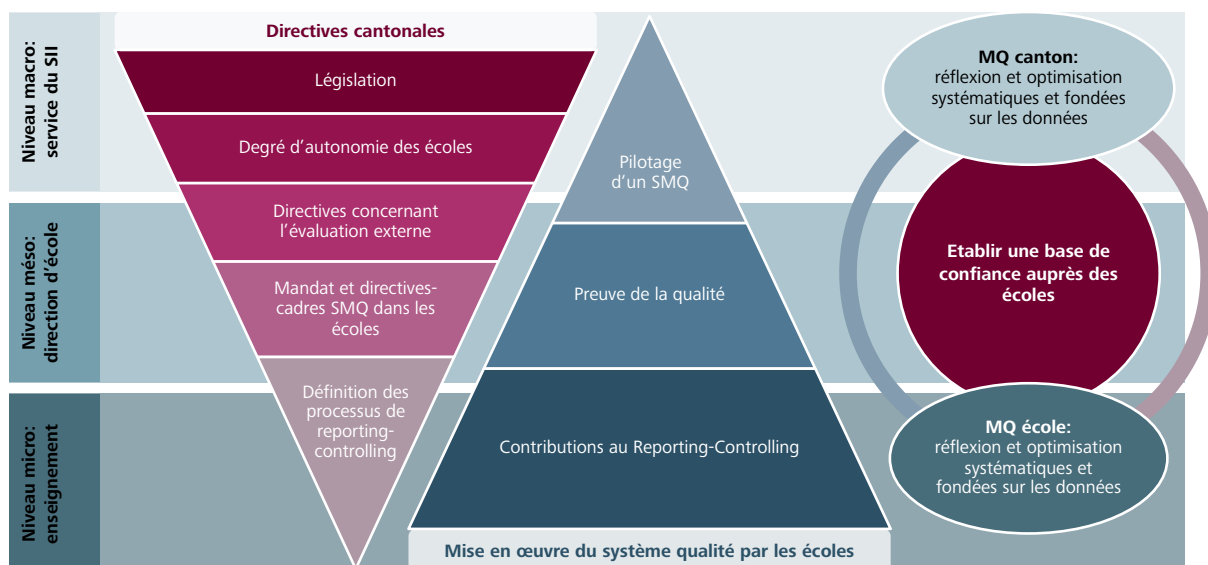
L'art de mettre en œuvre une gestion de la qualité efficace réside donc en grande partie dans la capacité à entretenir une telle «culture de la qualité» et à soutenir, documenter et rendre visibles les échecs, les défis et les améliorations. Tout cela doit être basé sur des preuves, c'est-à-dire étayé par des données et des «faits concrets» (cf. chap. 1.4).

Les approches de la gestion de la qualité qui exigent la mise en œuvre rigoureuse de procédures prédéfinies sont perçues comme techniquement compliquées par les enseignant-e-s et entraînent souvent des réactions de défense. Les tâches liées à la gestion de la qualité sont vues comme «une charge supplémentaire» et même si elles sont correctement exécutées, les enseignant-e-s ne les comprennent et ne les utilisent pas comme une opportunité d'apprentissage et de développement pour leur propre enseignement. Cela s'explique aussi par le fait que les concepts de New Public Management et de gestion de la qualité sont issus du monde économique et/ou de l'industrie et ne parlent pas aux enseignant-e-s, dont le cœur de métier est de nature pédagogique.

La collaboration fonctionnelle dans un système à plusieurs niveaux, une base indispensable

Comme indiqué plus haut, une gouvernance spécifique pour le secondaire II s'est développée dans chaque région linguistique de Suisse, en fonction de sa culture et de son histoire. Indépendamment des caractéristiques concrètes, plusieurs facteurs de succès se sont avérés déterminants: la collaboration fonctionnelle, la prise de conscience de leur rôle par les acteurs et actrices dans un système à plusieurs niveaux et l'approche basée sur les preuves.

L'une des clés d'une collaboration réussie est le fait de reconnaître que chaque niveau agit et doit agir selon sa fonction spécifique («logique fonctionnelle»). De plus, la gouvernance fonctionnera bien si, selon le contexte culturel, les dispositions et les préoccupations «descendantes» des services cantonaux sont correctement coordonnées avec les tâches et les préoccupations «ascendantes». Des points de vue différents (par exemple entre les services et les directions d'école, ou entre les directions d'école et les enseignant-e-s) sont inhérents au système et sont donc «techniquement corrects» car les titulaires des fonctions respectives sont là pour remplir leur fonction et défendre leur point de vue et exprimer leurs préoccupations. Les facteurs culturels, comme les modalités de la collaboration, jouent un rôle éminemment important. Une collaboration constructive se traduit notamment par une compréhension mutuelle des acteurs et actrices des différents niveaux pour la logique fonctionnelle spécifique de leurs homologues. La confiance mutuelle repose alors sur la fiabilité et la clarté réciproques et sur des éléments qui en démontrent l'existence.



Modèle de gouvernance multiniveaux (Source: I. Schorn)
 SMQ = système de management de la qualité

Le changement continu comme défi

L'accélération indéniable des évolutions sociétales pose des défis particuliers pour les écoles car les phases de répit et de consolidation n'existent pratiquement plus. Cela signifie que plusieurs processus de développement sont en permanence à l'œuvre dans chaque école, avec des «chantiers en cours». Dans le même temps, l'enseignement et l'activité scolaire doivent à tout moment être garantis, et ce avec le niveau de qualité requis.

S'agissant de la gestion de la qualité, cette situation exige de plus en plus une méthodologie flexible: en complément à des processus éprouvés de collecte des données (internes et externes), des procédures flexibles, des cycles d'innovation agiles et une gestion de projet garantissant la qualité occuperont une importance toujours plus grande. Le tout porté par la culture de réflexion et de coproduction esquissée plus haut, et la volonté constante d'une qualité élevée de l'enseignement et de l'école.

1.2 La gestion de la qualité en tant que responsabilité partagée entre pilotage cantonal des établissements scolaires et autonomie

Martin Keller et **Luci Gommers**, centre de compétence pour les écoles du degré secondaire II, Institut de pédagogie des sciences économiques (IWP-HSG), Université de Saint-Gall

L'Institut de pédagogie des sciences économiques (IWP-HSG) de l'Université de Saint-Gall n'est pas seulement, depuis plus de 50 ans, un établissement de formation pour les (futur-e-s) enseignant-e-s des écoles professionnelles et des écoles de maturité. C'est aussi un lieu dédié à la formation continue, au conseil et à la recherche pour les directions d'école du secondaire II de Suisse alémanique. C'est forts de ce contexte que nous présentons dans cet article nos expériences dans le domaine de la gestion de la qualité. A la demande de ZEMCES, nous allons apporter quelques réponses aux trois questions suivantes:

- Quelles évolutions observons-nous depuis ces dernières années dans le domaine de la gestion de la qualité dans les écoles du degré secondaire II?
- À quels défis les directions d'école et les autorités scolaires sont-elles confrontées dans le domaine de la gestion de la qualité?
- Quelles sont les questions que les écoles soumettent à l'IWP-HSG dans le cadre de conseils?

Évolution dans la gestion de la qualité dans les écoles du secondaire II

Les enseignant-e-s, les directions d'école et les autorités en charge de la formation souhaitent des écoles de haute qualité. Même si la conviction initiale des années 1990 concernant l'efficacité de la gestion de la qualité dans le développement de l'enseignement et de l'école s'est quelque peu affaiblie, le thème de la gestion de la qualité n'a en aucun cas perdu de son importance. L'idée de base selon laquelle les écoles ont besoin d'une gestion de la qualité continue à être largement admise. Les avis divergent toutefois sur la manière de concevoir la gestion de la qualité en tant que responsabilité partagée pour la qualité de l'école.

Selon nous, la gestion de la qualité englobe tous les mécanismes pilotables qui visent à se rapprocher de l'objectif en termes de qualité des écoles. La gestion de la qualité comprend donc le contrôle systématique de la qualité dans le but de la garantir et de la développer si nécessaire.

Dans les paragraphes suivants, nous décrivons trois axes de développement que nous prenons en compte dans la gestion de la qualité dans le cadre de nos formations continues et de nos services de conseil:

1. Pour assurer et développer la qualité, les écoles peuvent mettre en place une gestion de la qualité interne ou externe (cf. chap. 3.2.1). Nos observations montrent clairement qu'au cours de ces vingt dernières années, les systèmes de gestion de la qualité externe (par exemple FQS, EFQM, Q2E, ISO) et les certifications qui en découlent ont diminué à un rythme croissant dans la pratique scolaire du secondaire II. Ces systèmes sont progressivement remplacés par des systèmes conçus en interne. Il n'est pas rare que l'on s'inspire d'un système qualité conçu en externe et que l'on examine quels éléments doivent être repris ou adaptés et sous quelle forme afin d'intégrer sciemment le contexte de l'école.
2. En gérant les écoles via une enveloppe budgétaire et un mandat de prestations, les cantons leur accordent une marge de manœuvre. Pour que cette marge de manœuvre soit utilisée au bénéfice du système cantonal global, il est nécessaire de fixer des conditions-cadres. Les dispositions-cadres cantonales, qui prévalent sur la marge de manœuvre des écoles, ont une importance grandissante. Et plus les écoles conçoivent des systèmes de gestion de la qualité internes, plus cette importance se vérifie. Le caractère contraignant des systèmes de gestion de la qualité externes et les certifications qui y sont liées tendent à disparaître. Cela crée des marges de manœuvre à deux niveaux différents: au niveau macro, entre les cantons et les écoles (cf. chap. 2), et au

niveau méso au sein des écoles (cf. chap. 3) si elles ne conçoivent pas leur système de gestion de la qualité selon des normes définies. Ces marges de manœuvre sont déjà ou devront être renégociées à l'avenir.

3. Dans le cadre du contrôle systématique de la qualité (évaluation), on distingue traditionnellement l'évaluation externe et l'auto-évaluation. Dans la pratique, la séparation entre ces deux approches n'est toutefois pas (ou plus) si claire. Les évaluations externes classiques (cf. chap. 5.2), qui sont intégralement confiées à une institution externe, continuent de jouer un rôle essentiel dans le domaine du contrôle de la qualité (p. ex. ZEMCES, auparavant IFES IPES). Nous constatons dans le même temps que les écoles s'orientent de plus en plus vers l'auto-évaluation, mais elles ne l'effectuent pas de manière autonome dans sa «forme pure». Les écoles souhaitent de plus en plus bénéficier d'un accompagnement externe pour la conception, les tests, la réalisation de l'auto-évaluation, l'analyse des données et la formulation de mesures de développement (cf. chap. 5.4). On constate ainsi d'une part une dissolution de la limite entre évaluation externe et auto-évaluation et, d'autre part, une nette professionnalisation des écoles dans le domaine de l'auto-évaluation.

Défis pour les directions d'école et les autorités scolaires

Nous saluons le fait que les écoles mettent de plus en plus en œuvre des systèmes de gestion de la qualité internes. Contrairement aux systèmes de gestion de la qualité conçus en externe qui, par essence, sont créés uniformément pour toutes les situations, les systèmes de gestion de la qualité conçus en interne permettent aux écoles de prendre en compte leur propre contexte. Alvin Gouldner souligne l'importance de cette vision par l'expression «Context is everything». Rien ne peut être compris hors de son contexte: c'est le contexte qui donne du sens à ce que nous pensons et faisons. Selon nous, la compréhension de la gestion de la qualité qui en découle représente une opportunité essentielle pour créer des concepts internes. Le contexte de l'école concernée constitue le facteur structurant. Cette nouvelle manière de voir représente un changement en profondeur et place les directions d'école et les autorités scolaires devant trois défis majeurs:

1. Premièrement, les écoles doivent réellement utiliser leur marge de manœuvre dans la gestion de la qualité. Si, comme décrit plus haut, le contexte de l'école est le facteur structurant, les écoles et/ou leurs acteurs-rices doivent assumer (ou être disposé-e-s à assumer) cette responsabilité. Un tel processus de changement ne se fait pas tout seul. Nous savons, d'après les principes de la mécanique, qu'un système ne peut être amené d'un ancien vers un nouvel équilibre que sous l'effet d'une énergie. Si les structures superficielles ne sont plus définies par des concepts et des structures de processus établies, il faut alors les développer par ses propres moyens. Dans ce contexte, il faut comprendre la gestion de la qualité comme un aspect inhérent au système et non comme un domaine à gérer de manière séparée. Dans cette perspective, la gestion de la qualité utilise des processus scolaires déjà existants ou s'y rattache. Soutenue par la stratégie et la mission de l'école, la gestion de la qualité imprègne toute l'école et son environnement proche. Trois questions se posent dans ce travail de développement:
 - Sur quels aspects de l'école et de son environnement, basés sur des preuves, la gestion de la qualité doit-elle se concentrer? La recherche sur l'efficacité de l'école fournit de précieuses indications à cet égard.
 - Comment articuler la gestion de la qualité avec les processus scolaires afin de permettre une assurance et un développement efficaces de la qualité?
 - Quels sont les instruments individuels (cf. chap. 4.1) et globaux (cf. chap. 3), adaptés à la situation, qui permettent de réaliser un contrôle de la qualité à la fois fiable, valide, réalisable et systématique?
2. Deuxièmement, les écoles doivent se poser la question de savoir comment concevoir le travail en lien avec la qualité afin qu'il soit perçu par les enseignant-e-s comme faisant sens, gérable et utile pour la pratique pédagogique. Nos observations coïncident avec les résultats scientifiques: il y a un problème d'acceptation. Ce problème se manifeste sous différentes facettes. L'un des aspects concerne la thèse de la dépendance au contexte mise en évidence plus haut. Pour que la gestion de la qualité soit efficace dans le processus central de l'école (conception et développement de l'enseignement), la conception des processus doit tenir compte

de la situation spécifique de l'école. Les particularités des facteurs et des acteurs-rices spécifiques à l'école ainsi que leur interaction doivent davantage être prises en compte. De notre point de vue, cela permet d'accroître le sens et l'utilité pour la pratique pédagogique.

3. Le troisième défi réside, selon nous, dans l'organisation des tâches, des compétences et des responsabilités entre les écoles et les autorités scolaires. Il convient de clarifier les «nouvelles» marges de manœuvre dans une logique de responsabilité partagée. Les cantons doivent assumer leur rôle de garants d'un système global qui fonctionne. Les dispositions-cadres cantonales doivent orienter les écoles dans une direction favorable à l'ensemble du système. Ces dispositions-cadres prévalent sur la marge de manœuvre scolaire et doivent être portées par les écoles et les autorités scolaires. Les cantons peuvent exiger qu'elles rendent des comptes sur leur respect. Cela se manifeste non seulement par le caractère contraignant des dispositions-cadres, mais aussi par l'existence de processus d'évaluation et de feedback permettant de rendre visible l'efficacité du travail de gestion de la qualité dans les écoles. D'autre part, garantir l'autonomie et la marge de manœuvre individuelle des écoles est nécessaire et constitue une mission importante des cantons. L'efficacité du travail dans le domaine de la qualité dépend aussi de la connaissance et de la compréhension des sous-systèmes, à savoir les départements, les groupes de discipline, les groupes qualité ou de développement de l'école, les groupes de travail, de projet ou de pilotage, et toutes les activités en lien avec l'enseignement au niveau individuel. Souvent, ces structures profondes ne sont accessibles qu'aux personnes actives dans le domaine concerné. Parallèlement, pour boucler la boucle, les sous-systèmes ainsi que leurs acteurs-rices doivent effectivement mettre à profit leurs connaissances pour produire un travail professionnel de qualité. Les cantons, ou les dispositions-cadres, se trouvent ainsi dans un champ de tension classique entre pilotage autonome et pilotage externe. Cela exige une réflexion différenciée sur la pratique et le développement autonome des écoles sans recourir à des instruments impliquant des interventions (opérationnelles) directes.

Besoins des écoles en termes d'accompagnement externe

Pour conclure, nous aimerions esquisser les attentes des directions d'école en matière d'accompagnement externe. Ces attentes peuvent être perçues comme une conséquence des évolutions et défis – évoqués précédemment – dans la gestion de la qualité au secondaire II.

Les écoles saluent la liberté d'action qui leur permet de se détacher des systèmes de gestion de la qualité externes (et donc la marge de manœuvre leur permettant d'établir une gestion de la qualité individuelle, adaptée à l'école et à sa culture). Cependant, elles souhaitent disposer d'un accompagnement et d'une aide pour la mise en place de leur propre système de gestion de la qualité. Les problématiques qui nous sont transmises par les écoles relèvent de différents domaines:

Aide pour la compréhension et l'utilisation des concepts-cadres cantonaux

Quelles sont les obligations qui en découlent pour les écoles? Dans quels domaines et dans quelle mesure les écoles disposent-elles de marges de manœuvre? Comment les écoles peuvent-elles mettre à profit la stabilité et l'anticipation acquises grâce aux concepts-cadres cantonaux pour leur propre travail dans le domaine de la gestion de la qualité? Comment les directives supérieures peuvent-elles être reliées efficacement au contexte propre à l'école?

Identifier et mettre en place l'architecture de processus

Comment les processus propres à l'école doivent-ils être structurés? Comment des processus existants peuvent-ils être exploités pour une assurance et un développement de la qualité efficaces? Exemple:

- utilisation de planifications pluriannuelles sur la base de la charte et/ou de la stratégie de l'école,
- intégration, organisation, préparation, réalisation et suivi d'entretiens d'évaluation avec les collaboratrices et collaborateurs ou, le cas échéant, d'évaluations dans le domaine de la gestion et du développement du personnel,

- organisation d'évaluations externes et d'auto-évaluations et interaction entre ces deux formes d'évaluation,
- processus de feedback avec des parties prenantes internes à l'école et des parties prenantes externes proches de l'école.

Décrire les domaines thématiques de la gestion de la qualité

Les questions relatives au contenu sont étroitement liées à l'identification et à la mise en place d'une architecture de processus. Pour simplifier, il s'agit des questions portant sur le QUOI? Sur quels aspects thématiques basés sur des preuves, dans l'école et son environnement, la gestion de la qualité doit-elle se concentrer?

Importance de la culture dans la gestion de la qualité

Comment la culture spécifique à l'école peut-elle être prise en compte? Comment associer au précédent système de gestion de la qualité la mise en place et le développement d'une nouvelle manière de voir, comme décrite dans cet article? Comment les changements doivent-ils être communiqués et mis en œuvre? Qui doit être impliqué? Comment mettre en évidence le sens et/ou la valeur ajoutée pour l'enseignement dispensé à l'école?

Structure et organisation

Quels processus et quelles structures de gestion partagées est-il judicieux de mettre en place ou d'adapter, sur la base d'une compréhension contextualisée de la gestion de la qualité? Qui doit endosser la responsabilité de la gestion de la qualité au sein de ces structures partagées et avec quel rôle? Comment les tâches, compétences et responsabilités doivent-elles être organisées?

Stratégie

Comment la gestion de la qualité est-elle ancrée? Comment s'articule-t-elle avec la stratégie et le développement de l'école au sens large?

1.3 Le rôle des directions d'école dans le développement de la qualité

Nathalie Valière¹, professeure HEP associée, et **Laurent Droz**, professeur HEP associé, responsable de la Filière Enseignement secondaire II, HEP Vaud, Lausanne

Quels sont les défis auxquels sont confrontées les directions d'école en matière d'assurance qualité?

L'ensemble des actrices et des acteurs du système éducatif s'attache à délivrer un enseignement de qualité. L'enjeu est d'autant plus fondamental qu'il renvoie à la mission première de l'école: garantir à chaque élève les meilleures chances pour apprendre, s'accomplir et s'épanouir, dans son individualité comme dans sa citoyenneté.

Dans certains cantons et selon les degrés d'enseignement, l'évolution du cadre législatif et réglementaire permet toutefois d'entrevoir une tendance grandissante, consistant à assortir la qualité de l'école de conditions telles que l'implication des parties prenantes (internes et externes) dans l'amélioration continue des enseignements et du fonctionnement des établissements, ou encore l'exigence de transparence à l'égard de ces divers partenaires. Les organisations concernées sont encouragées à déployer progressivement des démarches qualité visant à favoriser la co-construction et à renforcer la confiance des personnes intéressées.

Pour autant, l'assurance qualité reste porteuse de représentations contrastées, tant au niveau de ses fondements que de ses finalités (Mispelblom Beyer, 1999). Cette notion fait l'objet de controverses auxquelles le monde de l'école n'échappe pas, notamment en Suisse romande. Faut-il y voir un écho aux démarches entreprises dès les années 1990 dans les universités françaises, qui ont fortement contribué à modifier les «écosystèmes universitaires», ou une réticence plus large à l'égard de la «nouvelle gestion publique» (Emery & Giaouque, 2005; Chappoz & Pupion, 2012)? Ce type de questionnements met par ailleurs en lumière une subtilité de la qualité, mais aussi un champ de tensions: «comment voulez-vous refuser de faire de la qualité? Comment voulez-vous refuser de devenir excellen-e? S'opposer à cela n'a pas de sens, puisque, à l'évidence, ce que l'on attend de vous va dans la bonne direction!» (De Gaulejac, 2016).

Cette nouvelle «vague qualité» confronte les directions d'école concernées à de nombreux défis, en fonction du degré d'implémentation envisagé. Si les démarches d'assurance qualité peuvent répondre à des normes et prescriptions, chaque modalité de mise en œuvre doit rester singulière, dans la mesure où elle s'inscrit dans une construction historique et une culture propre aux établissements. Selon les contextes d'action, les équipes de direction peuvent y prêter une attention relative ou en faire une composante clé du développement organisationnel.

¹ Intervenante HEP Vaud dans le cadre de deux modules du CAS Formation en Direction d'Institutions de formation (FORDIF): «La conduite de projets en milieu éducatif», «La place de la qualité dans le pilotage d'une institution de formation».

Ces dimensions montrent combien le déploiement de démarches d'assurance qualité implique un leadership de soutien, tant à l'interne qu'à l'externe des établissements scolaires, pour être porteur de sens et s'inscrire dans la durée.

Force est de constater qu'il n'existe pas de solution clé en main pour garantir la qualité de l'école et son développement et qu'il appartient à chaque établissement de déterminer la manière d'y parvenir, dans une perspective d'apprentissage collectif (Audoux & Gillet, 2020). Considérant que les acteurs du système assurent continuellement sa régulation (de Terssac, 2003), et tenant compte de leur capacité d'innovation au quotidien (Alter, 2000), la question se pose alors de savoir dans quelle mesure la mise en œuvre de démarches d'assurance qualité contribue au développement d'organisations apprenantes? (Mintzberg, 2003)

Si les ressources à disposition étaient limitées – et si la réduction des coûts venait à primer sur d'autres critères, les effets pourraient en revanche s'avérer dévastateurs et contribuer à l'image négative associée aux termes d'assurance/contrôle qualité, au risque même d'être associée à une «fiction politique» (Mispelblom Beyer, 1999).

Quels sont les besoins des directions et comment la Formation en Direction d'Institutions de formation (FORDIF) les soutient-elle?

La réalité du terrain met en exergue une série de changements sociétaux, complexes et conséquents, tels que la transformation progressive des modes d'enseignement et d'apprentissage (en regard notamment de la mutation numérique), le renforcement des exigences sociales de différenciation et d'inclusion, ou encore la montée en puissance des enjeux relevant de la durabilité écologique, économique et sociale. Les personnels de direction et d'enseignement doivent donc faire face aux variations de l'environnement, désormais qualifié de «volatil, incertain, complexe et ambigu» (VICA). Cette nécessité d'adaptation constante au changement n'est pas nouvelle, mais elle est d'autant plus prégnante aujourd'hui que le poids des projets de réforme de l'école s'est accentué depuis une trentaine d'années (Huguenin et al., 2019).

Dans ce contexte, il appartient aux directions de cibler les lignes de force sur lesquelles s'appuyer pour permettre à l'organisation de l'école et à ses parties prenantes d'évoluer ensemble et le plus sereinement possible face à cette multitude de changements. L'intégration de la qualité dans le pilotage des établissements scolaires peut ici représenter un levier, dans la mesure où elle permet de disposer d'une vue d'ensemble des objectifs à atteindre et des actions à conduire, sous forme de «portefeuille de projets». À ce titre, une telle démarche permet de prendre en compte et de rendre compte de la complexité du système. Les repères ainsi posés conduisent, à la fois, à faciliter le développement d'une vision stratégique du pilotage de l'école et à mettre en évidence les objectifs visés au plan opérationnel. Cette visibilité ainsi gagnée offre à l'organisation et à l'ensemble des personnes concernées une stabilité renforcée.

Dans le cadre du CAS FORDIF, une demi-journée de formation est plus particulièrement consacrée à «La place de la qualité dans le pilotage d'une institution de formation». L'objectif est de permettre aux participant-e-s de se familiariser avec les notions de «culture qualité», de «système d'assurance qualité» et de «stratégie d'assurance qualité». De nouveau, il ne s'agit pas de fournir des «réponses toutes faites», mais d'offrir des clés de lecture permettant de répondre à diverses questions propres à chaque contexte parmi lesquelles: la mise en place de démarches qualité est-elle une affaire de spécialistes ou l'affaire de toutes et tous? Comment inscrire la finalité d'une certification (en tant que «résultat» attestant d'une mise en conformité à des critères externes) dans une logique d'amélioration continue (relevant d'un «processus» réflexif interne à l'organisation)? L'apport d'outils méthodologiques est privilégié. Les contenus de formation sont enrichis d'exemples documentés favorisant l'échange de pratiques. Les participant-e-s qui se trouvent au début du processus peuvent ainsi apprendre d'autres modèles et s'en inspirer pour nourrir les démarches en cours au sein de leur établissement. Le pilotage de la qualité est mis en lien avec d'autres thématiques de formation proposées dans ce CAS, dont la gestion de projets, le management, le leadership et la communication.

D'autre part, les équipes intéressées ont la possibilité de solliciter les HEP pour mettre en place des formations sur mesure, des accompagnements et/ou des ateliers. Si ces prestations n'ont été que rarement demandées, elles pourraient favoriser l'intégration de la qualité dans le processus de gouvernance des écoles, en fonction de leurs spécificités, et permettre aux directions et à d'autres acteurs de la communauté éducative de se «rencontrer» sur le terrain de la qualité tout en bénéficiant d'une expertise externe à un coût modéré.

Comment le développement de la qualité a-t-il évolué durant les dernières années?

La qualité de l'école et son développement ont pris de l'importance, en l'espace d'une décennie, dans les secteurs de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Si l'assurance de la qualité n'est pas devenue une norme, elle tend cependant à faire l'objet de davantage de procédures concourant à sa labélisation.

D'une part, la Suisse a affirmé sa volonté de fonder l'attractivité de ses **Hautes écoles** sur des exigences de qualité communes à l'Espace européen de l'enseignement supérieur (Schenker-Wicki A., 2002). En témoigne notamment l'entrée en vigueur, depuis 2015, de la loi fédérale sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles (LEHE) et des standards qualité qui en découlent. Avec la LEHE, la Confédération s'est dotée d'un instrument visant à contrôler l'accès à son paysage des hautes écoles: toutes les institutions, publiques ou privées qui souhaitent conserver ou obtenir le droit d'appellation d'«université», de «haute école spécialisée» ou de «haute école pédagogique» (y compris dans ses formes composées ou dérivées), doivent se soumettre à l'accréditation institutionnelle. Il s'agit autant, pour elles, de contrôler périodiquement la qualité de leur fonctionnement et de leurs prestations que de veiller à l'assurance et au développement de la qualité à long terme. L'accréditation institutionnelle représente donc un «label qualité» indispensable pour les institutions helvétiques, afin de garantir leur appartenance au paysage des hautes écoles.

Au sein des **écoles professionnelles**, des démarches ont été engagées depuis plus de vingt ans pour se conformer à la loi et aux ordonnances fédérales de formation professionnelle. En effet, la loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002 comporte un article sur le développement de la qualité (art. 8, LFPr, 412.10) Par exemple, la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP), un organe de la CDIP, s'est accordée en 2011 sur un document cadre pour un dispositif appelé «Concept d'assurance de la qualité pour la formation à la pratique professionnelle au sein des écoles de commerce».

Du côté des **établissements scolaires**, plus particulièrement au secondaire II, l'entrée en vigueur du Règlement et de l'Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM/ORM, art. 28), dès le 1er août 2024, représente un changement de paradigme important. Ce cadre prescriptif positionne en effet l'assurance de la qualité, son développement et son «rendre-compte» au rang des conditions nécessaires à la démonstration de conformité de ces diplômes à des exigences fixées au plan national. Dans ce contexte, il appartiendra à tous les gymnases de Suisse, environ 180, de mettre en place des dispositifs adéquats dans les délais impartis.

Ces évolutions témoignent d'une incitation indirecte à la «professionnalisation de la qualité» au sein des équipes de direction concernées par ce type procédure d'évaluation externe. Elles montrent que l'assurance de la qualité gagne progressivement du terrain dans le secteur de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Dès lors, nombre de questions peuvent émerger au sein même des organisations: quels sont les effets des dynamiques de développement des démarches d'assurance qualité sur les cultures d'établissement? En quoi ces dynamiques améliorent-elles la qualité des enseignements et des apprentissages des élèves et, ce faisant, l'accomplissement des missions de l'école? Quels sont leurs impacts sur les conditions de travail et d'études? Ces questions renvoient plus fondamentalement à la «durabilité de la qualité», autrement dit aux moyens qu'il est possible d'engager à l'interne de chaque établissement pour assurer la cohérence et la pérennité de ces démarches.

Quelles sont les spécificités du secondaire II?

Dans le cadre de la révision précédente de l'ORM/RRM de 1995, un projet d'assurance qualité avait été imaginé, avant d'être abandonné au cours du processus. La crainte des excès du *New Public Management*, très en vogue à l'époque, a clairement joué un rôle dans cette décision (Dubs 1995, p. 118 et 132). Dans le cadre de la publication clôturant le projet, R. Dubs, un fervent partisan des dispositifs qualité et membre du groupe de travail pour la nouvelle maturité, souligne pourtant que des dispositifs qualité devront être mis en place par nombre d'école dans le cadre de l'autonomisation qui leur serait accordée par les cantons (Dubs, 1995, 129-130).

Cette réserve subsistera puisque, lors de la «petite révision» du RRM/ORM de 2007, la recommandation du groupe de travail d'introduire «une disposition exigeant des écoles la mise en place d'un système de gestion de la qualité» restera lettre morte (rapport 2006, p. 25). Par conséquent, le nouvel article 28 du RRM/ORM de 2024 représente l'aboutissement d'une maturation de presque trente ans pour introduire cette exigence. Il est donc important que sa mise en œuvre apporte une réelle plus-value pour les écoles de maturité pour ne pas risquer de voir ressurgir d'anciennes réticences ou fantômes du passé.

Pour les écoles du secondaire II, la majorité des cantons alémaniques dispose aujourd'hui, sous la forme de lois et/ou d'ordonnances, de directives explicites pour l'assurance et le développement de la qualité des écoles, selon la logique et pour les raisons annoncées par Dubs en 1995 (Dubs 1995, p.129-130). En revanche, dans la partie romande, les démarches d'assurance et de développement de la qualité des écoles de maturité sont à ce jour embryonnaires. Par conséquent, la situation est appelée à évoluer ces prochaines années. Autant d'occasions de venir questionner le sens du terme «assurance qualité», ainsi que les attentes associées à la production de «rapports» visant à rendre compte à la Commission suisse de maturité (CSM) du «respect des exigences minimales».

À ce stade du déploiement de démarches concourant à l'assurance de la qualité et à son développement, il apparaît essentiel de poursuivre une volonté commune, mais néanmoins propre à chaque contexte, consistant à impliquer l'ensemble des parties prenantes de l'école dans une dynamique d'organisation apprenante (Mintzberg, 2003).

Littérature

- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France.
- Audoux, C. & Gillet, A. (2000). Le(s) collectif(s) de travail comme ressource. *Capacitation et management*. Rey. F. et Vivès, C. *Le monde des collectifs. Enquêtes sur les recompositions du travail*, Teseo, 251–272.
- Chappoz, Y. & Pupion, P. (2012). Le New Public Management. Dans *Gestion et management public*, 1(2), 1–3.
- de Gaulejac, V. (2015). «Grand entretien avec Vincent de Gaulejac: oui, il y a quelque chose à changer dans notre société malade de la gestion». *Prismes n° 22: Les visages du changement*, HEP Vaud. 4–11.
- de Terssac, G. (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud: Débats et prolongements*. La Découverte.
- Dubs, R. (1995), «Innovation und Qualität am Gymnasium», «De l'enseignement secondaire de demain à la réforme de la maturité de 1995», CDIP.
- Emery, Y. & Giauque D. (2005). *Paradoxes de la gestion publique*. Paris, L'Harmattan.
- Huguenin, J.-M., Yvon, F. & Perrenoud, D. (2019). *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires*. Ed. L'Harmattan.
- Lanarès, J. (2016). «La culture qualité n'a de sens que si elle se construit sur des valeurs partagées». *Prismes n° 22: Les visages du changement*, HEP Vaud. 61–63.
- Mintzberg, H. (2003). *Le pouvoir dans les organisations*. Éditions d'Organisation.
- Mispelblom Beyer, F. (1999). *Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Éditions SYROS.
- Schenker-Wicki, A. (2002). *Accréditation et assurance qualité: le modèle suisse*. Dans *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, n° 14, 29– 1. Éditions de l'OCDE.

1.4 Développement de l'école basé sur des données: concept et conditions de succès

Beat Rechsteiner, maître-assistant, et **Katharina Maag Merki**, professeure «Theorie und Empirie schulischer Bildungsprozesse», Institut des sciences de l'éducation, Université de Zurich

Le développement de l'école basé sur des données se définit par la collecte et l'analyse systématiques de différents types de données afin de prendre des décisions pédagogiques avisées (Hamilton et al., 2009). Il repose sur l'idée selon laquelle les décisions prises par les écoles pour développer leur action pédagogique doivent s'appuyer sur les meilleures connaissances disponibles et ne doivent pas être fondées sur l'intuition, sur des préférences normatives ou sur de simples «opinions et croyances». Le développement de l'école basé sur des données est donc étroitement associé à une procédure systématique et orientée sur les objectifs, qui se décline en plusieurs étapes et qui vise à l'amélioration continue de la pratique pédagogique. On analyse d'abord les points forts et les points faibles de la pratique scolaire et on en identifie les causes possibles. Ensuite, on définit et on met en œuvre des mesures adaptées, permettant de combler les lacunes identifiées. Au moyen d'un nouveau processus d'identification et d'analyse, les effets attendus de ces mesures sont vérifiés. Dans ce cadre, on tient compte des éventuels effets non attendus. D'autres mesures sont définies et mises en œuvre si le résultat n'est pas satisfaisant (Maag Merki & Emmerich, 2011). Ce processus idéal de développement de l'école basé sur des données correspond donc à une «pratique pédagogique fondée sur la recherche» (research-based teaching; Brown, Schildkamp & Hubers 2017). Celle-ci a vu son importance s'accroître au cours de ces 20 dernières années dans le cadre de l'implémentation de nouveaux instruments de pilotage (Altrichter & Maag Merki, 2022).

Même si l'idée d'une «approche basée sur des preuves» dans le développement de l'école a gagné en importance ces dernières décennies, également dans les pays germanophones (ibid.), cette approche n'est pas vraiment nouvelle. Les acteurs-rices scolaires (tels que les directions d'école, les enseignant-e-s ou les autorités scolaires) utilisent depuis toujours des données comme base pour améliorer leur travail (p. ex. résultats d'examens, feedback des élèves et des parents ou remarques lors de visites de collègues). On constate toutefois que beaucoup de choses ont changé au cours de ces dernières années dans le secteur éducatif, de sorte que l'utilisation des données n'est plus la même aujourd'hui (Mandinach & Schildkamp, 2021). Il faut tout particulièrement noter que non seulement *le volume des données disponibles* a changé – les écoles disposent aujourd'hui de quantités d'informations sensiblement plus élevées qu'auparavant – mais aussi le *type des données* qui peuvent être intégrées au processus de développement de l'école. Sur ce point, il faut souligner l'accès aux données issues d'inspections scolaires ou d'évaluations d'école, et la disponibilité de données d'évaluation standardisées se rapportant aux compétences des élèves; ces données renseignent les enseignant-e-s sur le niveau de performance des élèves dans un contexte permettant des comparaisons plus larges.

Par ailleurs, les écoles sont de plus en plus tenues de rendre des comptes vis-à-vis du public, et le développement de l'école est devenu une obligation légale. De *nouveaux domaines d'application et de nouvelles exigences* quant à l'utilisation des données dans le contexte scolaire sont apparus. Par exemple, lors de l'évaluation externe d'un établissement de formation, la compilation et l'interprétation des performances doivent reposer sur des données. De même, à des fins d'analyse de la qualité de l'école dans le cadre de procédures d'évaluation, on prend non seulement en compte les appréciations des enseignant-e-s et des directions d'école, mais on sonde aussi les élèves; les résultats correspondants sont intégrés à l'évaluation globale.

Cet élargissement quantitatif et qualitatif des données ne permet toutefois pas de dire si le développement de l'école basé sur des données est réellement un outil efficace pour améliorer les écoles et développer la qualité de la pratique pédagogique. Différentes études montrent que les conditions requises pour garantir une utilisation efficace des données en vue du développement de l'école sont complexes. Il y a aussi un risque que les données, certes disponibles en grandes quantités, présentent une valeur informative moindre pour le développement de la qualité. Un autre risque est que l'utilisation des données par les écoles s'avère trop complexe ou trop fastidieux,

au point que les données sont «mises au placard» et ne sont pas utilisées comme aide dans les projets de développement de l'école (tant comme point de départ que comme outil pour le suivi et l'évaluation de l'efficacité des mesures) (Mandinach & Schildkamp, 2021).

Quel est le potentiel du développement de l'école basé sur des données et pourquoi les effets dans la pratique ne sont-ils que partiellement conformes aux attentes?

Conformément à la logique de base, l'utilisation de données provenant de différents acteurs-rices scolaires doit permettre de saisir la situation actuelle de l'école de la manière la plus précise et la plus objective possible et de prendre des décisions plus justes et davantage en conformité avec le contexte local spécifique à l'école que si ces décisions reposaient sur la seule intuition des acteurs-rices concernés. Par conséquent, l'utilisation des données pour le développement de l'école, dans la mesure où elle est effectuée de manière efficace et cible étroitement les processus d'apprentissage, doit contribuer à mieux répondre aux besoins de tous les élèves (Mandinach & Schildkamp, 2021). Cela peut se refléter par exemple dans une amélioration des compétences disciplinaires et transversales ou dans le bien-être des élèves, indépendamment de leur environnement socio-économique et familial (ibid.).

Malgré la diffusion de l'approche du développement de l'école basé sur des données (visible par exemple avec l'utilisation croissante de tests de comparaison standardisés dans les écoles primaires et au secondaire I), aucun changement en profondeur n'a pu être observé jusqu'à présent dans la pratique scolaire en Suisse, ni de manière concrète dans les résultats des élèves (Feldhoff & Maag Merki, im Druck; Altrichter, Moosbrugger & Zuber, 2016; Wurster, 2019).

Une raison possible est que le développement de l'école basé sur des données implique *de nombreuses conditions et qu'il n'existe pas de recette simple sur la manière d'utiliser efficacement les données afin de développer la pratique scolaire*. Par conséquent, dans la recherche, le développement de l'école basé sur des données n'est pas décrit comme étant un processus linéaire et prévisible, mais comme une initiative exigeante et qui n'est jamais vraiment terminée (Goffin, 2023; Mandinach & Schildkamp, 2021).

- Une initiative exigeante car, dans les faits, le développement de l'école basé sur des données est influencé par de nombreux facteurs, notamment par l'interaction de différents acteurs-rices au sein et en dehors d'une école; chacun-e de ces acteurs-rices ayant ses propres convictions, approches et intentions concernant l'utilisation des données (Goffin, 2023). Il en résulte, au cours du processus de développement, différents défis qu'il convient d'aborder de manière compétente (cf. tableau).
- Une initiative jamais vraiment terminée car, idéalement, le développement de l'école basé sur des données doit être perçu comme un processus cyclique (Mandinach & Schildkamp, 2021) qui requiert des compétences élevées de la part de tous les acteurs-rices scolaires. Le caractère cyclique se reflète dans les différentes phases imbriquées du développement de l'école basé sur des données; chacune entraînant des défis qui lui sont propres. En font partie la formulation d'objectifs clairs et réalisables, la collecte, l'analyse et l'interprétation des données, la définition de mesures adaptées et efficaces et la vérification de l'efficacité des mesures prises. Cela crée les bases pour une nouvelle négociation d'objectifs (plus approfondis), de sorte que le processus recommence depuis le début.

La recherche actuelle indique une autre cause possible, à savoir le fait que la *simple disponibilité des données conduit très rarement à une prise de décisions basée sur des données et à un développement de la qualité* (Goffin, 2023; Mandinach & Schildkamp, 2021). Les données n'ont donc de sens que si quelqu'un leur confère un sens. De plus, les informations se limitent souvent à la «*description de connaissances*». Afin d'interpréter judicieusement les données, les acteurs-rices scolaires doivent posséder les connaissances leur permettant d'expliquer les choses afin d'identifier les causes possibles. Ils et elles doivent aussi posséder des connaissances en termes d'action et de changement afin de pouvoir déterminer avec quelles mesures les objectifs peuvent être atteints (Maag Merki & Emmerich 2011). L'école doit elle-même acquérir ces connaissances si elle ne peut compter sur l'appui d'autres

acteurs-rices pouvant lui apporter un soutien technique et du temps pour la collecte, l'analyse et l'interprétation des données. De plus, bien souvent, les données ne permettent *pas d'établir de manière simple et univoque une relation de cause à effet* (Feldhoff & Maag Merki, en cours d'impression).

En outre, *l'action pédagogique n'est pas modifiable à volonté*, même si l'on dispose de 'bonnes' données et informations à propos des défis possibles. En effet, le contexte social, les règlements et directives ou les restrictions imposées par les autorités limitent la liberté d'action des écoles (Feldhoff & Maag Merki, en cours d'impression).

Quelles sont les difficultés qui pourraient apparaître lors du développement de l'école basé sur des données?

Difficultés possibles	Qu'est-ce qui caractérise un développement de l'école basé sur des données efficace?
Quoi? (contenus, objectifs et normes)	
Contenus peu clairs	Nous savons en quoi consiste le développement de notre école
Objectifs peu clairs	Les objectifs sont clairs. Nous savons exactement ce que nous voulons atteindre.
Objectifs trop vastes ou trop morcelés	Nos objectifs sont spécifiques, réalistes, motivants et comportent des délais clairement définis.
Normes peu claires	Les normes sont claires. Nous savons donc exactement à quel moment nous avons atteint un objectif et à quoi nous pouvons le voir.
Les normes sont trop ou pas assez exigeantes	Les normes sont réalistes et adaptées.
Qui? (conditions s'appliquant aux personnes impliquées)	
Connaissances insuffisantes	Nous disposons des connaissances nécessaires pour développer notre école en nous basant sur des données.
Manque de motivation	Nous sommes motivés pour développer notre école en nous basant sur des données.
Émotions négatives	Nous ressentons de la joie/de l'envie/de l'enthousiasme pour développer notre école en nous basant sur des données.
Comment? (manière d'utiliser les données et les informations)	
Disponibilité des données et des informations structurées	
Données et informations quantitativement ou qualitativement insuffisantes	Nous possédons des données et informations exploitables en quantité et en qualité suffisantes pour pouvoir nous faire une idée d'une situation précise dans l'école (p. ex. difficultés sur le plan de la discipline en cours).
Absence de vue d'ensemble sur les données et informations disponibles	Nous sommes en mesure de regrouper/structurer de manière conforme et fonctionnelle différentes données et informations sur notre travail.
Pondération des informations structurées	
Difficultés à distinguer les aspects problématiques des aspects qui le sont moins	Nous pouvons clairement déterminer ce qui fonctionne bien et les domaines dans lesquels nous devons nous améliorer.
Les causes des défis sont peu claires	Nous sommes capables d'identifier les causes et savons pourquoi certaines situations ne fonctionnent pas et/ou plus.
Difficultés à fixer des priorités pour les prochains objectifs	Nous sommes capables de fixer des priorités pour les prochains objectifs.
Mise en œuvre des objectifs pondérés	
Absence de stratégies, de méthode et d'approches pour tester et mettre en œuvre des nouveautés	Nous sommes capables de définir des étapes et des jalons concrets pour la mise en œuvre de nouvelles méthodes et approches. Nous pouvons identifier et tester de nouvelles approches. Nous pouvons durablement intégrer des méthodes et approches nouvelles ou éprouvées à nos pratiques quotidiennes

Conditions de succès d'un développement de l'école basé sur des données

En conséquence, la question cruciale est de savoir dans quelle mesure il est possible d'obtenir des données fiables sur des thèmes pédagogiques pertinents et d'en tirer une signification qui puisse être directement transposée dans la pratique pédagogique et utilisée pour le développement de la qualité dans l'école (Mandinach & Schildkamp, 2021). Une telle démarche est complexe, mais pas impossible. Les domaines suivants sont considérés comme déterminants par la recherche actuelle:

- **Viser des objectifs multiples:** les données ne doivent pas seulement être utilisées pour améliorer les compétences disciplinaires et transversales. Elles doivent aussi contribuer à améliorer le bien-être des élèves et des enseignant-e-s et à promouvoir l'égalité des chances (p ex. lors de l'accès au gymnase) (Mandinach & Schildkamp, 2021).
- **Utiliser des sources de données multiples:** il est important d'utiliser différents types de données et de ne pas se baser sur une seule source (p. ex. feedback des élèves ou de collègues lors de visites). La comparaison de différentes sources de données, parmi lesquelles des données formelles et informelles et des données quantitatives et qualitatives, permet d'obtenir un ensemble de données plus complet en vue de l'analyse de la situation actuelle d'une école.
- **Renforcer les compétences en matière de données:** les acteurs-rices de l'école doivent disposer de compétences dans l'utilisation des données (data literacy) afin de convertir les données en informations, les mettre en relation avec des objectifs et des problèmes, formuler des décisions et évaluer des résultats. Pour que de telles compétences puissent être mises en place, il faut d'abord que l'ensemble des acteurs-rices impliqués soient convaincus de la pertinence de l'utilisation des données et que les réticences soient abordées.
- **Impliquer des acteurs-rices multiples:** pour garantir une utilisation efficace des données dans le développement de l'école, il est crucial d'associer plusieurs acteurs-rices à la démarche. En plus des directions d'école et des enseignant-e-s, il faut également impliquer les autorités scolaires, les élèves et leurs parents et, dans le cas d'un apprentissage, les entreprises formatrices. De même, l'interprétation des données ne doit pas se faire de manière isolée. Elle doit se dérouler en équipes, dans le cadre d'un dialogue, pour que la perception des problèmes soit partagée.
- **Mettre en place une culture des données:** un vocabulaire commun et des attentes claires ont une importance déterminante pour créer une compréhension collective sur la nécessité des données. Pour ce faire, il convient de prendre en compte le point de vue des élèves. Différentes études montrent que la création de *Data teams* internes à l'école ou la désignation d'*Information brokers* (courtiers d'informations) (Rechsteiner et al., 2023), dont la mission formelle consiste à collecter et à analyser des données, sont des mesures qui peuvent accroître l'efficacité du développement de l'école basé sur des données.

Toutefois, une utilisation efficace des données n'est pas la solution miracle et les données n'ont jamais vocation à être l'unique source d'information dans le développement de l'école. Selon la recherche, l'utilisation efficace de données associée à un jugement professionnel, qui repose toujours sur l'expérience et l'intuition, est une combinaison extrêmement productive (Mandinach & Schildkamp, 2021).

Quelques réflexions pour conclure

Les exigences, largement soutenues sur le plan politique, qui appellent les écoles à modifier la qualité de leur pratique pédagogique au moyen d'une approche basée sur des données, font parfois oublier qu'une focalisation exclusive sur l'école ne suffit pas pour développer un système éducatif de qualité. L'approche basée sur les preuves ne doit pas seulement s'appliquer aux enseignant-e-s et aux écoles, mais doit être, pour tous les domaines d'action, le principe de conception pour les décisions et le développement du système éducatif, également de la part des autorités politiques et de l'administration de l'éducation.

Il n'est pas judicieux, ni sur le plan de la politique éducative, ni compte tenu de la complexité du développement de l'école basé sur des données, d'exiger une approche intégralement basée sur les preuves dans toutes les décisions pratiques et relevant de la politique éducative. En revanche, il serait important de développer et d'institutionnaliser des formes structurées de données et de preuves grâce auxquelles les différents acteurs-rices scolaires peuvent suivre les processus de décision. De plus, le système a pour responsabilité de garantir aux acteurs-rices scolaires de chaque niveau l'accès à des données exploitables et utilisables dans leurs contextes de travail.

Compte tenu des discussions critiques et (au moins jusqu'à présent) de l'efficacité limitée du développement de l'école basé sur des données, il convient de se demander si celui-ci doit être une approche centrale des écoles et s'il n'existe pas d'alternatives pour le développement de la pratique scolaire qui n'impliquent pas l'utilisation systématique de données. Selon toute probabilité, la réponse à cette question est plutôt non. Ainsi, la question centrale n'est pas de savoir si le développement de l'école basé sur des données est un principe fondamental des institutions d'enseignement, mais de déterminer *comment et sous quelle forme les écoles peuvent être soutenues pour que ce développement soit réalisé de la manière la plus efficace possible.*

Bibliographie

- Altrichter, H., & Maag Merki, K.** (2022). Wohin entwickelt sich die «Neue Steuerung» im Bildungswesen? In U. Steffens & H. Ditton (Hrsg.), Makroorganisatorische Vorstrukturierungen der Schulgestaltung. Grundlagen der Qualität von Schule 5 (S. 63-82). Münster: Waxmann Verlag.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R., & Zuber, J.** (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H., Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Educational Governance (S. 235–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_9
- Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D.** (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154–72. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>.
- Feldhoff, T. & Maag Merki, K.** (im Druck). Theorien, Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), Studienbuch Bildungswissenschaften. Band 2: Unterricht und Schule gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Goffin, E.** (2023). From sensemaking to school improvement? Exploring educational professionals' use of school performance feedback. Leuven: KU Leuven.
- Hamilton, L. S., Stecher, B., & Yuan, K.** (2008). Standards-based reform in the United States: History, research, and future directions. Santa Monica, CA: RAND Education.
- Maag Merki, K. & Emmerich, E.** (2011). Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), Akteure & Instrumente der Schulentwicklung (S. 151–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mandinach, E. B., & Schildkamp, K.** (2021). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 69, 100842. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>.
- Rechsteiner, B., Kyndt, E., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Maag Merki, K.** (2023). Bridging gaps: A systematic literature review of brokerage in educational change. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09493-7>.
- Wurster, S.** (2019). Datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem. In M. Harring, M. Gläser-Zikuda & C. Rohlf (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (S.765–776). Münster, New York: Waxmann.

2. Mise en œuvre au niveau cantonal

Vous trouverez dans ce chapitre cinq entretiens reflétant la situation actuelle dans les cantons.

Le choix des personnes interviewées a été fait pour proposer une certaine diversité - différents parcours, différentes réflexions – et pour réunir une somme d'expériences et d'enseignements personnels.

2.1 Office des écoles moyennes et de la formation professionnelle du canton de Berne

Entretien avec **Mirjam Wäckerlin**, responsable qualité écoles moyennes, Office des écoles moyennes et de la formation professionnelle (OMP) du canton de Berne

Les écoles du secondaire II formation générale du canton de Berne ont une expérience de plus de quinze ans en matière de gestion de la qualité. Dans un entretien avec ZEMCES, Mirjam Wäckerlin explique quels sont les éléments qui ont fait leurs preuves en matière de gestion de la qualité, quels sont les domaines où des directives uniformes sont judicieuses et quelles sont les tendances qu'elle observe actuellement.

Quels sont les principaux éléments en matière de gestion de la qualité qui se sont établis dans les écoles du secondaire II formation générale du canton de Berne?

Nous avons des exigences claires en matière de gestion de la qualité. S'agissant des écoles cantonales, ces exigences sont définies dans les conventions de prestations. Sur le plan du contenu, nous nous basons sur le système Q2E. Les écoles doivent disposer d'une stratégie et d'une planification pour leur gestion de la qualité. La direction de l'école, qui endosse la responsabilité globale de la gestion de la qualité, clarifie les rôles et les compétences dans un concept. Du point de vue du contenu, nous attachons de l'importance au niveau individuel de l'assurance et du développement de la qualité (cf. chap. 4.1), en particulier au feedback individuel. En plus du feedback des classes, ce domaine inclut aussi, pour les enseignant-e-s, le feedback de collègues, les mentorats ou les formations continues. De nombreuses écoles disposent de groupes qualité. Sur le plan institutionnel, les écoles effectuent des auto-évaluations, que ce soit dans le domaine du développement de l'école ou lors de projets. Les enquêtes standardisées auprès des élèves de classes terminales et auprès des diplômé-e-s (E-CT et E-D, cf. chap. 5.1) font également partie de ce domaine. Enfin, on distingue le niveau des méta-évaluations, qui se présentent sous forme d'évaluations externes des écoles, effectuées à intervalles réguliers (cf. chap. 5.2).

Certains aspects sont donc gérés au niveau cantonal, tandis que d'autres sont initiés par les écoles?

Les différents aspects s'imbriquent. Certes, nous précisons quelles sont nos attentes et fixons les conditions-cadres. Mais les écoles peuvent décider elles-mêmes comment elles souhaitent organiser les actions liées à la qualité. Il existe aussi des domaines dans lesquels nous donnons des directives plus strictes ou dans lesquels nous adoptons une approche centralisée. Il s'agit par exemple des E-CT, des E-D et des évaluations externes des écoles. Dans ces dernières, une partie des questions-clés est définie par nos soins, de manière uniforme pour toutes les écoles.

Comment la collaboration avec les écoles porte-t-elle ses fruits, compte tenu de l'équilibre à trouver entre les exigences d'autonomie et l'obligation de rendre compte?

Je pense que nous avons trouvé une bonne combinaison. Nous faisons en sorte que l'approche ascendante soit très productive. Nous avons des enseignant-e-s et des directions d'école fantastiques, qui ont des idées passionnantes. Cela étant, il est important d'avoir des directives-cadres. Dans la collaboration entre l'OMP et les écoles, il est crucial de toujours maintenir le dialogue; il est nécessaire de faire prendre conscience à toutes et à tous qu'il existe certaines conditions-cadres et qu'elles s'appliquent de manière contraignante. Parfois, certaines d'entre elles sont imposées par la loi. Par exemple, chaque enseignant-e a droit à un entretien d'évaluation personnel tous

les deux ans. Ce point doit être pris en compte et mis en œuvre dans chaque concept qualité. Il est important de justifier les directives que l'on fixe pour les écoles et de montrer qu'elles sont judicieuses et bénéfiques. Ces dernières années, la conviction qu'il est nécessaire d'avoir un système de gestion de la qualité et qu'il s'agit d'une bonne chose a fortement augmenté dans les gymnases.

À quoi peut-on le voir?

Pour les enseignant-e-s, surtout les jeunes, obtenir le feedback des classes est une évidence, et ils jugent ce feedback utile pour le développement de l'enseignement. Les élèves revendiquent aussi la possibilité de donner un feedback; c'est un point qui revient souvent dans les rapports d'évaluation de ZEM CES. Une règle s'applique à nos écoles, à savoir que chaque élève a le droit de donner un feedback au moins deux fois pendant le cursus de quatre ans. On constate dans ce domaine un changement culturel et générationnel. Il est essentiel que toutes les parties impliquées aient une attitude positive à l'égard des initiatives systématiques en faveur de la qualité. Nous abordons ce point lors des discussions régulières de reporting et de controlling avec les écoles.

Quels sont les thèmes abordés lors de ces discussions?

Dans le cadre de planifications sur une et plusieurs années, les écoles ont défini des objectifs pour différents domaines, notamment pour l'assurance et le développement de la qualité. Nous analysons ensemble où en sont les écoles et regardons les domaines sur lesquels elles se concentrent. Il est essentiel de faire preuve de compréhension si, du point de vue du canton, des objectifs n'ont pas encore été atteints parce qu'une école fait face à des défis particuliers. Nous indiquons aussi ce qui doit être fait. De nombreuses écoles proposent et effectuent des évaluations de leur propre initiative. Les discussions peuvent aussi permettre aux écoles d'aborder les défis auxquels elles font face. Elles apprécient beaucoup ces échanges.

Lors des évaluations externes, l'OMP stipule que les «critères communs (internes à l'école) d'un enseignement de qualité» doivent être examinés. Comment en est-on venu à choisir ce thème?

Pour replacer les choses dans leur contexte, il est important de savoir que nous nous situons dans le troisième cycle de l'évaluation externe des écoles. Alors qu'auparavant, nous regardions si les écoles disposaient d'un système de gestion de la qualité opérationnel, nous avons désormais sélectionné une nouvelle priorité. Nous avons pensé que les entretiens d'évaluation personnels, le feedback des classes et la qualité de l'enseignement étaient des thèmes particulièrement importants. Le thème de «l'enseignement de qualité» peut être interprété de multiples manières. Toutes les écoles seraient certainement unanimes pour dire qu'il est essentiel d'avoir une compréhension commune de ce qu'est un enseignement de qualité. Et on part certainement du principe que chaque école a effectivement cette compréhension. Chacun a le sentiment de le savoir et l'autre pense la même chose. Et cela pourrait avoir pour conséquence que la discussion de tels critères ne soit jamais menée.

Tout commence donc par la définition des termes...

Ce sont des notions floues, qui peuvent évoluer au fil de l'histoire. Que signifie un enseignement «de qualité»? Est-ce que tout le monde aujourd'hui a la même conception de ce qu'est l'enseignement? S'agit-il de l'instruction devant un tableau? Ou de coaching? Ou de guider les élèves pour qu'ils et elles soient capables de penser par elles/eux-mêmes? Nous savons que plusieurs écoles se sont penchées sur ces questions, par exemple dans le cadre d'une charte. La question est de savoir si ces idées sont mises en pratique dans l'enseignement, si elles guident les actions. Il existe peut-être des écoles où l'on ne s'est pas encore posé de telles questions. D'autres thèmes du quotidien sont souvent plus importants et plus urgents, par exemple l'absentéisme, les notes insuffisantes ou les problèmes de discipline en classe. Il est donc essentiel de mettre en lumière ces thèmes. Et si les enseignant-e-s sont finalement unanimes sur les critères d'un enseignement de qualité, il serait intéressant de voir si les élèves, en tant que personnes directement concernées, partagent le même point de vue.

Dans vos concepts qualité, on constate souvent que les élèves sont mentionnés uniquement de manière accessoire... Est-ce surtout lié à des raisons historiques?

Cela est certainement lié à l'évolution historique. À cela s'ajoute le fait que les enseignant-e-s des gymnases suivent d'abord une formation de spécialiste et effectuent ensuite une formation pédagogique. Souvent, on se considère, à juste titre, comme un-e expert-e en enseignement. Un changement de perspective serait de s'interroger si les élèves ne sont pas, elles et eux aussi, des expert-e-s en enseignement. Nous constatons qu'il était rarement question de ce thème auparavant. Mais beaucoup de choses changent dans ce domaine. Il existe des écoles qui impliquent les jeunes dans le processus de création de leur charte (cf. chap. 3.1.3). Certaines vont encore plus loin et associent également les parents. On peut avancer comme argument qu'à notre échelon, la collaboration avec les parents est moins nécessaire que dans l'école obligatoire. Mais il y a aussi des écoles qui, lorsque cela a du sens, font en sorte que des groupes de parents soient consultés lors des évaluations externes d'écoles.

On observe donc là aussi des évolutions.

Oui. L'image de l'enseignant-e qui agit seul-e et qui doit «maîtriser» la discipline dans sa salle de classe a évolué. Aujourd'hui, élèves et enseignant-e-s sont sur un pied d'égalité. Chaque partie se perçoit comme égale à l'autre. C'est aussi une tendance qui touche toute la société. D'ailleurs, on peut voir que les élèves sont davantage pris au sérieux dans les différentes enquêtes, à la fois dans celles prescrites par les cantons et celles organisées à l'initiative des écoles. Beaucoup d'écoles ne se contentent pas de sonder les élèves seulement à la fin d'un processus, elles recueillent leur point de vue dès la phase de conception des projets.

2.2 Service de la formation gymnasiale du canton de Lucerne

Entretien avec **Simon Dörig**, Responsable du Service Formation gymnasiale jusqu'en 2024, Département de l'éducation et de la culture du canton de Lucerne

Dans un entretien avec ZEM CES, Simon Dörig décrit comment la qualité et le développement de l'école peuvent être mis en œuvre à différents niveaux. En prenant l'exemple de la Conférence des responsables qualité, Simon Dörig explique comment le canton, les directions d'école et les enseignant-e-s collaborent dans ce domaine.

Quelle importance revêtent le développement et l'assurance de la qualité dans votre collaboration avec les gymnases?

Dans le canton de Lucerne, l'assurance et le développement de la qualité sont ancrés dans la loi depuis 2001 et c'est un aspect auquel nous attachons une grande importance. Il est essentiel que toutes les parties impliquées – tous échelons confondus – travaillent sur ce thème, à commencer par les enseignant-e-s, les groupes de pilotage de la qualité que nous avons mobilisés dans tous les gymnases, sans oublier les directions d'école et le canton. Le canton et les directions d'école peuvent créer des conditions-cadres propices à un enseignement de qualité. Bon nombre de mesures prises dans le cadre de l'assurance et du développement de l'école suivent donc une approche ascendante. En définitive, ce sont les enseignant-e-s, de par leur engagement, qui souhaitent faire avancer l'école et l'enseignement qu'elle dispense.

Comment le développement et l'assurance de la qualité doivent-ils être structurés?

Il faut une combinaison de structures, de mesures et d'initiatives en matière d'assurance et de développement de la qualité, tant en interne que depuis l'externe. Il faut une bonne interaction entre tous ces éléments. Nous utilisons par exemple les évaluations externes comme base de données et comme structure pour le développement de l'école. Je parle toujours d'«élan»: une évaluation externe doit donner à la direction d'école et au groupe de pilotage de la qualité un élan qui leur permet d'initier d'autres évolutions dans l'organisation générale de l'école, qui engendreront à leur tour des changements positifs pour l'ensemble des enseignant-e-s et des classes.

Comment utilisez-vous ces données et ces résultats?

Nous avons récemment organisé avec une modératrice externe une conférence intitulée «Des données aux actions», au cours de laquelle nous avons analysé avec la Conférence des responsables de la qualité comment créer un système de pilotage performant à partir des données, afin que des actions puissent en découler dans les écoles pour faire progresser la qualité.

La collaboration entre le service cantonal et les écoles a une grande importance dans le canton de Lucerne. Pourquoi?

Je suis convaincu que ce sont avant tout les écoles qui jouent un rôle dans le développement de la qualité. Lors de la Conférence des responsables de la qualité, nous avons veillé à ce que non seulement les écoles, mais aussi tous les échelons et toutes les responsabilités soient représentés. C'est seulement en impliquant les directions d'école et les responsables de la qualité – c'est-à-dire les enseignant-e-s (cf. chap. 3.3) – de toutes les écoles que l'on peut garantir une compréhension commune et que l'on peut développer ensemble des thèmes. Pour cela, nous créons non seulement un cadre organisationnel, mais aussi temporel. Nous mettons à disposition du temps pour la réalisation du travail en lien avec la qualité – du temps qui, sinon, ne serait pas disponible au quotidien.

Pourquoi le canton de Lucerne se base-t-il sur le système Q2E? Pourquoi ne pas avoir opté pour une certification?

Pour le travail concernant la qualité, il est important de disposer d'un cadre commun et d'avoir une compréhension commune. Le système Q2E est adapté à cet effet (cf. chap. 3.2.2). En revanche, je pense qu'une certification externe – qui au passage s'ajoute aux évaluations externes d'écoles que nous avons déjà – n'est pas indispensable pour une école publique. Les certifications ont beaucoup plus d'importance dans le secteur privé.

Existe-t-il des bonnes pratiques que vous pourriez partager avec d'autres cantons?

Il est toujours difficile de donner des conseils; il faut savoir rester humble. Notre position est favorable mais nous sommes aussi au cœur de processus de renouvellement. Il nous faut sans cesse trouver des personnes motivées pour pourvoir de nouveaux postes. Il serait donc présomptueux de dire que nous avons trouvé la solution idéale! Mais certaines choses ont fait leurs preuves: la Conférence des responsables qualité, le fait de réunir tous les sites, tous échelons confondus, la création d'un cadre qui permet de développer l'ensemble de manière participative. Les différents éléments des évaluations internes et externes ainsi que les liens avec les rapports de bilan et de développement sont également des aspects qui ont fait leurs preuves. Chaque année, chaque école a pour mandat de dresser un bilan et de dessiner des perspectives dans le domaine du développement de l'école. Quels étaient les objectifs fixés? Quels sont ceux qui ont été réalisés? Que voulons-nous atteindre? Il s'agit d'un processus d'accompagnement auquel participent aussi les commissions scolaires. Les rapports s'appuient sur la stratégie du service formation gymnasiale, qui repose lui-même sur les stratégies cantonales. Nous pouvons ainsi garantir une stratégie cohérente.

Y-a-t-il des résistances? Par exemple de la part d'enseignant-e-s ou de directions d'école qui souhaitent avoir la plus grande autonomie possible?

Fort heureusement, nous avons des personnes qui veulent participer et qui sont intéressées. Mais j'ai pleinement conscience qu'il y a aussi des voix critiques. Il est essentiel de pouvoir établir des liens avec le quotidien, d'aller vers les enseignant-e-s et de faire en sorte qu'ils se fixent des objectifs, eux-mêmes ou avec des pairs. Tout ce qui ne parvient pas jusqu'à la salle de classe risque de rester à un niveau structurel supérieur. Garantir la mise en œuvre est le point le plus important. Même si on est souvent accaparé par les affaires du quotidien scolaire, il faut sensibiliser les personnes à l'importance que revêt l'amélioration continue. Souvent, les enseignant-e-s sont très motivés. Il est d'autant plus important qu'ils puissent se considérer comme des acteurs-rices d'un développement positif.

Des impulsions pour le développement peuvent-elles provenir des évaluations externes?

Oui. Sur ce point, il est très important de ne pas considérer les résultats de ces évaluations comme un «label de qualité». Il faut fixer des thèmes prioritaires à propos desquels on se réjouit d'avoir un avis extérieur. L'objectif est de recueillir de nombreux avis, pas uniquement des commentaires élogieux. Il faut aussi valoriser ce qui a été réalisé; c'est souvent quelque chose que l'on oublie au quotidien.

Pour le formuler autrement: une culture de l'erreur positive?

Il ne doit pas nécessairement s'agir d'erreurs; il s'agit d'avoir une culture positive vis-à-vis des changements, des améliorations continues, de la collaboration et des impulsions de l'extérieur.

2.3 Section de l'enseignement secondaire II formation générale du canton du Tessin

Entretien avec **Francesca Pedrazzini-Pesce**, Adjointe, Section de l'enseignement secondaire II, Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Tessin

Dans un entretien écrit avec ZEM CES, Francesca Pedrazzini-Pesce, adjointe du chef de service de l'enseignement secondaire II, décrit les réflexions et projets en cours en matière de développement et d'assurance de la qualité au Tessin. Si la situation est actuellement relativement hétérogène, le canton s'apprête à développer un concept qualité cantonal dans le cadre de la mise en œuvre de l'Évolution de la maturité gymnasiale.

Où se situe le canton du Tessin en termes de développement de la qualité?

Pour nos écoles du secondaire II, l'assurance et le développement de la qualité est un sujet important. Chaque établissement a déjà une expérience dans ce domaine, ayant réalisé des projets impliquant les élèves et les enseignant-e-s (cf. chap. 4.1.4). Un exemple d'outil utilisé par plusieurs d'entre eux est le QES (Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif), un outil conçu au Canada et adapté à notre réalité par la SUPSI DFA/ASP². Il s'agit d'un questionnaire qui est adressé, avec les adaptations nécessaires, aux élèves, aux enseignant-e-s, aux membres de la direction et au personnel non enseignant; il permet de récolter des données standardisées sur quatre thèmes macro (climat éducatif, climat relationnel, climat de justice et climat de sécurité), d'identifier les forces et les faiblesses d'une école et les divergences de vue entre les différents acteurs de l'école.

D'autre part, en ce qui concerne le suivi du système scolaire du canton, le Département de la formation, de la culture et du sport, en collaboration avec la SUPSI DFA/ASP, publie régulièrement un recueil d'indicateurs sur des thèmes étroitement liés à la qualité de l'enseignement (compétences et résultats scolaires, parcours et certifications, innovations et expérimentations, etc.).

Nos écoles ont également participé aux dernières éditions des enquêtes standardisées auprès des diplômé-e-s proposées par ZEM CES. Les données recueillies à ces occasions ont été discutées d'abord au sein du collège des directrices et directeurs du secondaire II et ensuite dans les différents établissements.

Comme le montrent ces exemples, la situation actuelle est hétérogène et se caractérise par des initiatives isolées ou dictées par des circonstances spécifiques. Bien qu'il n'existe pas encore de concept cantonal pour les aménagements possibles dans les écoles, comme le prévoit l'article 28 du nouveau RRM/ORM, il semble y avoir un terrain fertile sur lequel on peut construire.

Quelles sont les réflexions en cours?

Les initiatives menées jusqu'à présent montrent que la qualité est un thème cher aux écoles et constituent un point de départ solide pour la définition du concept qualité que nous sommes appelés à développer. De plus, les modèles élaborés dans d'autres domaines de notre système scolaire et les projets déjà mis en œuvre dans d'autres cantons, comme le système Q2E, seront des appuis précieux pour nos réflexions.

Le calendrier est dicté par le plan de mise en œuvre du RRM/ORM et du nouveau PEC. Selon ce plan, à partir de l'année scolaire 2029–30 au plus tard, l'enseignement en première année devra adopter les nouvelles bases légales. Les travaux de développement et d'assurance qualité, ainsi que la révision du plan d'études cantonal, sont prioritaires et incluent comme élément central l'introduction d'un responsable qualité dans les établissements et la formation des enseignant-e-s qui assumeront cette nouvelle tâche.

² Dipartimento formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica.

Comment les écoles sont-elles impliquées?

Il existe une grande collaboration entre les écoles, tant au niveau des directions que des groupes de discipline cantonaux. Pour l'instant, il est trop tôt pour dire comment les écoles seront impliquées, mais nous souhaitons élaborer un concept cantonal qui leur laissera un certain degré d'autonomie et leur permettra d'adapter le modèle.

Quelles sont les prochaines étapes?

Comme nous l'avons déjà mentionné, les étapes de l'introduction d'un mécanisme de développement et d'assurance qualité sont étroitement liées à la «feuille de route» développée pour la mise en œuvre du RRM/ORM et du PEC. Après une première cartographie des expériences, une étape nécessaire et enrichissante sera la comparaison avec la réalité d'autres cantons. Le défi qui nous attend est grand, mais il sera certainement bénéfique pour le bien-être et le fonctionnement de nos écoles.

2.4 Service du secondaire II formation générale et de la haute école pédagogique du canton de Zoug

Entretien avec **Christoph Freihofer**, Chef du Service du secondaire II formation générale et de la haute école pédagogique du canton de Zoug

Un nouveau concept-cadre pour l'assurance et le développement de la qualité dans les écoles du secondaire II est entré en vigueur dans le canton de Zoug en 2024 dans le cadre d'une collaboration entre les offices des départements de l'éducation et de l'économie. Dans un entretien avec ZEMCES, Christoph Freihofer explique comment ce nouveau concept-cadre a vu le jour et souligne l'importance d'une culture de la réflexion dans les écoles.

Un nouveau concept-cadre pour l'assurance et le développement de la qualité dans les écoles du secondaire II est entré en vigueur dans le canton de Zoug. Comment ce concept est-il né?

Le concept précédent datait de 2009 et avait été révisé en 2015. Nous nous sommes demandé si le concept était toujours d'actualité et avons abordé cette thématique lors de la Conférence des directrices et directeurs des écoles du secondaire et des écoles professionnelles. Le processus de révision a débuté il y a un an et demi. Nous avons eu recours à une direction de projet comprenant des membres d'écoles de formation générale et d'écoles professionnelles, des représentant-e-s des deux offices et un accompagnateur de projet externe. Nous avons organisé ensuite une conférence commune des responsables de la qualité, à laquelle des représentant-e-s de la direction de chaque école ont participé. Lors de la première rencontre, nous avons abordé en détail le concept précédent: quels sont les outils qui ont fait leurs preuves? Que souhaitons-nous changer?

Quel bilan avez-vous tiré?

Nous avons constaté que le concept était très bien établi et que les outils du système Q2E faisaient partie intégrante du quotidien scolaire. Cependant, nous avons le sentiment que beaucoup de choses étaient perçues comme des «obligations à remplir». Les écoles ont leurs responsables qualité qui pilotent et contrôlent les processus; les enseignant-e-s recueillent régulièrement un feedback et rendent compte à ce sujet. Nous avons l'impression qu'il s'agissait d'un programme obligatoire, et non d'un programme libre.

Quelles ont été vos conclusions?

Nous voulions aller encore plus loin. Le concept qualité précédent était très fortement axé sur la structure superficielle et traitait des processus et procédures. Les effets sur la structure profonde, sur la réflexion à propos de l'école et de l'apprentissage et de l'enseignement n'étaient pas suffisamment perceptibles. Les enseignant-e-s abordaient souvent les thèmes relatifs à la qualité comme quelque chose de nouveau, comme un élément supplémentaire. Il n'y avait pas suffisamment de lien avec le quotidien scolaire et avec l'enseignement. Nous nous sommes donc demandé comment nous pourrions intégrer davantage les thèmes en lien avec la qualité dans le quotidien scolaire.



Photo: Kantonsschule Menzingen

La Conférence des responsables de la qualité sera-t-elle maintenue après la fin des travaux d'élaboration du concept?

Jusqu'à la pandémie de Coronavirus, nous organisons régulièrement des Conférences des responsables de la qualité, puis cela s'est arrêté. Dans le cadre de la collaboration autour du nouveau concept-cadre, nous avons décidé de nous réunir tous les ans. Désormais, nous poursuivons ce rythme. Les responsables de la qualité et les membres de direction participent aux conférences. Nous échangeons sur les travaux relatifs au nouveau concept-cadre; l'idée est d'apprendre les uns des autres: comment le nouveau concept-cadre est-il accueilli? Comment les écoles abordent-elles la mise en œuvre? Quelles sont les approches différentes suivies par les écoles? Dans quelle mesure parviennent-elles à mettre en place une culture de la réflexion?

En fonction du canton, les services du secondaire II formation générale et de la formation professionnelle sont regroupés ou séparés. La particularité dans le canton de Zoug est que ces deux offices sont rattachés à deux directions différentes, à savoir l'éducation et l'économie.

Dans un petit canton, il est judicieux, dans un souci d'efficacité, de travailler ensemble. La collaboration a aussi fait ses preuves sur le plan du contenu. Dès le début, il était clair pour toutes les parties prenantes que le nouveau concept-cadre devait résulter d'un travail commun. Je trouve que les échanges avec la formation professionnelle sont enrichissants. Il existe, entre les types d'écoles, des différences culturelles dont chacun peut profiter. Nous tenions à maintenir cela.

Deux choses retiennent l'attention dans votre concept-cadre: les responsabilités clairement définies et les normes minimales sur la base desquelles les aspects relatifs à la qualité de l'école sont évalués.

Les normes minimales sont issues du concept de 2009. Nous ne les avons pas remises en question, mais les avons formulées de manière plus ouverte. Nous avons clairement défini les conditions-cadres et les responsabilités, mais nous voulions élargir la marge de manœuvre au sein de ces conditions-cadres.

Les écoles du secondaire II formation générale du canton de Zoug feront systématiquement l'objet d'une évaluation externe à partir de l'année scolaire 2025/2026. Pourquoi avez-vous fait ce choix?

Pour plusieurs raisons. Comme indiqué précédemment, les normes minimales ont été abaissées dans le concept-cadre. Un aspect du controlling a été supprimé. Conformément à l'obligation de rendre compte, nous exigeons des écoles qu'elles se soumettent à une évaluation externe. Les rapports nous permettent de savoir où en sont les écoles. Nous pouvons également montrer au public et aux autorités que les écoles agissent pour l'amélioration de leur qualité et que ceci est attesté dans des rapports d'évaluation.

Nous avons aussi fait ce choix pour les écoles. Elles peuvent énormément profiter des évaluations. Le regard d'expert-e-s externes est très précieux, notamment pour les projets de développement de l'école. Les évaluations permettent aux écoles de faire le point sur leur situation et leur fournissent des indications pour leur futur développement.

Comment l'obligation de rendre compte et l'orientation sur le développement sont-elles prises en compte lors des évaluations externes?

Il y aura deux parties. Dans la première, les thèmes seront prédéfinis par les commissions scolaires cantonales pour toutes les écoles du secondaire II formation générale. Dans la seconde partie, chaque école pourra choisir un thème prioritaire, par exemple un projet de développement de l'école en cours. Auparavant, les évaluations externes étaient axées sur l'obligation de rendre compte. Chaque école voulait montrer aux personnes extérieures à quel point son niveau de qualité était élevé. J'espère que, dans ce domaine, nous parviendrons à évoluer et à nous concentrer davantage sur la réflexion. Je souhaite que chaque école réfléchisse à sa situation actuelle et à la manière dont elle peut s'améliorer, de sorte qu'une plus grande attention soit accordée à la culture de la réflexion.

2.5 Service de l'enseignement secondaire II du canton de Zurich

Entretien avec **Christina Gnos**, directrice suppléante de la section «Formation générale» du Service de l'enseignement secondaire II du canton de Zurich

Christina Gnos était responsable du projet «Optimisation de la gestion de la qualité au secondaire II» clôturé en décembre 2024. Dans un entretien avec ZEMCES, elle raconte comment le nouveau «concept-cadre cantonal dédié à l'assurance et au développement de la qualité» a vu le jour et pourquoi il est essentiel, à différents niveaux, d'œuvrer ensemble à l'amélioration de la qualité de l'école.

Dans le canton de Zurich, un concept-cadre commun pour l'assurance et le développement de la qualité existe dans plus de 50 établissements scolaires. Il s'applique aux écoles de formation générale et aux écoles professionnelles. Comment ce concept est-il né?

Notre concept actuel est une révision d'un concept datant de 2005. Nous nous sommes demandé dans quels domaines des adaptations étaient nécessaires dans la pratique. Avec deux membres de direction et deux responsables de la qualité de ces deux types d'école, deux représentantes du service de l'enseignement secondaire II ont révisé le concept-cadre. Dans un premier temps, une analyse a été effectuée pour déterminer ce qui ne fonctionnait plus avec les directives précédentes, puis les actions nécessaires ont été définies à partir de cette analyse.

Dans quels domaines avez-vous constaté que des adaptations étaient nécessaires?

En principe, les dispositions ont tendance à être plus strictes lorsque l'on s'engage dans quelque chose d'entièrement nouveau, comme cela a été le cas à l'époque avec la gestion de la qualité scolaire. Dans une telle situation, on a souvent une idée claire de la manière dont les choses doivent être faites. Cela concernait à la fois les dispositions plus strictes du service et la manière dont elles étaient mises en œuvre dans les écoles. L'accent était surtout mis sur l'aspect «technique». Nous nous sommes rendu compte que nous devions nous écarter de l'approche consistant à définir comment les choses devaient être faites et, à la place, nous concentrer sur ce qui devait être atteint avec un seul instrument qualité. Auparavant, le concept-cadre était une sorte de «trousse à outils» avec des dispositions claires sur les méthodes et la fréquence d'utilisation. Aujourd'hui, nous insistons davantage sur l'effet à obtenir et laissons aux écoles le choix de la voie à emprunter pour y parvenir.

Pouvez-vous clarifier ce point?

Nous avons par exemple abandonné les dispositions sur la périodicité d'application de l'évaluation interne. Les écoles doivent pouvoir déterminer elles-mêmes à quelle fréquence une telle évaluation est judicieuse. Auparavant, des évaluations internes étaient imposées tous les deux ans. Or, une école peut très bien avoir de bonnes raisons de n'effectuer aucune évaluation interne en l'espace de deux ans, par exemple si elle mène de nombreuses autres activités avec d'autres éléments qualité.

Quels sont les domaines où des dispositions cantonales sont judicieuses et quels sont ceux où l'on devrait laisser une marge de manœuvre aux écoles?

Cela dépend beaucoup du stade de développement de l'école en matière de gestion de la qualité. Si on laisse trop de liberté dans les premières étapes, peu de choses seront accomplies dans certaines écoles car elles sont occupées par d'autres thèmes du quotidien, ce qui se comprend dans une certaine mesure. Malgré cela, il faut amener toutes les écoles à se pencher sur de nouvelles thématiques.

Que se passe-t-il si les dispositions sont trop strictes?

Nous avons constaté, surtout pour les évaluations externes des écoles, que des dispositions trop strictes avaient des effets négatifs. Si une école est peu disposée à se soumettre à une évaluation et si, en plus, un thème défini en externe est imposé, il ne se passe pas grand-chose par la suite. Notre objectif doit être que tous les éléments qualité produisent leurs effets à l'intérieur de l'école et que celle-ci identifie par elle-même les domaines où elle

doit se développer. Il est important que le développement émane de la volonté des écoles et que les éléments qualité soient conçus de manière à pouvoir être intégrés au développement de l'école. Globalement, nous tendons à nous écarter des dispositions cantonales pour privilégier le dialogue avec les écoles. Nous n'abandonnons pas pour autant la gestion de la qualité; nous organisons régulièrement des discussions à ce sujet avec les écoles. Mais nous accordons la plus grande marge de manœuvre possible aux écoles afin qu'elles puissent elles-mêmes fixer l'objectif prioritaire lors des évaluations externes et définir leurs propres priorités à l'intérieur du thème prescrit au niveau cantonal.

On distingue dans le concept-cadre trois échelons dans l'assurance et le développement de la qualité: un échelon individuel, un échelon scolaire et un échelon cantonal. Quelles sont les réflexions sous-jacentes à cette structure?

Avec cette structure, nous souhaitons souligner le fait qu'il doit s'agir d'une interaction multifactorielle. Chaque enseignant-e, chaque école et le canton doivent contribuer à la qualité. Chaque partie prenante sera beaucoup plus efficace avec l'interaction des activités entre ces trois échelons.

À l'échelon individuel, votre concept-cadre ne contient pas uniquement le feedback entre collègues, mais aussi le développement de l'enseignement entre collègues.

Dans le canton de Zurich, et sans doute dans les autres cantons, il nous tient à cœur d'expérimenter comment passer de la pensée «moi et ma classe» à une pensée «moi et mon groupe de discipline et/ou mon école». Nous souhaitons que les enseignant-e-s réfléchissent ensemble aux critères qualité qui sont utilisés dans une discipline ou, de manière pluridisciplinaire, dans toute l'école. Dans le développement de l'enseignement entre collègues, la culture du feedback occupe également une place importante, mais les effets se font beaucoup plus sentir dans l'enseignement qu'avec les formes précédentes de feedback entre collègues, car elle aboutit à la création commune d'unités d'enseignement. Les écoles sont donc déjà en très bonne voie et nous voulions enrichir cela en accordant une place importante au feedback mutuel.

Les enseignant-e-s créent ensemble des unités d'enseignement et les combinent avec le feedback.

Oui, et l'objectif n'est pas seulement d'être plus rapide ou plus efficace dans la préparation de l'enseignement, mais aussi de faire en sorte que les enseignant-e-s parlent de l'impact didactique lors de la préparation commune, qu'ils testent les leçons et qu'ils en discutent ensuite.

Les groupes de discipline jouent donc un rôle particulier ici?

Dans le concept-cadre, nous n'avons pas explicitement mentionné l'échelon du groupe de discipline, mais au fil de nos discussions, nous nous sommes aperçus que la collaboration dans la même discipline pouvait être un catalyseur-clé. Si on a le même parcours, on peut discuter ensemble d'un point de vue technique. Sinon, il y a toujours l'argument «massue» selon lequel tout est différent dans sa propre discipline. En revanche, si l'on réussit à confronter différentes perspectives au sein du groupe de discipline, les échanges peuvent être très enrichissants. Depuis le projet de la CDIP «Évaluation en commun», on attache davantage d'importance aux questions liées à la collaboration. Cela allait de pair avec nos préoccupations. Nous avons donc sciemment intégré cela dans le concept-cadre.

À l'échelon scolaire, on pratique depuis longtemps des évaluations scolaires externes dans le canton de Zurich. Actuellement, l'école a le droit de choisir un thème; un second thème est lié à la transformation numérique. Pourquoi un regard extérieur est-il si important dans un thème comme la transformation numérique?

Jusqu'à présent, l'évaluation de la gestion de la qualité était le thème prioritaire pendant trois cycles. Nous avons cherché un thème d'actualité, qui concernait tout autant les écoles du secondaires II formation générale que les écoles professionnelles. Le thème de la transformation numérique tombait sous le sens car de nombreux changements ont eu lieu ces dernières années, mais beaucoup de questions doivent encore être abordées dans ce

domaine. Les écoles souhaitent mettre en avant cette thématique. En choisissant la transformation numérique, nous avons la certitude que chaque école sera concernée par ce thème, d'une manière ou d'une autre.

Si l'on établit un lien entre les échelons individuel et scolaire, la question de la composition du corps enseignant se pose. Ces dernières années, de nombreuses écoles ont connu un changement de génération. Comment faire en sorte, dans la gestion de la qualité, que tous les enseignant-e-s aient le même niveau de connaissances malgré une expérience professionnelle plus ou moins longue?

L'utilisation répétitive d'outils peut être contre-productive. Si l'on doit obtenir pour la septième fois un feedback de sa classe avec le même questionnaire, à un moment donné, on a fait le tour de la question. Nous essayons de créer une culture dans laquelle les écoles veulent regarder les choses et s'améliorer. Nous voulons faire en sorte que l'on échange régulièrement sur ce qui peut être amélioré. L'objectif est de créer, à l'échelle de l'école, une culture de la qualité. On doit pouvoir dire en toute sincérité dans quels domaines on peut s'améliorer, sans perdre la face. Toutes les écoles n'y parviennent pas encore. Les jeunes enseignant-e-s doivent souvent s'affirmer au sein du groupe de discipline et ressentent cela comme une pression, au lieu de pouvoir aborder librement les sujets qui les préoccupent ou de poser des questions.

Dans certaines écoles, ce sont des enseignant-e-s qui assurent le rôle de responsable qualité. Les thèmes en lien avec le développement de l'école sont traités par les directions d'école, tandis que les thèmes concrets concernant la gestion de la qualité sont développés par ces enseignant-e-s. Comment parvient-on à concilier ces deux niveaux?

Cela a été l'un des principaux problèmes, également dans le cadre de l'élaboration du concept-cadre cantonal. Nous avons donc organisé différentes manifestations placées sous la devise «La gestion de la qualité comme moteur du développement de l'école» afin de mieux combiner les préoccupations de ces deux groupes. Cela concerne d'une part la répartition des rôles et, d'autre part, la manière dont les différents groupes travaillent ensemble et l'identification des thèmes à traiter et le lieu où ils doivent être traités. En bref: il y avait un risque que le rôle des responsables de la qualité se limite à celui de simples «gestionnaires» qui, une fois par an, appellent à organiser un feedback des classes ou remanient d'éventuels questionnaires standardisés. Dans le même temps, la direction d'école ou une commission dédiée se penche sur le thème du développement de l'école. Nous voulions supprimer cette séparation.

Comment avez-vous procédé?

Nous recommandons, du côté du canton, qu'au moins un-e membre de la direction d'école fasse partie des groupes de pilotage de la qualité. Les thèmes de la gestion de la qualité doivent relever de la responsabilité de la direction d'école. Il s'agit d'une tâche de direction que les enseignant-e-s ne peuvent pas assumer. Les écoles sont toutes organisées différemment. Il peut donc y avoir des solutions individuelles sur la manière de combiner les deux préoccupations: par exemple, des membres du groupe de pilotage de la qualité peuvent aussi siéger dans la commission dédiée au développement de l'école ou les responsables de la qualité se voient confier des fonctions de conseil. Sur le plan de la gestion de la qualité, il est alors possible de formuler des objectifs de telle manière qu'une évaluation interne soit possible ultérieurement. Il en va de même pour les commissions chargées de la formation continue, dans lesquelles la contribution des responsables de la qualité peut être précieuse.

L'importance réside donc dans les interfaces.

La question de savoir où se situent les interfaces et comment on les traite est déterminante. L'objectif est que les rouages s'imbriquent les uns dans les autres et que l'on avance ensemble dans la même direction. Sinon, chaque rouage tourne, mais seulement sur lui-même. C'est la raison pour laquelle notre concept-cadre contient une planification pluriannuelle. Les thèmes du développement de l'école sont consignés dans cette planification et celle-ci précise quelle commission ou quel groupe participe à l'élaboration de quels contenus. Les responsables de la qualité se voient automatiquement attribuer un rôle lors de chaque projet, au plus tard au moment de l'éva-

luation interne. Il est donc judicieux d'impliquer les responsables de la qualité dès la phase initiale des projets de développement de l'école. Cela garantit aussi une planification judicieuse de ces évaluations.

Cela paraît complexe.

Oui. À l'échelon de l'école, il faut se pencher sur la manière dont les différents organes peuvent s'imbriquer ensemble. Il faut se demander qui assume la responsabilité dans quels domaines et quelles sont les interfaces en présence. Il faut aussi déterminer clairement qui n'est pas tenu-e de faire telle ou telle chose pour éviter qu'à la fin, tout le monde soit impliqué dans toutes les activités, ce qui entraînerait un surmenage à tous les échelons. C'est un grand défi, surtout pour les directions d'école. Nous avons beaucoup réfléchi à cet aspect dans le cadre de l'élaboration de notre nouveau concept-cadre. Maintenant, il faut que l'ensemble prenne forme. Nous sommes impatients de voir comment les écoles mettront cela en œuvre.

À l'échelon cantonal, vous combinez finalement la gestion de la qualité scolaire avec les objectifs cantonaux, le monitoring de l'éducation, l'évaluation du système et le controlling de l'éducation. Comment faites-vous pour obtenir ces données?

Nous les obtenons par le biais des éléments classiques d'une administration cantonale, par exemple les enquêtes standardisées auprès des diplômé-e-s (E-D), les enquêtes standardisées auprès des élèves de classes terminales (E-CT), les évaluations de projets et, s'agissant de la transformation numérique, via les retours du Digital Learning Hub. Nous nous basons aussi sur différents indicateurs tels que les tailles de classe ou les taux de diplômé-e-s. Tous ces éléments nous donnent des indications sur les domaines où nous devons agir ou sur les domaines qui mériteraient une attention particulière. Dans le cadre des évaluations externes des écoles, nous pouvons identifier des défis qui se posent pour plusieurs écoles. Cela nous aide à cerner les domaines qui nécessiteraient davantage de soutien ou de clarification ou à déterminer si davantage d'activités seraient judicieuses au niveau du système.

3. Mise en œuvre au niveau de l'école

3.1 Leadership, valeurs et culture

3.1.1 Préambule

Responsabilité de gestion, clarification des rôles, dispositions et marges de manœuvre, stratégies flexibles et adaptées au contexte, valeurs et objectifs portés par toutes et tous, culture du feedback et/ou de la qualité, collaboration entre tous les échelons, attitude positive face aux changements, intégration de la gestion de la qualité dans le quotidien scolaire... autant de thèmes omniprésents dans la pratique et qui reviennent partout dans cette publication.

Diriger une organisation d'expert-e-s est un défi. Les enseignant-e-s sont des personnes motivées, qui veulent s'investir. Pour la direction de l'école, trouver – respectivement «proposer» – le bon mélange entre directives et autonomie représente un difficile exercice d'équilibriste. L'orientation commune, dans l'absolu et dans la pratique, est donnée par le leadership de la direction, ainsi que par les règles communes et les valeurs et objectifs partagés. Ensemble, ces éléments créent de la motivation et contribuent à instaurer un sentiment d'appartenance à un même groupe.

Les deux articles qui suivent proposent un tour d'horizon bref et structuré de ces thèmes, tout d'abord avec des réflexions sur la responsabilité de direction et l'instauration d'une culture de la qualité, puis à l'aide d'un exemple pratique illustrant l'élaboration de valeurs communes selon une approche participative, qui inclut les élèves.

3.1.2 Approches en matière de pilotage à la Kantonsschule Romanshorn: développement d'une culture de la qualité dans une organisation d'expert-e-s

Stefan Schneider, directeur, Kantonsschule Romanshorn (TG)

La **Kantonsschule Romanshorn** est un lieu d'apprentissage et de vie pour les élèves souhaitant obtenir une maturité ou un diplôme d'école de culture générale. Elle se caractérise par sa taille familiale, son concept de salles et d'enseignement innovant et par ses offres éducatives individualisées. L'école compte environ 600 élèves et une centaine d'enseignant-e-s.



Photo: Kantonsschule Romanshorn

«La qualité n'est pas négociable»: cette phrase est souvent employée dans les cercles d'expert-e-s en gestion pour souligner l'importance cruciale que revêt la qualité dans tous les domaines d'action des entreprises.

Un enseignement de qualité est-il négociable et une telle affirmation s'applique-t-elle à l'assurance qualité dans l'enseignement au sein des écoles?

Les résultats de la recherche montrent qu'un enseignement de qualité ne peut être réduit à une simple formule et que différents contextes et conditions doivent être pris en compte. Dans sa méta-analyse «Visible Learning», John Hattie (2009) souligne qu'il existe une multitude de facteurs qui influent sur la qualité de l'enseignement, parmi lesquels les stratégies d'enseignement, les relations entre les enseignant-e-s et les élèves et l'environnement scolaire. Hattie insiste sur le fait qu'il n'existe pas de «solution universelle» et que le contexte est déterminant. Incontestablement, c'est l'enseignant-e, dont le rôle est d'orchestrer et de diriger l'enseignement, qui est le facteur le plus important pour la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire des élèves.

Quelle influence la direction d'école a-t-elle sur la qualité de l'enseignement? Comment un bon pilotage peut-il garantir la qualité de ce dernier? Des compétences en leadership et en conduite spécifiques sont-elles nécessaires? En général, la mise en place d'une culture commune de la qualité au sein de l'école nécessite une approche systématique et institutionnalisée, qui repose essentiellement sur la collaboration, l'amélioration continue et une vision commune. Des études sur le développement de l'école montrent qu'en matière de qualité, les «écoles qui réussissent» appliquent souvent des stratégies flexibles et adaptées au contexte.

La responsabilité du pilotage et de la mise en œuvre d'une stratégie d'assurance qualité incombe à la direction de l'école et ne peut pas être déléguée. Les connaissances stratégiques de la direction et son incarnation de la culture de la qualité sont des facteurs déterminants. En l'absence de force de persuasion et d'une culture de l'engagement de la part de la direction et sans structures institutionnelles, il y a un risque de tomber dans l'arbitraire. En définitive, il appartient à la direction de l'école d'établir durablement des processus de gestion de la qualité dans l'école et de mettre à profit son leadership pour organiser activement ces processus.

Cela paraît raisonnable et compréhensible, mais la question suivante se pose malgré tout: comment cela peut-il être initié dans une organisation d'expert-e-s?

Je pense qu'il est utile, dans un premier temps, de comprendre ce qu'est une organisation d'expert-e-s. L'orientation vers sa propre profession est une caractéristique typique d'une organisation d'expert-e-s, respectivement des enseignant-e-s d'une école. Les enseignant-e-s du secondaire II ont tendance à s'identifier plus fortement à leur propre identité professionnelle qu'à l'organisation dans son ensemble. Cela peut entraîner un manque d'identification à l'école. Souvent, l'organisation est donc perçue comme un mal nécessaire, dont le rôle est de mettre à disposition les conditions-cadres pour le travail professionnel de chacun-e, mais pas comme un élément faisant partie intégrante de l'identité professionnelle personnelle.

Grâce à des mesures institutionnelles et à des modèles de stratégie et de pilotage, il est possible d'encourager – ou au moins de permettre – une culture de la collaboration et de l'engagement commun.

Ces approches permettent également aux enseignant-e-s ayant une perspective disciplinaire marquée de tisser une relation institutionnelle plus forte avec l'organisation globale et d'expérimenter dans le même temps des changements dans la perception de leur rôle sans perdre leur autonomie en tant qu'expert-e-s.



Photo: Kantonsschule Romanshorn

Ces tâches font partie des missions-clés d'une direction d'école. Voici quelques exemples pratiques possibles:

1. **Structures de travail collaboratives:** les enseignant-e-s forment des groupes et des équipes interdisciplinaires pour la planification de leur enseignement et la réflexion à ce sujet. Cette collaboration permet l'échange de connaissances spécialisées, encourage les approches innovantes et renforce le sentiment d'appartenance à une communauté.
2. **Observations réciproques et visites:** des visites de classe obligatoires permettent aux enseignant-e-s d'observer leurs collègues pendant les cours et de donner un feedback. Chaque enseignant-e peut choisir librement avec qui il/elle pratique cet échange et sous quelle forme il se déroule afin d'encourager une culture de communication sincère et basée sur la confiance.
3. **Culture de partage des bonnes pratiques:** les enseignant-e-s ont la possibilité, dans le cadre des conférences des maîtres, de présenter des exemples pratiques et des formats d'enseignement. L'accent n'est pas mis sur les succès, mais sur les processus et les expériences recueillies. Le partage de l'échec est expressément encouragé et souhaité. Cette culture de l'échange permet aux enseignant-e-s d'apprendre les un-e-s des autres et de partager des idées innovantes.

De tels formats institutionnels favorisent les échanges et développent l'autonomie et les particularités des enseignant-e-s. Ils permettent de renforcer le lien des enseignant-e-s avec l'organisation et les sensibilisent davantage au thème de la qualité dans leur pratique de l'enseignement.

Une culture commune de la qualité exige une transparence maximale et des dispositions claires concernant les conditions-cadres et le pilotage. Une charte de qualité élaborée en commun, ou une vision partagée de ce qu'est un enseignement réussi, soutiennent le processus.

Le modèle triangulaire composé de la stratégie (1), de la structure (2) et de la culture (3), souvent appelé le «triangle magique», est un outil de pilotage et de gestion équilibré qui peut aussi être utilisé dans le domaine de l'assurance et du développement de la qualité (voir schéma).

Une telle matrice permet d'équilibrer les dimensions du pilotage des processus de qualité.

(1) Stratégie (charte qualité): la stratégie constitue le cadre de référence et sert d'orientation. La direction a pour responsabilité de développer et de piloter ce cadre de référence. Elle connaît les lois générales s'appliquant à un processus de stratégie et de pilotage. Elle initie des formats pour le développement et l'assurance qualité et tient compte des évolutions de la société, par exemple l'intelligence artificielle.

(2) Structure: les processus liés à la qualité et les projets de développement de l'enseignement nécessitent une structure qui garantit l'efficacité. Cette structure soutient la stratégie et la culture, définit les hiérarchies et les compétences dans le domaine de l'assurance qualité et précise les rôles des parties impliquées.

(3) Culture: la confiance et la transparence forment la base d'un système qualité efficace. Sans cette base, des systèmes qualité «de l'ombre» et des cultures de groupes de disciplines exclusifs peuvent apparaître. L'objectif est de faire en sorte que le développement des systèmes qualité fasse automatiquement partie intégrante du travail quotidien et de la réflexion. Comme une culture de la qualité n'est pas une valeur directement quantifiable, elle doit être développée sur plusieurs années et être incarnée par la direction.

Cette culture se manifeste aussi dans les attitudes, les manières et la façon de communiquer dans le quotidien scolaire. En incarnant et en transmettant la culture, la direction de l'école joue un rôle d'exemple essentiel.

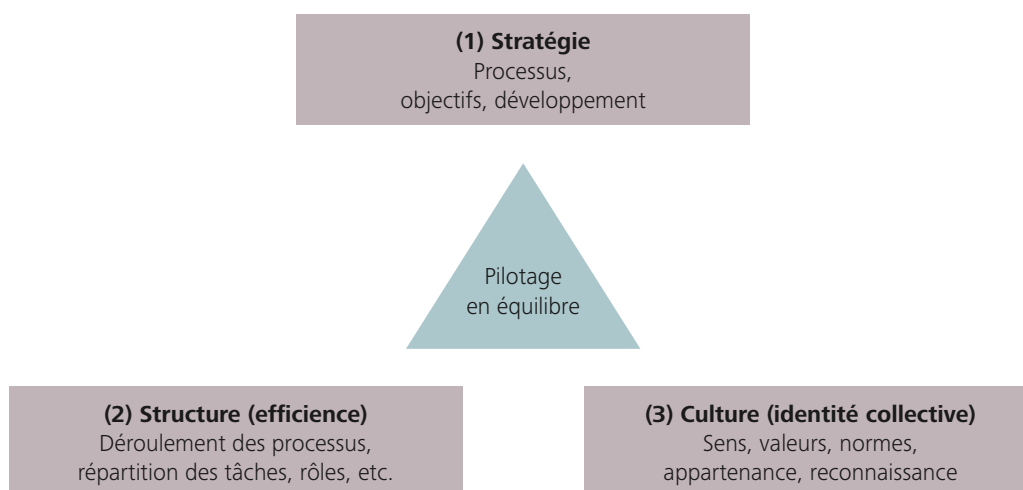


Schéma du «triangle magique de l'organisation» (Source: variante de S. Schneider)

Synthèse

Une culture de la qualité dans les écoles est le résultat d'une gestion stratégique et coordonnée qui repose sur la collaboration et l'amélioration continue. La direction d'école joue un rôle clé à cet effet. Elle montre l'exemple et crée les conditions culturelles nécessaires à l'assurance qualité.

De manière générale, les systèmes qualité dans les écoles ne peuvent pas seulement être mis en œuvre uniquement par des changements structurels (p. ex. par des instruments); la culture de l'école joue un rôle important. Pour la gestion de la qualité, cela signifie que la mise en œuvre de modèles et la définition d'objectifs qualité dépendent fortement des hypothèses, des valeurs et des attitudes de l'école et du corps enseignant.

En équilibrant habilement la stratégie, la culture et la structure, la direction de l'école peut établir une culture durable de la qualité qui encourage à la fois le développement individuel et institutionnel.

3.1.3 Une nouvelle charte pour la Kantonsschule Olten

Samuel Batzli, directeur, président du groupe de travail «Kaleidoskop» et **Penelope Papparunas**, enseignante, membre du groupe de travail «Kaleidoskop», Kantonsschule Olten (SO)

La **Kantonsschule Olten** (Soleure) est un établissement de taille moyenne qui compte environ 1 100 élèves et qui emploie 180 personnes. Elle comprend un cycle d'enseignement pré-gymnasial, un cursus gymnasial en quatre ans, une école de culture générale avec maturité spécialisée ainsi qu'un cours préparatoire HEP.

Situation initiale

La charte de la Kantonsschule Olten a fait son temps. Sa création date des années 1990. Il nous paraissait urgent de l'actualiser. En effet, l'école et la société ont connu des changements profonds ces dernières décennies. De plus, la plupart des enseignant-e-s qui avaient participé à l'élaboration de notre charte sont aujourd'hui à la retraite. Les souvenirs liés au processus de création de la charte à l'époque s'effacent. Certes, chaque année, la charte est remise aux nouveaux élèves et aux enseignant-e-s et est abordée brièvement lors du premier jour d'école, mais au quotidien, elle n'insuffle plus le même dynamisme et tombe de plus en plus dans l'oubli.

Une idée a mûri lors de l'évaluation de l'école par ZEM CES en 2021/2022: créer une nouvelle charte plus moderne afin de tenir compte des nombreuses évolutions dans la société, dans la politique d'éducation et dans les sciences de l'éducation. Le groupe de travail (GT) Kaleidoskop³ et la direction de l'école ont donc souhaité créer une charte dans laquelle se reconnaissent tous les enseignant-e-s, le personnel, en particulier la jeune génération, et l'école dans son ensemble. Nous avons travaillé à l'élaboration de notre nouvelle charte en nous basant sur les principes suivants⁴:

- La charte est l'expression écrite de l'identité et des principes de base de la Kantonsschule Olten.
- Elle formule les objectifs de l'école et décrit ses valeurs et ses normes.
- Elle sert d'orientation aux parties prenantes internes. Pour l'école dans son ensemble, pour les enseignant-e-s, les élèves et l'ensemble du personnel, elle est source de motivation et guide les actions.
- La charte montre clairement aux parties prenantes externes (parents, personnes responsables de l'éducation, autorités, public) les valeurs incarnées par l'école.
- La charte donne des indications sur la «philosophie» et sur la culture scolaire visée par l'école.

Processus de création de la nouvelle charte

Lancement du processus de création de la charte: lors de deux conférences générales (septembre et décembre 2022), l'organisation des élèves, les enseignant-e-s et le personnel de la Kantonsschule Olten ont appris que la direction de l'école avait l'intention d'élaborer une nouvelle charte. Les phases du projet ont également été expliquées. Toutes les personnes présentes ont été invitées à se manifester pour collaborer au sein du groupe de travail soutenu par la direction lors de la création et du développement de la gestion de la qualité.

Sélection de thèmes: le groupe de travail a débuté ses travaux en octobre 2022, soutenu par un conseiller externe. Les thèmes de la charte ne devaient pas être prédéfinis par des personnes externes. Au contraire, c'est l'école qui devait les déterminer. Dans une première étape, les élèves, les enseignant-e-s et le personnel ont été invités à s'exprimer sur deux panneaux d'affichage créés à cet effet; un panneau a été placé dans la cantine et l'autre dans la salle de pause des enseignant-e-s. Pendant quatre semaines, des thèmes à aborder dans le cadre de la nouvelle charte ont été inscrits et évalués.

³ Initialement le «GT charte», qui a été constitué pour créer la nouvelle charte.

⁴ En référence à la «charte d'entreprise» sur wikipedia.

⁵ Le GT sera ensuite appelé «Kaleidoskop» et est dirigé par le directeur.

En décembre, le GT «Kaleidoskop» a examiné les idées transmises, les a classées et les a regroupées en domaines thématiques en vue de la réunion consacrée à la charte (voir ci-dessous).

Pour garantir une transparence maximale, l'ensemble du processus a été documenté et était consultable sur un espace protégé (SharePoint).

Réunion consacrée à la charte: lors de la dernière journée d'école avant les vacances d'hiver, dans la matinée, l'ensemble du personnel, les enseignant-e-s et une délégation d'élèves se sont réunis avec pour objectif, dans 14 groupes modérés, de formuler les premiers principes de la nouvelle charte. L'événement s'est terminé par un repas avec tous les protagonistes.

Procédure de consultation du projet de charte: les modérateurs et modératrices de l'événement ont résumé leur thème sous forme d'un bref texte remis au GT. Sur cette base, le GT a élaboré la charte lors de plusieurs réunions avant de la présenter pour consultation avant les vacances d'été:

- Retour au conseiller externe qui a mis les réponses anonymisées à la disposition du groupe de travail.
- Une délégation d'élèves s'est réunie en «World-Café» et a donné un feedback sous forme d'affiches.
- Lors de la journée de formation continue pour toute l'école (9 juin 2023), tous les groupes qualité⁶ étaient invités à s'exprimer sur les thèmes de la charte. Pour garantir un déroulement efficace de l'évaluation, un tableau Excel a été rempli.

Rédaction finale de la charte: le traitement des nombreux retours a nécessité un processus d'analyse de plusieurs semaines. Une version finale de la nouvelle charte, fortement remaniée, a été créée en septembre lors de deux journées d'approfondissement à Soleure. Cette version tenait compte de toutes les données et des réponses issues de la procédure de consultation.

D'autres enseignant-e-s ont participé à la rédaction finale, à la mise en page graphique et numérique et à la formulation des phrases des affiches⁷. Pour la version graphique et numérique, une combinaison évolutive de photos et de textes a été conçue. Les photos et les phrases des affiches sont amenées à évoluer dans les années à venir. Cela doit symboliser le dynamisme propre à la nouvelle charte: contrairement à la version précédente, celle-ci n'est pas figée: elle peut être adaptée aux nouvelles conditions.

Remise de la charte à l'école par étapes: les élèves, les enseignant-e-s et le personnel devaient découvrir la nouvelle charte de manière ludique. L'école a renoncé – dans un premier temps – à une «cérémonie de lancement officielle». Des icônes avec un code QR ont été peints en plusieurs endroits du bâtiment, sur les murs et les piliers en béton. La version numérique de la charte est accessible en scannant ce code QR.

La version finale a finalement été présentée lors d'une réunion d'information. L'accent n'a pas seulement été mis sur le contenu de la charte, mais aussi sur sa philosophie, sa réalisation graphique et sur le fait qu'elle doit conserver son dynamisme dans le quotidien scolaire. Elle est entrée en vigueur au début de l'année scolaire 2024/2025.

Les avis sur le sens et la finalité de la charte (cf. code QR) divergent:
est-elle une sorte de manuel d'utilisation ou représente-t-elle un idéal flou que nous ne pourrions de toute façon pas atteindre?



⁶ Dans les groupes qualité (appelés aussi groupes Q), plusieurs enseignant-e-s se réunissent pour collaborer pendant deux ans dans le cadre du concept qualité.

⁷ Les phrases des affiches sont des phrases qui introduisent le thème de la charte. Des exemples sont visibles sur le site Internet www.leitbild-kantiotlen.ch



Photo: Kantonsschule Olten

Idéalement, elle contient des lignes directrices sur lesquelles nous devons nous baser pour ne pas perdre de vue, au quotidien, l'orientation définie par l'école: une culture respectueuse basée sur des valeurs, une culture d'apprentissage et d'enseignement passionnante dans un endroit où l'on se sent bien, une organisation largement soutenue, une communication claire et un futur durable grâce à la gestion responsable de notre environnement.

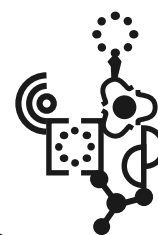
Malgré le changement permanent, illustré par les phrases des affiches et les photos évolutives dans la charte, les principes les plus importants doivent rester valables pendant longtemps. Représentés sous forme de signes, ils doivent devenir le symbole de notre culture d'école.

Une icône a donc été choisie pour chacun des six thèmes de la charte. Les icônes s'inspirent des formes du bâtiment de notre école et signifient (de gauche à droite): la culture et l'attitude, l'apprentissage et l'enseignement, la santé et le bien-être, la structure, l'organisation et les processus de l'école et, enfin, la communication et l'environnement.



Les six icônes symbolisent les six domaines thématiques et sont étroitement liées au bâtiment de l'école.

Elles forment ensemble une super-icône (cf. figure). Cette dernière doit être utilisée sous différentes formes, par exemple dans les courriers, les e-mails et sur les murs en béton de l'école.



Le défi consistera sans aucun doute à maintenir la nouvelle charte «vivante et dynamique». Pour cela, le groupe de travail «Kaleidoskop» a appelé l'ensemble de l'école à réfléchir et à agir. Des idées ont été émises:

- appeler tous les enseignant-e-s à développer de nouvelles séries de photos et de phrases d'affiches,
- aborder dans l'enseignement les principes de la charte,
- afficher les principes de la charte sur les murs et dans les couloirs,
- intégrer le feedback standardisé à un thème de la charte,
- organiser régulièrement une grande manifestation (p. ex. des conférences plénières) consacrée à un thème de la charte,
- déclarer un thème de la charte comme thème de l'année et mettre en œuvre des actions.

La nouvelle charte ressemble à un navire de haute mer qui prend lentement de la vitesse. La destination du voyage n'est pas clairement définie et les conditions extérieures, qui évoluent constamment, influenceront sans nul doute la suite.

3.2 Gestion systématique de la qualité

Dans ce chapitre, six écoles font part de leur expérience dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs structures de gestion de la qualité au fil des ans. Découvrez la diversité et les points communs de leurs approches adaptées au contexte et les enseignements qu'elles en tirent.

3.2.1 Préambule

Dans de nombreux cantons, les écoles sont depuis longtemps tenues de mettre en œuvre et de développer une gestion de la qualité.

Sur le marché, il existe, pour le degré secondaire II, plusieurs systèmes de gestion de la qualité pouvant donner lieu à une certification. Ces systèmes mettent l'accent sur différents aspects en termes de contenu et de forme. Ils ont tous en commun l'idée de base du *Total Quality Management* (TQM), avec pour élément central la roue de Deming (Plan–Do–Check–Act).

La plupart des cantons ne misent toutefois pas sur un système spécifique mais formulent des «directives-cadres cantonales pour la gestion de la qualité» (cf. chap. 1.2 et 2). Celles-ci indiquent les éléments qui doivent être contenus dans les concepts des écoles et définissent, dans une certaine mesure, des exigences pour leur mise en œuvre. Dans l'ensemble, les directives-cadres cantonales laissent aux écoles une plus grande marge de manœuvre pour l'élaboration de leurs concepts de gestion de la qualité que les systèmes officiels.

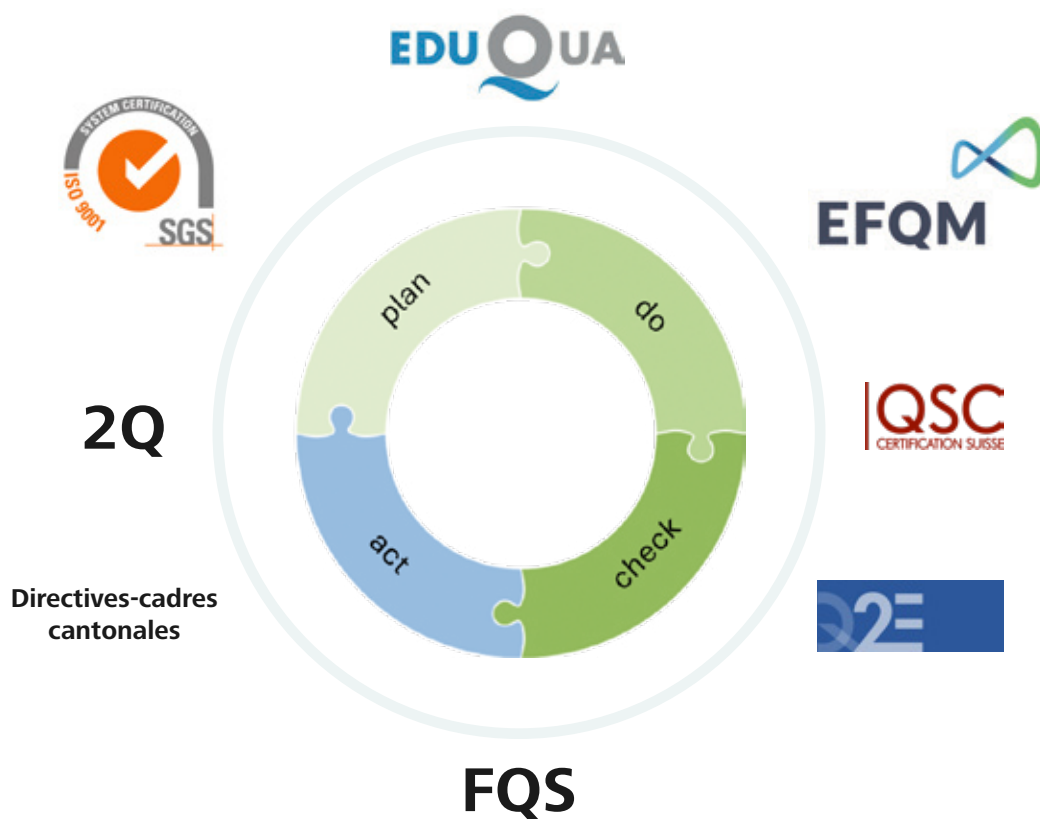
Lorsque les premières directives-cadres de ce type ont été formulées au début des années 2000, les cantons se sont principalement basés sur le système Q2E⁸. À l'époque, Q2E était le seul système disponible spécifiquement adapté aux écoles (et il reste à ce jour encore le seul modèle qui intègre systématiquement les processus d'enseignement). Les directives cantonales contiennent donc plus ou moins les mêmes éléments, avec des différences au niveau de la mise en œuvre. Au fil du temps, les cantons ont élaboré des variantes plus spécifiques, surtout au niveau de la mise en œuvre; ces variantes allaient de pair avec l'évolution, dans les écoles, de la conception de la gouvernance (cf. chap. 2).

Dans les écoles du secondaire II formation générale, on trouve donc actuellement principalement des concepts de gestion de la qualité «selon les directives-cadres cantonales» (cf. chap. 3.2.5-3.2.7); les écoles étant libres d'adapter leur gestion de la qualité à un système pouvant être certifié. Dans trois cantons, la directive cantonale mentionne l'utilisation de Q2E (cf. chap. 2.2 et 3.2.2). L'un de ces trois cantons exige en plus une certification Q2E. Le système Q2E n'existe qu'en allemand. En Suisse romande, QSC est le système de gestion de la qualité le plus répandu (cf. chap. 3.2.3).

De leur côté, les écoles de formation professionnelle utilisent majoritairement le système ISO. En Suisse alémanique, Q2E est également répandu; le système EFQM est plus rarement utilisé. Un canton exige un système de gestion de la qualité certifiable, mais laisse le choix aux écoles.

De manière générale, l'obligation à se soumettre à une certification est de plus en plus rare (cf. chap. 1.2).

⁸ Landwehr, N. & Steiner, P. (2010). Standards und Bewertungstabellen zum Qualitätsmanagement nach Q2E. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Bildungsorganisation und Schulqualität. Source: www.q2e.ch > Downloads > Q2E-Unterlagen > Q2E-Bewertungsraster (consulté le 15 juillet 2024).



Systèmes de gestion de la qualité au secondaire II (source: ZEM CES)

Aperçu des systèmes

- Dossier IDES «Gestion de la qualité: modèles et normes dans le domaine éducatif»
edudoc.ch/record/230937?ln=fr

Q2E

- q2e.ch

QSC

- qsc-certificate.com
- procert.ch/fr/standards-10.html

ISO

- sgs.com/fr-ch/services/services-de-certification
- sqs.ch/fr/branches/formation
- procert.ch/fr/a-propos-de-nous/directions-de-marche-resp-de-programmes-charges-de-clientele-backoffice/education-formation_0-28.html

EFQM

- efqm.org/the-efqm-model
- esprix.ch/wasist-efqm

Aperçu des bases légales cantonales

- Dossier IDES: «L'assurance et le développement de la qualité: bases légales»
edudoc.ch/record/229906

3.2.2 Gestion de la qualité selon Q2E: expériences pratiques à la Bündner Kantonsschule de Coire

Philippe Benguerel, directeur, Bündner Kantonsschule, Coire (GR)

Avec trois sites et trois sections, la **Bündner Kantonsschule** (BKS) compte quelque 1100 élèves. En tant qu'établissement cantonal du secondaire II formation générale, la BKS a un mandat de formation et d'éducation défini par l'État. La BKS tient compte du trilinguisme du canton (allemand, romanche et italien) dans la conception et la mise en œuvre de son plan d'études. La BKS comprend les sections «Cursus gymnasial long», «Cursus gymnasial court» et «École de commerce et de culture générale». Elle offre un très large choix de disciplines (options spécifiques, options complémentaires, disciplines pour le choix du métier et cours facultatifs).

La gestion de la qualité au sein de la BKS a été mise en place à partir de 2008 et repose sur le modèle «Qualité par l'évaluation et le développement (Q2E)». Depuis 2018, sa gestion de la qualité s'appuie intégralement sur le système Q2E. L'école a été certifiée à l'issue de l'évaluation externe effectuée par ZEM CES en 2020. Qu'est-ce que cela signifie selon la direction de l'école? Quelles sont les impressions des enseignant-e-s et du personnel à propos du système Q2E dans leur quotidien? Quels sont les aspects convaincants et quels sont ceux qui le sont moins?

Le modèle Q2E offre aux écoles un cadre d'action sur ce qui est attendu d'une bonne école. Il contient aussi des points de repère avec des caractéristiques qualité transparentes, qui aident la direction à piloter la gestion de la qualité. De mon point de vue, les aspects suivants du modèle sont judicieusement conçus pour l'utilisation pratique:

C'est l'école qui détermine elle-même les critères qualité qui sont importants pour elle. À cet effet, notre établissement dispose d'une grande liberté pour façonner sa propre culture. J'apprécie beaucoup cette marge de manœuvre. Selon moi, la gestion de la qualité ne doit pas être une organisation parallèle au pilotage de l'école: elle doit faire partie intégrante de la culture de l'école. Toutes les parties prenantes doivent avoir une compréhension commune de la qualité et cette compréhension doit être ancrée dans la culture de l'école. Q2E permet l'intégration de la gestion de la qualité dans les activités de pilotage de la direction de l'école et dans le travail quotidien du personnel.

La mise en œuvre des objectifs et des critères qualité de l'école doit systématiquement se dérouler selon la roue de Deming. C'est aussi à l'école qu'il revient de décider du calendrier des processus et de leur intégration dans le développement de l'école. Quel que soit le modèle de gestion de la qualité, la direction de l'école a pour mission de coordonner les optimisations des processus et les projets de développement avec les ressources disponibles en temps et en personnel. Q2E fournit un cadre et exige de la direction de l'école une mise en œuvre cohérente sur les plans stratégique et opérationnel.

En raison de son caractère global, le modèle peut parfois conduire les écoles à vouloir trop en faire en trop peu de temps. Il est donc crucial d'avoir une gestion de projets efficace. Dans notre école, la première moitié de la roue de Deming (Plan – Do) est efficacement mise en œuvre dans le cadre de la gestion de projets. En revanche, la vérification de l'efficacité d'une étape de développement et, le cas échéant, l'exécution d'autres mesures (Check – Act) sont insuffisantes si l'on n'accorde pas assez d'attention à ces étapes dès la planification ou si elles se chevauchent avec d'autres tâches importantes au cours de l'année scolaire. D'après mon expérience, il est donc essentiel de procéder à une analyse périodique et consciencieuse des domaines d'action de l'école, tout comme à la priorisation des étapes de développement exigées par le modèle ou importantes sur le plan de la culture scolaire. Moins, c'est plus – même s'il est parfois difficile de mettre des projets de côté et de ralentir le rythme de développement.

Le modèle Q2E examine la qualité de l'école à partir de deux perspectives: premièrement, du point de vue de l'école en tant qu'unité organisationnelle et, deuxièmement, du point de vue de l'individu (perception individuelle de la qualité). Cette double approche se reflète clairement dans le modèle, dont la logique est compréhensible. Toutefois, dans la pratique, le rôle du pilotage du développement de l'école au niveau institutionnel est complexe. Concrètement, ce rôle consiste, pour la direction de l'école, à mettre en place

des mécanismes de collecte d'informations reposant sur des données, le cas échéant avec le soutien de groupes de travail institutionnalisés (groupes qualité). Par ce biais, l'école identifie ses points forts et ses points faibles. Cet apprentissage à l'échelon institutionnel sert en premier lieu au pilotage stratégique de l'école et, en second lieu, à l'obligation de rendre compte vis-à-vis des instances supérieures. Comme décrit plus haut, il faut des processus simples. L'expérience nous a montré que de plus petites enquêtes liées à un projet ou à un thème étaient plus efficaces et efficaces que de grands projets d'évaluation internes.

Le modèle Q2E me sert aussi de cadre d'action dans mes fonctions de directeur d'école et m'amène à accorder suffisamment d'attention à ces tâches essentielles dans le quotidien scolaire. Notre gestion de la qualité s'appuie sur un modèle accompagné scientifiquement et éprouvé dans la pratique. Cela nous aide à maintenir une obligation de rendre compte qui soit simple.

Au niveau individuel, l'élément important est la manière dont les enseignant-e-s, le personnel non enseignant et les responsables d'école perçoivent la qualité dans leurs tâches individuelles. Dans le cadre du mandat professionnel, on exige de toutes les parties prenantes une qualité de travail élevée. En principe, le modèle Q2E ne génère pas de tâches supplémentaires, mais définit, avec le feedback individuel, des conditions-cadres permettant une réflexion systématique sur l'efficacité de ses propres actions professionnelles. Tous les enseignant-e-s ne voient pas les choses de cette manière et ressentent parfois le feedback individuel comme un exercice obligatoire et considèrent la gestion de la qualité comme une tâche bureaucratique supplémentaire, qui sert surtout à rendre compte à la direction. Nous avons développé à plusieurs reprises nos directives pour les enseignant-e-s, nous avons réduit les formalités à l'essentiel et avons ainsi amélioré l'acceptation de la gestion de la qualité:

- Directives minimales en matière de feedback individuel, avec une priorité accordée à des boucles de régulation fermées
- Documentation écrite succincte, mais suffisamment de temps pour une réflexion orale sur l'enseignement et la collaboration comme élément essentiel des entretiens d'évaluation personnels avec la direction de l'école
- Modules d'initiation spécifiques pour les nouveaux et nouvelles enseignant-e-s

Autres expériences

Organisation de la gestion de la qualité: cette dernière fait partie intégrante des activités de pilotage de la direction de l'école et ne peut pas être déléguée. En raison des hiérarchies horizontales dans les écoles, les enseignant-e-s et le personnel ont eux aussi des responsabilités. Dans ce contexte, toutes les parties prenantes doivent être attachées à la qualité. De nombreuses écoles ont eu recours à un groupe de pilotage de la qualité ou de développement de la qualité composé d'enseignant-e-s. Ces groupes de travail peuvent alléger la charge de travail de la direction et amener le point de vue des enseignant-e-s dans les processus de planification ou les projets de développement. Leurs tâches, leurs compétences et leur position au sein du corps enseignant doivent toutefois être clairement clarifiées. Des conflits de rôles sont inévitables si ces groupes assument des tâches de contrôle sur ordre de la direction ou s'ils doivent mettre en œuvre des directives sans avoir les compétences nécessaires.

Certification: le modèle Q2E peut faire l'objet d'une certification externe. À cet effet, une vaste liste de critères avec quatre échelons de développement a été créée. Elle n'est pas seulement utilisée pour la certification, mais offre aussi un cadre de référence pertinent pour des projets de développement. Une certification implique des audits annuels. Il faut bien réfléchir à la charge de travail supplémentaire car après environ cinq années d'expérience, je trouve que les avantages qui en découlent en interne comme en externe sont plutôt faibles.

Conclusion

Mes expériences avec Q2E en tant que cadre de référence pour la gestion de la qualité de notre école sont tout à fait positives. Il est important de développer le modèle Q2E et de l'adapter aux besoins actuels des écoles. Cette tâche est placée sous la direction de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse (FHNW), qui lance actuellement un processus de réforme à grande échelle.

3.2.3 Développement et assurance de la qualité à l'ECCG de Martigny selon la norme QSC

Benjamin Camprubi et **Peggy Mottaz Bossicard**, responsables qualité,
École de commerce et de culture générale de Martigny (VS)

L'École de commerce et de culture générale (ECCG) de Martigny possède une filière commerciale et une filière destinée aux élèves désireux d'obtenir le certificat ECG. L'ECCG compte 470 élèves, 22 classes, dont 4 pour sportifs et artistes, et 44 professeur-e-s. 63% des élèves fréquentent l'École de culture générale et 37% l'École de commerce (dont 15% en «Sport – Arts – Formation»).

Introduction

L'école de commerce et de culture générale (ECCG) de Martigny a entamé en 2019, avec l'ensemble des écoles valaisannes du même type, une démarche Qualité visant à obtenir une certification selon la norme QSC (Quality School Certificate). Elle a obtenu celle-ci au terme d'un premier audit, en 2020. Depuis, chaque année, un audit de suivi est réalisé et débouche sur une liste d'éventuelles non-conformités et de recommandations. Une deuxième certification a été réussie en avril 2023 et, en avril 2024, l'audit de suivi annuel s'est déroulé avec succès.

Pour rappel: l'existence d'un système d'assurance de la qualité et de son développement correspond à une exigence du SEFRI à l'égard des écoles de maturité professionnelle. En Valais, le Service de l'Enseignement a opté pour une certification des deux filières de formation proposées par notre établissement: Ecole de Commerce (EC) et Ecole de Culture Générale (ECG).

Le projet a démarré avec un conséquent travail de fond réalisé par notre directrice, notamment grâce à des échanges de bonnes pratiques avec d'autres établissements, en particulier avec le Responsable Qualité de l'ECCG de Sion. En 2023, le rôle de Responsable Qualité a été séparé de celui de directrice et est devenu bicéphale: une professeure et un adjoint de la direction forment actuellement le groupe «Responsables Qualité» (RQ) et sont déchargés pour cette mission.

QSC à l'ECCG de Martigny

Le premier mandat donné par la direction à ce nouveau binôme fut de reprendre la documentation QSC et d'entreprendre un état des lieux des ressources documentaires de notre établissement afin de disposer d'une vue globale des processus et procédures existantes. Cette tâche fut complétée par la préparation de l'audit de recertification de 2023, en tenant compte de l'état des lieux des recommandations et non-conformités découlant du dernier audit, et l'organisation de la recertification sur une journée, conformément aux exigences de l'auditeur.

Ces deux activités ont poussé les RQ à chercher un outil de gestion Qualité. Ils ont également demandé le soutien d'un consultant QSC dans le but d'optimiser la gestion documentaire exigée par le label, un projet de longue haleine! Cet exemple met en lumière un élément essentiel pour qu'une démarche Qualité liée à une certification par un organe externe accrédité apporte une réelle plus-value: l'intervention des personnes en charge des audits doit permettre à l'école de progresser. Il est donc important qu'une relation de confiance, fondée sur des échanges transparents et constructifs, se développe entre l'auditeur et la direction de l'école concernée.

Le travail avec une norme qualité

Au quotidien, l'existence de la norme qualité n'a pas bouleversé le fonctionnement de l'école: même sans certification, les tâches quotidiennes étaient réalisées avec un certain succès (sans fausse modestie) puisque l'école remplissait ses mandats. Certes, mais alors, quid de la certification? Il s'est avéré que la norme a engendré de nombreuses réflexions sur le fonctionnement administratif et organisationnel de l'école. Ce qui se faisait par habitude et par intuition est réalisé à présent selon des procédures écrites, clairement définies. Ceci implique une rigueur qui peut être perçue comme une surcharge administrative au départ, mais qui apporte réellement une valeur ajoutée.



Photo: École de commerce et de culture générale de Martigny

Relevons que le passage à cette norme est un travail évolutif: d'une part certains processus changent (p. ex. la mise en place d'une procédure pour répondre à l'introduction du BYOD en EC) et, d'autre part, la centralisation du savoir administratif est à présent bien documentée (ou en voie de l'être), voire répartie en plusieurs rôles. Une tâche relativement conséquente!

La communication interne en lien avec la certification est importante (sinon vitale) et a poussé à la mise en place d'outils numériques ad hoc. L'approche retenue, relativement pragmatique dans un environnement SharePoint, s'est faite par la méthode «essai-erreur» avec un certain succès. A la question «L'atteinte d'une conformité à 100% des exigences de la norme QSC est-elle possible?», les RQ apportent la réponse «Peut-être mais l'important est ailleurs: encourager une amélioration constante!».

L'utilité du système QSC

La mise en place de cette norme a poussé la direction à prendre un peu de recul et de hauteur par rapport aux activités quotidiennes foisonnantes qui constituent la vie d'une école. La description de l'utilité du système qualité prendrait plusieurs paragraphes (organisation documentaire, gestion administrative standardisée, activation de diverses procédures, harmonisation de procédures, ...) et pour aborder cet aspect, les RQ ont choisi de mettre ici en évidence un exemple concret de son usage: la rédaction et la mise en œuvre d'une Charte d'établissement. Rédigée à partir de suggestions d'un groupe de professeur-e-s, la Charte a aussi constitué une référence fondamentale pour le développement de projets. Les objectifs de ceux-ci sont à présent alignés sur les valeurs définies. La direction a invité le corps professoral à s'engager sur des thèmes de son choix – en lien avec la Charte – et à planifier une réalisation. Cette approche nouvelle de la vie à l'école a permis de rendre tangible un aspect parfois moins visible du rôle de professeur-e mais tout aussi crucial: contribuer au «bien vivre ensemble» de l'établissement par un investissement dans des projets concernant l'ensemble des élèves et non seulement ses classes. Pour illustrer, nous pouvons citer la constitution d'un conseil des élèves, une relecture du règlement d'établissement ou la mise en place de projets pédagogiques «hors-classe» en lien avec la nature.

Les défis

La mission des RQ consiste à identifier les besoins de l'institution, à clarifier et éventuellement aider à formaliser les procédures, à clarifier les rôles de chaque personne qui y travaille, à s'assurer de la mise en œuvre des moyens visant l'atteinte des objectifs fixés par l'organe de certification et à permettre un contrôle efficace de la qualité. Adapter

le fonctionnement de l'établissement à la norme QSC a certainement représenté un défi, imposant l'adoption d'un système qui convienne à celle-ci et à l'école. Ceci implique une intégration du corps professoral et un ajustement des pratiques et habitudes héritées au cadre fixé par QSC. Par exemple, notre école organise chaque année de nombreux événements (semaines thématiques, échanges linguistiques, journées sportives, fêtes, etc.) qu'il s'agit désormais de documenter systématiquement et de manière standardisée dans un objectif d'amélioration de leur déroulement et de vérification de leur adéquation au contexte (juridique, sociétal, etc.) du moment. Le travail en réseau et l'identification des synergies possibles avec les autres écoles du même type de notre canton constituent un challenge et une opportunité. En effet, les échanges de bonnes pratiques liées aux processus cantonaux permettent de capitaliser sur les expériences diverses des établissements.

Les limites

Un système de certification permet de garantir dans une large mesure que les prestations correspondent aux exigences fixées par le cadre légal, mais il a également ses limites: les humains ne se réduisent pas à des procédures, des formulaires ou des données. Pour pallier cet aspect, la direction porte une attention particulière à l'air du temps (Zeitgeist). Il s'agit d'être attentif aux événements quotidiens (p.ex. tensions entre un professeur et ses élèves, échanges compliqués avec des parents, perception de l'établissement depuis l'extérieur, ...) et de réagir avec toute l'attention requise.

Un autre aspect doit nous guider dans l'implémentation d'un système certifié: il s'agit de rester attentif à une éventuelle lassitude qui pourrait s'installer, lorsque la complétion de formulaires est demandée trop fréquemment (p.ex. débriefing après une activité collective) ou lorsqu'il faut se tenir à jour au milieu des nombreuses procédures à disposition.

Comme la complexité du pilotage d'un établissement scolaire est clairement visible dans le nombre conséquent de processus et procédures qu'il engendre, il faut également garder en tête certains risques en lien direct avec la mise en œuvre d'un système qualité: la complexité du classement des procédures, le stockage systématique de tous les enregistrements, l'intégration en temps réel de modifications de règles administratives ou légales provenant des autorités cantonales ou fédérales, etc. Il est donc vital que la solution technique servant de support au système qualité soit simple et pragmatique. Il faut également une culture rigoureuse de la gestion administrative par tous les usagers dudit système.

L'implémentation et l'entretien d'un système qualité selon la norme QSC nécessitent, ainsi, un travail de longue haleine! Bis repetita placent.

Les perspectives

La norme QSC, par sa globalité, offre le confort d'une exhaustivité et d'une grande visibilité des processus. Elle donne un cadre standardisé aux exigences de respect des objectifs de formation, de management et de droits et devoirs de chacune et chacun au sein de l'institution. Bien formaliser les documentations, les procédures et leur suivi constitue le prochain objectif majeur pour notre école. Une plus grande collaboration avec les RQ des autres établissements, au niveau cantonal, semble également prometteuse.

Conclusion

Si l'on devait citer un point d'orgue relatif à la mise en place de la norme QSC à l'ECCG de Martigny, les RQ choisiraient de mentionner le fait que – grâce aux exigences de la norme – les valeurs développées dans la Charte de notre établissement deviennent des réalités tangibles et ceci au travers des projets incluant tous les acteurs de l'institution: le corps professoral, les élèves et les apprenti-e-s, le personnel administratif et d'entretien ainsi que la direction.

3.2.4 Management de la qualité au Lycée cantonal de Porrentruy selon la norme ISO

Olivier Dubail, directeur, Lycée cantonal de Porrentruy (JU)

Le **Lycée cantonal de Porrentruy**, unique institution publique dispensant un enseignement de niveau de maturité dans le canton du Jura, accueille chaque année près de 600 étudiantes et étudiants qui viennent suivre les cours d'environ 90 enseignantes et enseignants. Le Lycée cantonal est intégré au Centre Jurassien d'Enseignement et de Formation (CEJEF) qui englobe l'ensemble des établissements proposant des formations post-obligatoires dans le canton.

Le CEJEF, et par conséquent le Lycée cantonal de Porrentruy, est détenteur de la certification ISO 9001:2015. En réponse aux exigences émanant du domaine professionnel, l'ensemble de l'entité a obtenu sa première certification en 2013. À ce jour, aucune démarche n'a été entreprise en vue de l'obtention de la norme ISO 21001:2018, davantage axée sur les pratiques pédagogiques.

Ainsi, plus de dix années se sont écoulées depuis que nous avons instauré une culture du management de la qualité au sein de notre établissement. Les mutations engendrées n'ont pas toujours été perçues par les élèves, néanmoins des changements importants ont été opérés. En effet, grâce au management de la qualité, nous avons accru significativement nos échanges avec toutes les autres écoles du CEJEF; nous partageons régulièrement nos bonnes pratiques, contribuant ainsi à l'amélioration de notre efficacité. Les audits internes, réalisés entre différentes institutions, ont souvent permis d'aborder des problématiques sous un angle nouveau. Nous pouvons citer ici l'exemple des remplacements des enseignant-e-s et du personnel administratif en cas d'absence. Cette communication accrue est d'autant plus importante vu la taille restreinte du canton.

Un autre avantage majeur du management de la qualité a été de nous inciter à mener une réflexion approfondie sur la sécurité au sein de notre établissement. Les audits externes nous ont notamment sensibilisés à l'évolution des normes de sécurité, en particulier dans les laboratoires.

Depuis la mise en place de ce système, nous évaluons la satisfaction des élèves en début et en fin de formation. Cette démarche nous permet de les accompagner de manière plus adaptée et évolutive. Pendant de nombreuses années, l'évaluation de la satisfaction en fin de formation se déroulait selon un format de World Café, un processus participatif abordant différentes thématiques. Les résultats ont parfois été surprenants, mais l'ambiance était toujours constructive. Depuis la pandémie de Covid-19, nous sommes revenus à une approche plus conventionnelle, sous la forme d'un formulaire à remplir.

Un point faible de notre système de management réside encore dans la concentration de nos efforts sur la partie administrative de notre fonctionnement. Bien que nous incitions les enseignant-e-s à tenir un cahier pédagogique prenant en compte les retours des élèves sur leur enseignement et les encourageons à échanger sur leurs pratiques, des progrès restent à réaliser sur le plan pédagogique.

3.2.5 Développement de la qualité au gymnase Kirchenfeld à Berne

André Lorenzetti, directeur, Gymnase Kirchenfeld, Berne (BE)

Le **Gymnase Kirchenfeld** à Berne comprend trois sections («Sciences humaines», «Mathématiques et sciences naturelles» et «Sciences économiques et droit»). Il compte environ 170 enseignant-e-s et plus de 1300 élèves. Le cursus en quatre ans, qui prépare aux hautes écoles, commence à la 9^e année scolaire et se termine par la maturité gymnasiale.

Le système qualité mis en place par le Gymnase Kirchenfeld s'appuie sur les directives cantonales et est ancré dans la Convention de prestation conclue avec l'Office des écoles moyennes et de la formation professionnelle (OMP) du canton de Berne. Cette dernière a une durée de quatre ans, ce qui laisse une flexibilité suffisante à l'échelon hiérarchique et garantit une sécurité de planification pour l'échelon responsable de la mise en œuvre.

Les dispositions du canton contiennent notamment les éléments suivants:

- la stratégie de l'école,
- la charte consultable par le public,
- une culture de feedback pertinente,
- un système de gestion de la qualité, défini dans un concept,
- des enquêtes standardisées (E-CT, E-D, enquête sur le pilotage),
- des méta-évaluations (par ZEM CES, auparavant IFES IPES),
- l'ancrage de la fermeture des boucles de régulation à tous les échelons,
- un reporting annuel de l'école à la section Écoles moyennes de l'OMP.

De très nombreux documents de notre gestion qualité peuvent être consultés dans notre [manuel de gestion](#) en libre accès. Le concept qualité, les outils correspondants et les résultats issus des enquêtes sont également disponibles sur notre [site Internet](#).

J'ai expérimenté la mise en œuvre des directives du canton de Berne dans deux écoles et à différentes phases. Même si les observations et les réflexions suivantes reposent sur des exemples issus du Gymnase Kirchenfeld, elles correspondent aussi à des expériences que j'ai pu vivre dans l'autre école. En tant que directeur d'école, je n'ai pas eu l'opportunité d'expérimenter d'autres cadres de référence hors du canton et je ne peux donc pas établir de comparaisons avec les systèmes Q2E ou QSC.

Pour les personnes pressées, voici d'emblée ma conclusion: je trouve que le système et les conditions-cadres du canton sont raisonnables car ils sont judicieux, appropriés et peuvent être adaptés au contexte de l'école. À mes yeux, la liste des éléments prédéfinis est pertinente et la disposition selon laquelle il faut accorder une certaine marge de manœuvre à toutes les personnes impliquées est essentielle. De même, je juge également raisonnable et judicieuse la disposition selon laquelle «la charge de travail liée à la gestion de la qualité et ses avantages doivent se situer dans une proportion raisonnable pour toutes les personnes impliquées».

Pour les personnes intéressées, voici trois exemples tirés de mes dix dernières années en tant que directeur:

(1) En vue de la mise en œuvre des directives-cadres cantonales, le Gymnase Kirchenfeld a créé le concept «assurance et développement de la qualité QSE» en 2012 et l'a adapté à deux reprises depuis cette date. La première adaptation s'est avérée nécessaire car les élèves devaient remplir des questionnaires de feedback tellement souvent qu'ils s'en sont plaints et nous ont signalé certaines tendances inflationnistes, également dans le soin apporté au contenu de leur feedback. Nous avons donc allégé la disposition concernant le nombre de feedbacks d'élèves et avons indiqué sur notre site Intranet sur quel thème quelles classes donnent un feedback

aux enseignant-e-s. Ainsi, les enseignant-e-s peuvent faire en sorte que la charge de travail liée au feedback soit répartie sur le plus grand nombre de classes possible, une solution souhaitable permettant aussi à toutes les classes de s'exprimer:

LK	Methode	Beschreibung	Klassen	Datum ↓	abgeschlossen
	Fragebogen		W25b	10.06.2024	<input checked="" type="checkbox"/>
	Fragebogen		G26g	07.06.2024	<input type="checkbox"/>
	Fragebogen		G26f	07.06.2024	<input type="checkbox"/>
	Fragebogen		G25d	07.06.2024	<input checked="" type="checkbox"/>

Planification du feedback des classes, outil dans une rubrique interne du site Internet (anonymisé)

(2) D'après la disposition cantonale, la direction de l'école doit veiller à ce que la gestion de la qualité fasse partie intégrante de la culture scolaire. Nous garantissons cette disposition en mettant en œuvre notre concept qualité avec le soutien indéfectible du groupe de pilotage QSE, en organisant des formations continues, en initialisant le début des boucles de qualité d'une durée de deux ans et en clôturant leur réalisation par des manifestations spéciales. Nous le faisons également en essayant de trouver un consensus sur ce qui caractérise un «enseignement de qualité».

Au cours des 16 derniers mois, nous avons élaboré une charte qualité pour les enseignant-e-s. Elle a été créée sous la conduite du comité de pilotage QSE, qui est composé de trois enseignant-e-s – chacun-e venant de l'une de nos trois sections –, et avec la participation du corps enseignant et de représentations d'élèves. La charte de l'école existe depuis plus longtemps, tout comme notre concept qualité et le concept d'un «enseignement de qualité». En revanche, nous n'avions pas encore de charte qualité. Son élaboration, les discussions concernant son contenu et sa structure, les débats à propos des formulations basées sur les différentes expériences des parties prenantes et sur les résultats issus de diverses enquêtes et évaluations communes ont contribué, en plus de la charte qualité en tant que telle, à créer une culture de la qualité et du feedback et à la faire vivre. Lors de l'élaboration de la charte qualité pour les enseignant-e-s, les élèves impliqué-e-s ont suggéré l'idée de développer une charte qualité similaire pour les élèves. Nous acceptons volontiers cette suggestion! Sa mise en œuvre doit se dérouler dans le courant de l'année prochaine. L'enseignement ne peut être couronné de succès que par notre action commune et nous avons l'opportunité de développer une «charte qualité pour l'enseignement» comprenant les parties «Élèves» et «Enseignant-e-s». J'apprécie beaucoup cette marge de manœuvre au niveau de l'école car elle stimule le développement de la qualité.

(3) Le canton exige (entre autres) de la direction de l'école qu'elle soutienne une «culture du feedback appropriée». Pour différentes raisons (l'une d'elles est la puissance du feedback selon John Hattie), je trouve qu'il s'agit d'une disposition à la fois importante et raisonnable. La mise en œuvre (également chez nous) a lieu tous les jours, à la fois dans l'enseignement et à l'échelon institutionnel (par exemple au moyen d'une «after-action-review» à l'issue de manifestations). Cela réussit plus ou moins bien, aussi bien pour les personnes qui donnent un feedback que pour celles qui le reçoivent. Nous ne pouvons sans doute pas répondre intégralement à l'exigence de pertinence dans tous les aspects. Il fallait donc déployer d'autres efforts et engager d'autres mesures. La culture du feedback n'est pas quantifiable ni mesurable; on attend en vain le constat suivant: «Voilà, c'est bien maintenant». Il reste alors seulement les échanges continus entre toutes les personnes impliquées (le feedback, justement), combinés à la volonté de chacun-e à faire du mieux possible.

Conclusion: comme chacun sait, l'enseignement n'est pas un produit industriel et échappe donc à toute tentative de quantifier sa qualité à l'aide d'indicateurs de mesure. «Ce qui compte ne peut pas toujours être compté, et ce qui peut être compté ne compte pas forcément» (Albert Einstein). Selon moi, l'enseignement est quelque chose qui compte, mais dont la qualité ne peut pas être comptée. La qualité peut plus facilement être «développée» (adaptation dynamique au temps) que «garantie» (approche statique). Le «développement» implique une marge de manœuvre pour toutes les parties concernées. Le cadre de référence du canton de Berne n'offre pas seulement cette marge de manœuvre, il l'exige aussi. Une condition nécessaire au succès est ainsi remplie, mais elle n'est pas suffisante: toutes les parties impliquées doivent non seulement s'efforcer et s'engager à gérer la qualité, mais aussi s'assurer que les objectifs éducatifs du cursus gymnasial puissent être durablement atteints par les élèves.

Tous mes vœux de réussite, quel que soit le cadre de référence choisi!

3.2.6 Regard sur développement de l'école à la Kantonsschule Trogen

Bena Keller, doyenne responsable de l'école de culture générale et de l'école de commerce, Kantonsschule Trogen (AR)

La **Kantonsschule Trogen** est le seul établissement du degré secondaire II formation générale du canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures. Elle comprend un gymnase, une école de commerce et une école de culture générale, ainsi qu'une école secondaire sur mandat de trois communes du canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures. Les élèves de ces sections proviennent de tout le canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures. Au cours de l'année scolaire 2023/2024, l'école comptait environ 650 élèves.

Le concept qualité⁹ de la Kantonsschule Trogen, actuellement en cours de développement, décrit les objectifs, les principes de base, les éléments et les processus du travail qualité ainsi que les rôles des différents acteurs-rices. Ce concept s'applique à toutes les unités organisationnelles de l'école. Il s'appuie d'une part sur les dispositions du canton (administration cantonale, école obligatoire et degré secondaire II) et contient en outre des éléments qualité de l'école. La présente contribution se concentre sur un élément du travail qualité, à savoir le programme de développement de l'école.

En 2018, la direction de la Kantonsschule Trogen a décidé d'introduire le programme de développement de l'école comme nouvel instrument dans l'école. À l'époque, un processus stratégique avait été mis en œuvre pour analyser la situation actuelle et identifier des champs d'action. On avait notamment constaté que de très nombreux projets étaient menés en parallèle, mais que la plupart d'entre eux n'étaient ni coordonnés, ni communiqués, ni décrits de manière uniforme. La vue d'ensemble n'était plus garantie et il y avait un risque de «surchauffe de l'école en tant que système». Au cours du processus stratégique, nous nous sommes rapidement rendu compte que les mesures qui en découleraient devraient être consignées dans un programme de développement de l'école. L'objectif était que chaque programme de développement de l'école présente tous les projets sur une durée de quatre ans. Cela permet d'éviter une trop grande diversité de projets et donc une éventuelle surcharge de l'organisation et un surmenage de son personnel. Un autre objectif était de faire en sorte que le personnel s'identifie à un axe de développement commun et ait connaissance des grands projets menés par l'école.

Le programme de développement de l'école est un outil de développement et de planification multifonctionnel destiné à la fois aux sections du secondaire II et du secondaire I. Il aide l'école à percevoir son rôle pédagogique et organisationnel et sert d'outil de planification interne. Il donne des indications sur le développement à moyen terme de l'école et sert aussi d'outil de travail pour les autorités de surveillance et de moyen d'orientation au public.

En général, un cycle de développement de l'école à la Kantonsschule Trogen a une durée de quatre ans. Le groupe de développement de l'école est mis en place par la direction d'école pour un cycle de quatre ans. En fonction de l'organisation des projets, il est composé d'enseignant-e-s, de membres du personnel, d'élèves et de membres de la direction.

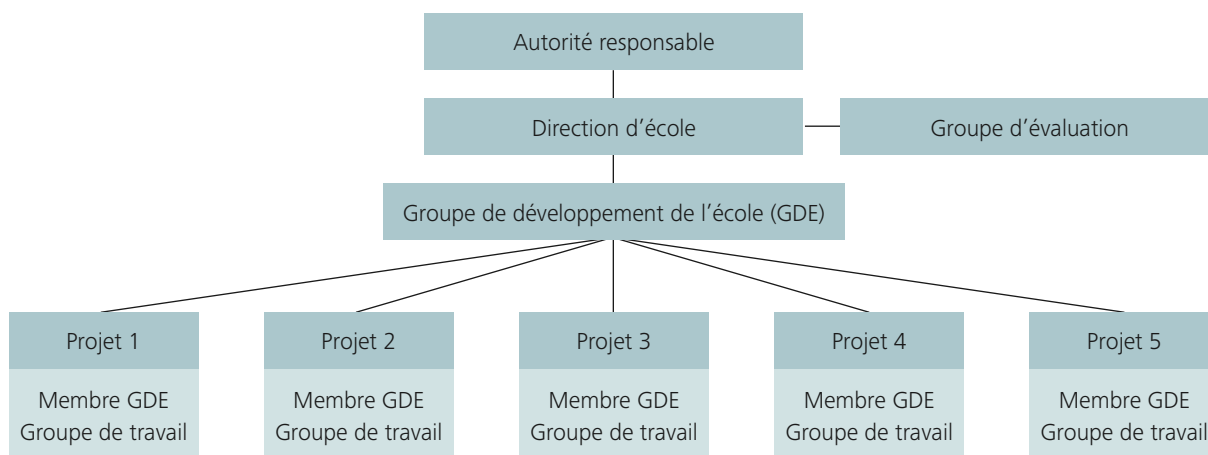
Le programme de développement de l'école est préparé par le groupe de développement de l'école en collaboration avec la direction de l'école. Il est présenté à la conférence de l'école par le groupe de développement de l'école pour consultation; il est adopté par la direction et est porté à la connaissance de l'autorité responsable.

Les axes de développement se réfèrent aux dispositions du conseil cantonal, du conseil d'État, du département et de la direction de l'école (p. ex. loi sur le degré secondaire II formation générale et sur les hautes écoles, loi sur l'école, offre de prestations, crédit global). Ils s'appuient aussi sur le programme gouvernemental, la vision du Département de l'éducation et de la culture, la vision et la charte de l'école et sur les résultats des évaluations (internes et externes).

L'avancement de la mise en œuvre du programme de développement de l'école est vérifié tous les ans par le groupe de développement de l'école sur mandat de la direction et ce dernier fournit un rapport.

Le groupe de développement de l'école est responsable du pilotage des objectifs du programme de développement de l'école et vérifie qu'ils sont atteints. Les projets sont dirigés par des membres du groupe. En général, un groupe de travail dédié au projet soutient les directions de projet dans la mise en œuvre.

⁹ <https://kanti-trogen.ch/wp-content/uploads/Qualitaetskonzept-KST-2024.pdf>



Organisation de projet du développement de l'école à la Kantonsschule Trogen

Le groupe de développement de l'école (GDE) peut faire appel aux différents organes de l'école (p. ex. la conférence des responsables de groupes de discipline, la conférence des sections, la conférence de l'école) ou, pour les évaluations, impliquer le groupe d'évaluation interne à l'école. Il informe régulièrement le personnel de l'école de l'avancement des différents projets.

Le premier programme de développement de l'école 2020–2024 a été élaboré durant l'année scolaire 2019/2020 par le GDE nouvellement constitué dans le cadre d'un processus participatif avec le corps enseignant et en étroite collaboration avec la direction. Il reposait sur les résultats du processus stratégique. Le premier cycle a été clôturé à l'été 2024. Nous avons pu recueillir les principaux enseignements suivants à l'issue du premier cycle de développement de l'école:

- le programme de développement de l'école a créé de l'apaisement. Il a aussi favorisé l'orientation et l'identification;
- au sein du corps enseignant, le GDE s'est rapidement imposé comme l'organe responsable du développement de l'école;
- le travail au sein du GDE est exigeant; il peut favoriser la mise en place d'une culture et être perçu comme un enrichissement de la profession d'enseignant-e (Job Enrichment). Il est donc important que les membres du GDE puissent prendre des responsabilités et que leur rôle soit valorisé;
- se concentrer sur les projets définis dans le programme de développement de l'école est une tâche difficile (notamment parce que d'autres champs d'action apparaissent au cours des quatre années), mais c'est une approche qui a fait ses preuves.
- Quelques conditions de réussite importantes:
 - garantir en interne et à l'externe une communication régulière, transparente et claire sur l'avancement des projets,
 - donner aux membres du GDE les moyens d'agir (surtout en matière de gestion de projet),
 - mettre à disposition des outils de gestion de projet (p. ex. modèles de planification, modèles de comptes-rendus),
 - clarifier les rôles, compétences et responsabilités,
 - garantir une planification professionnelle et uniforme des projets et organiser des rencontres régulières du GDE,
 - évaluer de manière consciencieuse les résultats du projet.

Le GDE pour le **prochain cycle de développement de l'école 2024–2028** est déjà constitué. Afin de garantir une parfaite transition entre les deux cycles de développement, les objectifs du nouveau programme de développement de l'école ont déjà été définis avant la clôture de l'actuel programme. De même, les nouveaux mandats de projet ont été créés et l'organisation a été préparée. Ainsi, lors de la mise en place du développement de l'école, nous nous baserons sur un programme de développement de l'école commun et sur un GDE. Nous avons apporté des ajustements à la méthode de travail du GDE en tenant compte des expériences lors du premier cycle et de l'orientation stratégique des projets.

3.2.7 Développement du concept qualité au Gymnase de Muttenz

Entretien avec **Brigitte Jäggi**, directrice jusqu'à l'été 2024, et **Alexander Bieger**, directeur à partir de l'été 2024, gymnase de Muttenz (BL)

Le **Gymnase de Muttenz** est l'un des cinq gymnases du canton de Bâle-Campagne et fait aussi office de gymnase pour la région de Fricktal (Argovie). L'école comporte deux sections: la section Maturité (durée du cursus = 4 ans; avec toutes les options spécifiques) et la section École de culture générale (durée du cursus = 3 ans) et l'école de maturité spécialisée (en tant que 4e année). Les quelque 950 élèves sont encadrés par environ 170 enseignant-e-s.

Le Gymnase de Muttenz a une expérience de près de 30 ans en matière de travail qualité: à partir de 1996 dans le cadre du projet de la NW-EDK «Développement de la qualité dans le degré secondaire II formation générale» en tant qu'école pilote Q2E, à partir de 2003 avec un concept contraignant et des adaptations en continu. Dans un entretien avec ZEMCES, Brigitte Jäggi, directrice jusqu'à l'été 2024, et Alexander Bieger, directeur désigné pour lui succéder, décrivent comment leur école fait vivre la gestion de la qualité.

Le Gymnase de Muttenz a de l'expérience dans le travail qualité depuis 1996. Qu'est-ce qui a changé au cours de cette période?

Brigitte Jäggi: je faisais partie du groupe qui avait participé à l'époque au développement du concept Q2E. Les débuts ont été très difficiles. Les enseignant-e-s avaient le sentiment d'être la cible de critiques. Nous avons dû montrer que notre préoccupation était la qualité de l'école et que la gestion de la qualité ne devait pas être perçue comme une critique personnelle. En effet, même si on sait qu'on est bon, il y a toujours des choses à améliorer. Le manuel Q2E couvrait de très nombreux domaines différents. Nous avons travaillé de manière intensive à l'élaboration de principes directeurs pour l'enseignement puis plus tard pour le domaine culturel. Ils sont encore valables à ce jour. Avec le temps, les préoccupations en matière de qualité sont de mieux en mieux acceptées. Cela s'explique aussi par la formation des jeunes enseignant-e-s. Au cours de leur cursus, on leur apprend à quel point l'auto-réflexion est importante. Désormais, la question d'évaluer tôt ou tard les projets scolaires ne se pose plus. Cela fait partie de l'ADN de notre école.

Comment garantissez-vous la participation des enseignant-e-s?

Brigitte Jäggi: dans les écoles, qui comptent tellement de personnes bien formées et engagées, il y a régulièrement des discussions critiques sur le développement de l'école. Il faut alors trouver un terrain d'entente. Nous ne décidons pas selon une approche «descendante», mais faisons une proposition de projet pilote, discutons ensuite des résultats ensemble et apportons des améliorations. Nous avons aussi un groupe de pilotage qui, avec la direction de l'école, se penche sur l'assurance et le développement de la qualité. Par exemple, nous avons abordé et remis en question notre nouveau concept médias avec un panel d'enseignant-e-s. Auparavant, nous avions un conseil qualité. Aujourd'hui, en fonction de l'intérêt pour le thème, ce sont à chaque fois des enseignant-e-s différents qui participent, ce qui permet de couvrir plus largement le champ des préoccupations.

«Clarté, simplicité et caractère contraignant»: tels sont les mots-clés de votre concept qualité.

Qu'entendez-vous par là?

Alexander Bieger: notre nouveau concept qualité tient sur 4 pages, alors que l'ancienne version de notre manuel qualité en comptait plus de 60. Bien sûr, on peut être plus détaillé sur 60 pages. Mais qui va lire tout cela? Derrière nos 4 pages de concept qualité, il y a aussi un long processus qui a été largement documenté. Mais c'est dans l'air du temps de faire court, même si ce n'est pas plus facile. Il faut en effet réfléchir très précisément aux informations à intégrer au concept, pour qu'il soit compris par toutes les parties impliquées.

Et qu'en est-il du caractère contraignant?

Alexander Bieger: on devrait peut-être plutôt parler de durabilité, même si ce mot désigne désormais tout et n'importe quoi. Durabilité ou continuité: voilà l'idée sous-jacente. Si de nouveaux projets sont mis sur les rails, il faut tout d'abord réfléchir à la manière dont on peut les intégrer à l'ADN de l'école. De sorte que l'on ne crée pas quelque chose qui, au départ, suscite de l'enthousiasme chez tout le monde et qui s'enlise ensuite.

Comment s'est déroulé le processus de révision?

Brigitte Jäggi: nous avons souvent reçu des compliments pour notre ancien manuel qualité, mais il n'était plus parlant pour les enseignant-e-s, notamment pour les plus jeunes, qui n'ont pas participé à son élaboration. J'ai donc demandé à ce que le contenu soit résumé sur quelques pages pour qu'on puisse y faire référence en permanence.

Alexander Bieger: la direction de l'école ainsi que des enseignant-e-s de toutes les disciplines faisaient partie du groupe de travail. Les groupes de discipline pouvaient décider qui devait participer. C'était un aspect très important selon moi. Tout le monde était représenté et la décision n'était pas prise de manière «top down». Cela renforçait la légitimité et contribuait à créer une ambiance positive. Le projet a été régulièrement présenté lors de différentes conférences des maîtres, il y avait un groupe de réflexion et des procédures de consultation. Le nouveau concept qualité a été lancé dans le cadre d'un premier projet sur le thème «Culture de l'évaluation». Cela a été le coup d'envoi du projet. Celui-ci vient d'être clôturé et nous évaluons à présent son efficacité.

Chose surprenante, vous présentez les documents de votre gestion de la qualité sur le site Internet. Pourquoi?

Alexander Bieger: La question est plutôt: pourquoi pas? (rires). Nous venons d'avoir une discussion pour savoir si nous ne devrions pas les présenter d'une manière encore plus visible.

Qui est le public cible? Les personnes internes? Les futur-e-s élèves? Les parents? Des candidat-e-s? Est-ce que cela fait partie des relations publiques?

Alexander Bieger: Notre concept qualité est conçu tant pour les personnes internes que pour les personnes externes. Les personnes qui consultent les documents peuvent être des candidat-e-s qui veulent travailler chez nous, mais il peut aussi s'agir d'élèves ou de leurs parents. Dans le domaine des relations publiques, c'est important, du moins pour la politique.

Brigitte Jäggi: Lorsque nous avons élaboré notre nouveau concept, j'ai demandé à d'autres écoles où se trouvait leur concept sur leur site Internet. Les écoles concernées m'ont répondu qu'elles ne publiaient pas leur concept. Dans le canton de Bâle-Campagne, la mise en ligne des concepts qualité sera désormais obligatoire. Je suis étonnée de voir que peu d'écoles l'ont fait jusqu'à présent. Nous sommes fiers de nos documents.

Quelles expériences souhaitez-vous transmettre à d'autres écoles qui consacrent beaucoup de temps au travail en lien avec la qualité?

Brigitte Jäggi: c'est un travail qui doit être fait conjointement par la direction et le corps enseignant, pour que la gestion de la qualité soit acceptée et appliquée. On ne peut pas imaginer une situation dans laquelle une personne extérieure arrive et dise: «Voilà, c'est le concept». Cela fait partie du cœur d'activité de l'école! Il faut aussi savoir que la révision de notre concept a duré à lui seul deux ans. Ce processus fait toutefois partie de la mise en œuvre qui se poursuit en ce moment. Ma principale recommandation serait donc la suivante: il faut bâtir le concept ensemble et l'appliquer ensemble, sinon cela n'a aucun sens.

Alexander Bieger: je vois aussi un autre aspect auquel nous avons attaché beaucoup d'importance dans notre nouveau concept qualité: se concentrer sur l'essentiel! Cela n'a aucun sens de vouloir consigner chaque détail par écrit. Dans un processus, cela a du sens, mais les enseignant-e-s doivent au final connaître le contenu du concept. Les enseignant-e-s, surtout les plus jeunes, sont confronté-e-s à de nombreux autres défis. On ne peut pas leur demander de lire en plus un document de 60 pages. Cela peut fonctionner s'il s'agit d'un ouvrage de référence. Mais bien souvent, pour un concept qualité, «moins c'est plus».

Brigitte Jäggi: «Keep it simple!». C'est vraiment important. Les enseignant-e-s ont tellement d'autres choses à prendre en compte.

Alexander Bieger: un autre point est essentiel: il faut vraiment faire connaître le concept qualité. Si l'on veut qu'un concept qualité soit appliqué, il faut que tout le monde le connaisse. S'il est en libre accès, cela lui confère un certain caractère contraignant. Les élèves et les parents peuvent alors le lire et exiger qu'on se tienne à son contenu.

Brigitte Jäggi: nous voulons attirer des enseignant-e-s qualifiés dans notre école. Et si ces enseignant-e-s lisent notre concept qualité et peuvent s'identifier à celui-ci, alors cela signifie que ce sont les bonnes personnes qui viennent chez nous. Nous voulons des enseignant-e-s qui se reconnaissent dans notre concept qualité!

3.3 Expériences des responsables qualité

3.3.1 Préambule

Les responsables qualité jouent un rôle clé dans la mise en œuvre de la gestion de la qualité interne à l'école. Ils et elles interviennent à l'échelon de l'école (cf. chap. 3), mais sont aussi à l'interface entre l'école et le développement individuel de la qualité des enseignant-e-s (cf. chap. 4.1). Alors que la responsabilité du pilotage de la qualité incombe à la direction d'école, (cf. chap. 1.2), ils et elles veillent à sa réalisation concrète.

Généralement, les responsables de la qualité ne travaillent pas de manière isolée, mais dans un groupe de pilotage de la qualité. Celui-ci est composé d'enseignant-e-s et souvent aussi de membres de la direction, et son organisation concrète et son rôle varient d'une école à l'autre.

Certains cantons organisent des rencontres institutionnalisées, qui réunissent les responsables de la qualité de toutes les écoles (cf. chap. 2).

Les responsables qualité sont au cœur du processus. Vous pourrez le constater en lisant ces articles.

3.3.2 Vision du rôle de responsable du développement de la qualité au Gymnase de Bienne et du Jura bernois

Line Aubert, rectrice adjointe responsable du développement de la qualité, Gymnase de Bienne et du Jura bernois, Bienne (BE)

Unique gymnase francophone du canton de Berne, le **Gymnase de Bienne et du Jura bernois** comprend une filière gymnasiale, une filière d'École de Culture Générale, une filière d'École Supérieure de Commerce ainsi qu'une filière Passerelle. Avec le Gymnasium Biel-Seeland, son partenaire et voisin, il gère en commun des classes bilingues dans toutes ses filières sauf la Passerelle. Plus de 1 100 élèves le fréquentent et plus de 150 enseignant-es y travaillent.

La qualité de l'apprentissage dans un établissement de formation est influencée par de multiples facteurs allant de l'enseignement jusqu'aux conditions-cadres fixées par la direction; qu'il s'agisse de communiquer la vision de l'équipe dirigeante, d'engager de nouveaux enseignants et de nouvelles enseignantes, d'organiser la bonne marche de l'établissement au quotidien, ou de la participation des élèves à la vie scolaire, tout est susceptible d'avoir une influence plus ou moins directe sur la qualité de l'apprentissage. A cet égard, le ou la responsable du développement de la qualité est un peu comme un médecin de famille, qui doit connaître son patient sous toutes ses facettes. Dans sa fonction, il ou elle peut être amené-e à toucher aux dossiers de chacun-e de ses collègues au sein de la direction, ce qui demande du doigté, de la patience et un bon esprit d'équipe.

Le corps enseignant et l'enseignement ont une influence directe et importante sur la qualité de l'apprentissage. La direction doit donc porter l'attention nécessaire au processus d'engagement. Elle doit bien entendu s'assurer que les enseignant-es engagé-es disposent de très bonnes compétences dans la branche qu'ils/elles enseignent, mais également les soutenir lors des premiers temps de leur engagement. Il est aussi crucial que les enseignant-es continuent à se former pour s'adapter aux enjeux pédagogiques qui se complexifient avec les évolutions technologiques et sociétales.

Au Gymnase de Bienne et du Jura bernois (GBJB), le développement de la qualité repose sur plusieurs modalités: le mentorat des nouveaux collègues, les entretiens d'évaluation périodiques, les dispositifs de développement de la qualité de l'enseignement, le groupe de réflexions pédagogiques, les enquêtes internes et externes.



Photo: Gymnase de Bienne et du Jura bernois, Marion Berger

L'accompagnement des nouveaux membres du corps enseignant

Chaque nouvel-le enseignant-e peut, durant sa première année d'engagement, compter sur le soutien d'un mentor choisi parmi les membres de son collège de branche. Le rôle du mentor est essentiel pour mettre en place la pratique professionnelle. L'importance du mentorat est reconnue par le canton de Berne, qui va rémunérer cette fonction dès l'été 2024. Cette reconnaissance sera accompagnée d'une redéfinition et clarification du mandat des mentors.

Les entretiens d'évaluation périodiques pour les enseignant-e-s

Chaque enseignant-e bénéficie d'un entretien d'évaluation périodique (EEP) tous les deux ans. Cet entretien est mené par un membre de la direction d'école; il est précédé d'une visite en classe au moins une fois sur deux. Le déroulement de l'EEP est formalisé et sa structure donnée par un formulaire ad-hoc. L'EEP permet de s'assurer de la manière dont le mandat d'enseignement est rempli, de faire le suivi des formations continues effectuées, d'évaluer la diversité des méthodes didactiques et pédagogiques et de discuter des démarches de développement de la qualité entreprises. Les rubriques du formulaire comprennent également des éléments en lien avec les objectifs pédagogiques fixés pour l'établissement dans le plan stratégique. Actuellement, lors de chaque EEP, un accent est mis sur le développement de la pédagogie numérique. Des objectifs individuels de développement professionnel sont fixés, et évalués lors du prochain entretien deux ans plus tard.

Les dispositifs de développement de la qualité de l'enseignement

Chaque enseignant-e est tenu-e d'appliquer au moins un dispositif de développement de la qualité chaque année. Actuellement, il y a quatre dispositifs à choix: le processus d'auto-évaluation, le questionnaire aux élèves (cf. chap. 4.1.2), la visite entre pairs (cf. chap. 4.1.5) et l'atelier didactique. Une série d'outils concrets (exemples de questionnaires, marche à suivre, ...) sont à disposition des enseignant-es pour chacun des dispositifs. L'expérience faite et les conclusions à en tirer pour la pratique de l'enseignant-e sont abordées lors de chaque EEP. La responsable du développement de la qualité informe chaque année la conférence des maîtres au sujet de ces dispositifs et de leur utilisation au sein du corps enseignant. A ces dispositifs s'ajoutent les évaluations communes qui sont organisées périodiquement par groupes de collègues d'un même collège de discipline et qui constituent un outil supplémentaire de réflexion sur les différentes pratiques.

Le groupe de réflexions pédagogiques

Ce groupe, constitué de membres du corps enseignant et de la responsable du développement de la qualité, a pour mandat de réviser et d'améliorer les dispositifs de développement de la qualité de l'enseignement, d'examiner les implications pour l'enseignement des nouveaux outils techniques ou pédagogiques, et d'intégrer la prise en compte du feedback des élèves dans l'évolution des pratiques pédagogiques. Il est chargé de concevoir et d'organiser des journées de formation et d'échange pédagogique pour tout le corps enseignant. Il est également responsable d'assurer un échange constructif et régulier avec d'autres groupes de travail, comme le groupe des facilitateurs numériques ou le groupe chargé de promouvoir l'autonomie de l'apprentissage chez les élèves.

Les enquêtes internes

Des enquêtes internes sont effectuées régulièrement, à commencer par le questionnaire soumis aux classes terminales, auquel les élèves répondent peu avant de se présenter aux examens. Ce questionnaire porte sur des thèmes tels que les travaux personnels (travaux de maturité), le climat d'apprentissage, l'autonomie dans l'apprentissage ou l'utilisation des ordinateurs en classe. Les résultats sont ensuite exploités par les groupes de travail en place ou par la direction pour décider, le cas échéant, d'adapter les dispositifs en place ou de mettre en place des mesures pédagogiques ou organisationnelles.

Depuis 2021, deux enquêtes ont également été réalisées auprès du corps enseignant. Celles-ci portaient sur le travail de la direction et sur le bien-être du corps enseignant. L'équipe de direction en a analysé les résultats lors d'une retraite de travail et en a tiré des conclusions utiles pour fixer les objectifs de développement du GBJB pour la période 2023–2028.

Les enquêtes externes

Le GBJB participe régulièrement à l'enquête standardisée de ZEM CES auprès d'élèves de classes terminales. Cette enquête comporte un grand nombre d'indicateurs tels que le soutien apporté par les enseignant-es, le climat scolaire, les activités autonomes et les interactions sociales. Les résultats de cette enquête transversale, remis à chaque établissement sous forme d'un rapport comparatif, permet de se situer par rapport aux autres établissements et d'identifier les points faibles et le potentiel d'amélioration. Comme pour les enquêtes internes, les domaines bien notés par les élèves sont également relevés et présentés au corps enseignant.

Conclusion

La qualité de l'enseignement dans le contexte d'un établissement n'est jamais acquise et un système qualité figé serait inutile, voire contreproductif; il s'agit plutôt d'un développement continu, qui doit être effectué selon la situation du moment de chaque établissement. Un des plus grands défis que rencontre un-e responsable qualité est de devoir naviguer entre deux champs de tension: d'une part, le/la responsable qualité doit s'assurer que l'enseignement dispensé aux élèves répond à leurs attentes et remplit les exigences fixées par le canton; et d'autre part, il/elle doit s'assurer que la démarche est pertinente aux yeux du corps enseignant et qu'une majorité d'enseignant-es y adhère. Négliger ce second point, c'est risquer que tout l'effort investi n'amène qu'à un exercice alibi, où on cherche plus à cocher des cases qu'à accompagner tous les acteurs de l'établissement dans une démarche de développement continu.

3.3.3 Le potentiel des instruments qualité: l'exemple du Gymnase MNG Rämibühl à Zurich

Filizia Gasnakis, enseignante et responsable qualité, Gymnase MNG Rämibühl, Zurich (ZH)

Au **Gymnase MNG Rämibühl**, les mathématiques et les sciences naturelles sont enseignées à un niveau élevé. Les quelque 970 élèves bénéficient dans ces matières d'un enseignement plus complet que dans d'autres écoles cantonales. L'école attache aussi une grande importance à proposer aux élèves un enseignement exigeant dans les domaines linguistiques, historique et musical. Dans le cadre de son profil axé sur les mathématiques et les sciences naturelles, le MNG de Ramibühl propose les deux options spécifiques Biologie/Chimie ou Physique/Applications des mathématiques.

Valeur ajoutée de l'assurance et du développement systématiques de la qualité pour notre école

La gestion de la qualité soutient le développement de notre école et de notre enseignement à la fois dans les structures d'organisation horizontales et verticales. Selon moi, elle présente une valeur ajoutée surtout dans les domaines suivants:

- Un dialogue est activement instauré. Ensemble, nous réfléchissons régulièrement à ce que nous entendons par un enseignement de qualité et à ce qu'est un développement optimal; nous mettons en lumière la complexité des processus et les attitudes. Grâce aux échanges étroits, les bonnes pratiques, mais aussi les champs d'action, sont abordés dans les discussions.
- Les coopérations s'intensifient, au-delà des hiérarchies et des limites entre les disciplines. Dans le développement de l'école, nous avons également mis l'accent sur la participation. La prise de conscience des différents besoins et perspectives est ainsi renforcée.
- Grâce à l'assurance et au développement de la qualité, les objectifs sont davantage au centre des préoccupations. Cela crée des repères dans la communauté scolaire, et donc de la transparence, ce qui est bénéfique pour l'ambiance scolaire et la confiance.

Responsables qualité: tâches, réseautage, ressources

En tant que responsable qualité, j'interviens dans pratiquement tous les domaines qui font partie de la «gestion latérale». Je prends en charge des tâches stratégiques, je procède au développement et à la gestion des critères qualité, les évaluations, l'organisation des processus de feedback, certaines parties de la planification pluriannuelle et, dans une certaine mesure, le développement du personnel (p. ex. réunions d'information ou formations continues). En tant que responsable qualité, j'estime qu'il est important d'effectuer une distinction claire avec la gestion du personnel, qui relève exclusivement des compétences de la direction de l'école. Dans notre école, la direction de la qualité se compose de deux responsables qualité et de la directrice. Nous assumons ensemble les tâches opérationnelles et stratégiques du domaine de la qualité. Pour relier les instruments de l'assurance et du développement de la qualité avec des contenus importants, nous travaillons en étroite collaboration avec une commission qui se consacre à des thèmes en lien avec le développement de l'école. Tous les membres de la direction ainsi que d'autres enseignant-e-s sont représentés dans cette commission.

Le service du secondaire II nous soutient dans nos démarches de réseautage avec d'autres écoles. En plus d'une offre pertinente de formations continues, une rencontre des responsables qualité est organisée chaque année. Dans ce cadre, des expériences sont partagées, des questions sont clarifiées et de précieuses idées sont échangées. Si nécessaire, nous organisons aussi de notre propre initiative des échanges avec d'autres écoles. Pour que les instruments de l'assurance et du développement de la qualité génèrent une utilité réelle et durable, il faut aussi y consacrer le travail et le temps nécessaires. Nous y mettons beaucoup d'engagement. En effet, les ressources pour la mise en œuvre ne sont pas suffisantes. Il est dans l'intérêt du canton, en tant que propriétaire des écoles, de développer la qualité. En tant que responsable qualité, j'ai pour mission concrète de développer et de mettre en œuvre dans notre école les éléments prédéfinis dans le concept-cadre cantonal. Cependant, je constate que

les questions générales sur les ressources dans le secteur qualité ne sont pas clarifiées, alors qu'elles le sont pour d'autres prestations supplémentaires en marge de l'enseignement.

Obtenir l'adhésion du corps enseignant

Quatre éléments sont fondamentaux selon moi: la confiance, la marge de manœuvre, la sensibilité et la communication. Les enseignant-e-s sont en général intrinsèquement motivés pour développer leur enseignement et ont une grande éthique professionnelle. J'ai la chance de travailler au sein d'un corps enseignant motivé. C'est une grande opportunité car de nombreuses bonnes idées sont directement prises en compte dans le travail qualité. Accorder sa confiance me paraît donc primordial pour que l'offre d'assurance et de développement de la qualité suscite de l'intérêt et soit régulièrement prise en compte dans l'enseignement. De même, il est essentiel de proposer un choix au corps enseignant, de sorte que la marge de manœuvre soit la plus grande possible. Les remarques lors de discussions formelles ou informelles, indiquant qu'une offre est peu efficace, doivent être prises au sérieux. C'est très important, notamment par rapport aux dispositions sur le feedback. Je teste moi-même systématiquement toutes les méthodes de feedback dans différentes classes pour savoir si elles sont adaptées à la pratique. Le travail qualité est toujours une question de communication. Dans notre école, toutes les parties prenantes sont appelées à développer la qualité au moyen de méthodes basées sur des preuves. La communication revêt une grande importance, en particulier lorsque plusieurs projets sont menés simultanément et que des dispositions doivent être mises en œuvre. Le travail systématique sur les aspects qualité peut permettre d'éviter le surmenage. En fonction de la situation, il est judicieux de procéder uniquement par petites étapes selon la devise «moins c'est plus», et de maintenir le dialogue avec le corps enseignant.

Le rôle des élèves

Ce sont les élèves qui ont le rôle le plus important car ils sont au centre de tous nos efforts. Par exemple, des représentations d'élèves ont été impliquées tout au long du processus lorsque nous avons élaboré nos critères qualité pour le domaine «Tester et évaluer». Un groupe d'élèves participe systématiquement à nos formations continues pour toute l'école. Alors qu'auparavant, le potentiel offert par la perspective des élèves était inexploité, nous utilisons mieux les expériences directes des élèves aujourd'hui. Personnellement, je ne vois pratiquement aucun domaine où ils et elles ne devraient pas apporter leur point de vue. L'enjeu en définitive est *leur* apprentissage et *leur* développement optimal. Sur ce point, les élèves peuvent avoir des avis très différenciés. Leur point de vue n'est pas seulement rafraîchissant, il est également utile pour notre développement professionnel.

Les défis

Selon moi, trois défis concrets se dessinent à l'heure actuelle:

- La qualité de l'enseignement ne peut pas être mesurée simplement par de quelconques critères (objectifs): différents facteurs entrent en jeu. Dans les enquêtes standardisées auprès des diplômé-e-s (E-D), nous constatons une satisfaction élevée quant à la qualité de la formation et de la préparation à l'enseignement supérieur du point de vue disciplinaire. Cela peut avoir pour conséquence que l'on ne reconnaisse pas immédiatement la valeur ajoutée du feedback pour l'enseignement.
- En tant que responsables qualité, nous devons pouvoir compter sur le fait que les instruments sont utilisés consciencieusement, sinon la confiance dans la gestion de la qualité est perdue. Il s'agit par exemple d'éviter une mentalité uniquement axée sur l'exécution des tâches et d'éviter des méthodes non transparentes dans l'utilisation des instruments.
- Quand on exerce la fonction de responsable qualité, on a une longueur d'avance sur certains sujets. Il faut toujours réfléchir à bien doser la communication pour éviter une saturation d'informations. Les informations doivent toutefois être suffisamment précises et être transmises à temps pour répondre aux exigences de transparence et de traçabilité.

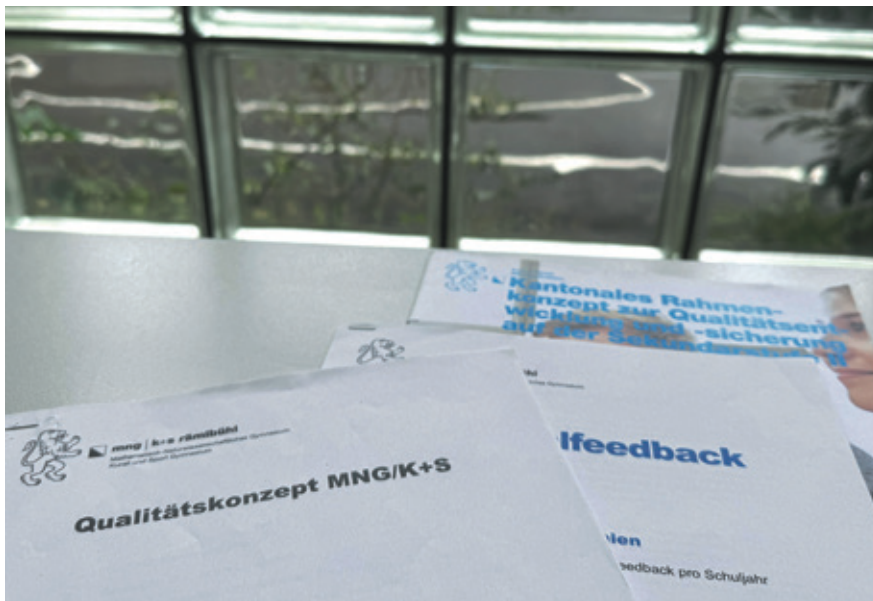


Photo: MNG Rämibühl Zurich

Assurance et développement de la qualité: avantages et charge de travail

Il faut toujours garder à l'esprit l'utilité et l'efficacité, également pour des raisons liées à l'obligation de rendre compte. Si quelque chose n'a pas d'utilité, alors nous ne le faisons pas. Même si la charge de travail dans le domaine de l'assurance et du développement de la qualité est considérable, nous pouvons, grâce à une approche davantage centrée sur les objectifs, minimiser l'utilisation des ressources et réduire le risque de dispersion. Autre avantage: nous pouvons mieux identifier les habitudes enracinées, les conflits d'intérêts, les thèmes qui recoupent plusieurs domaines et les aspects inexplorés. Dans le même temps, grâce aux enquêtes ou aux évaluations, nous obtenons un feedback sur la satisfaction, le bien-être et l'ambiance scolaire. Elles nous permettent aussi de clarifier des questions sur l'égalité des chances ou de vérifier qu'il y a une bonne entente dans le cadre des relations professionnelles. J'ai le sentiment que nous pouvons aborder de manière plus ouverte les thèmes sensibles.

Maintenir vivante la gestion de la qualité: comment faire?

La compréhension de la qualité doit être proche de la pratique. Nous relient de plus en plus des instruments avec des questions actuelles en lien avec le développement de l'école et de l'enseignement (p. ex. le feedback individuel avec des critères qualité). Les instruments doivent être conçus de manière à pouvoir être adaptés à tout moment, ce que nous précisons régulièrement dans notre communication. L'offre de possibilités joue un rôle clé dans la motivation, c'est pourquoi nous cherchons des idées dans d'autres organisations ou dans des institutions de formation d'autres échelons. Concernant la dynamique, il me semble important de mettre l'accent sur une compréhension de la qualité orientée sur le développement, qui contribue de manière importante à une culture de l'erreur productive et qui renforce l'identification avec les valeurs de l'école.

3.3.4 Expérience en tant que responsable qualité de la Kantonsschule Seetal

Sylvia Schibli, enseignante de chimie et responsable qualité à la Kantonsschule Seetal, Baldegg (LU)

Située dans le Seetal lucernois, la **Kantonsschule Seetal** se veut un centre de formation innovant avec un cursus gymnasial long, un cursus gymnasial court et une école de culture générale. Avec son offre scolaire, elle entend préparer efficacement ses élèves à l'université, aux hautes écoles spécialisées ou aux hautes écoles pédagogiques. Elle est aussi présente dans la région à travers une offre élargie dans les domaines de l'éducation et de la culture. Au total, l'école compte 80 enseignant-e-s et collaborateurs et collaboratrices.

Sylvia Schibli possède une longue expérience dans le domaine du développement de la qualité scolaire. Dans un entretien avec ZEMCES, elle décrit ses tâches, la collaboration avec la direction de l'école et le corps enseignant, ainsi que les facteurs garantissant une large acceptation de la gestion de la qualité.

Quelles sont vos tâches en tant que responsable qualité à l'de Seetal?

Dans notre école, nous avons amélioré sans cesse la gestion de la qualité au fil des années. Actuellement, nous formons un groupe de pilotage de la qualité qui est composé de cinq personnes: trois enseignant-e-s et deux membres de la direction. Nous coordonnons l'ensemble de la gestion de la qualité. Nous abordons les thèmes qui font l'actualité ou ceux qui doivent être évalués. Nous élaborons des évaluations internes, par exemple des enquêtes auprès des parents, et les analysons ensemble. Nous nous penchons aussi sur les objectifs annuels et sur leur mise en œuvre. Les tâches spécifiques sont parfois attribuées à des personnes dédiées.

Accomplissez-vous une tâche spécifique?

J'attribue les classes aux enseignant-e-s dans le cadre du feedback annuel obligatoire des élèves. Sinon, je n'ai pas de fonctions spécifiques; nous agissons au sein d'un groupe.

Les enseignant-e-s peuvent-ils influencer sur les classes qu'ils souhaitent se voir attribuer?

Peuvent-ils dire «Je ne souhaite pas cette classe, mais plutôt celle-ci»?

Très, très rarement. J'attribue les classes de sorte que les enseignant-e-s obtiennent tous le même nombre de feedbacks et qu'ils ne reçoivent pas d'une année à l'autre un feedback de classes d'une même année. Je veille à alterner entre les différents degrés. Très rarement, il arrive que des enseignant-e-s souhaitent une attribution différente quand on leur a attribué une classe «difficile». Cela s'explique par le fait qu'ils doivent présenter une synthèse des feedbacks lors de l'entretien d'évaluation personnel et qu'ils doivent éventuellement s'expliquer si cela ne fonctionne pas bien avec une classe. Dans de tels cas, je demande aux enseignant-e-s de s'adresser à la direction de l'école.

Comment est organisée la répartition des responsabilités concernant le travail qualité?

Quelles sont les tâches de la direction de l'école et quelles sont celles qui peuvent être déléguées aux enseignant-e-s?

Pour moi, le pilotage et le contrôle relèvent des compétences de la direction. C'est elle qui définit les thèmes généraux. Par exemple, les thèmes en lien avec le développement de l'école sont définis par la direction de l'école. Les groupes qualité forment un élément important dans la gestion de la qualité. Ils se composent de 3 à 5 enseignant-e-s, ils sont renouvelés tous les deux ans et se consacrent à un thème de leur choix, qui se rapporte à l'enseignement. Ils étudient et développent de nouvelles idées pour l'enseignement. La direction devrait intervenir le moins possible dans la recherche de thèmes. Cela doit relever des compétences des enseignant-e-s, tout comme la méthode que l'on souhaite utiliser pour mettre en œuvre les thèmes. La direction doit seulement exercer une certaine fonction de contrôle. Sinon, le travail dans les groupes qualité sera effectué de manière très consciencieuse par quelques personnes et pas par d'autres. Cela peut entraîner des désaccords au sein du corps enseignant.

Une particularité du canton de Lucerne est la Conférence des responsables qualité. Comment expliquer à des personnes extérieures ce qu'est cette conférence? Quelle importance revêt-elle?

Il s'agit d'une rencontre annuelle qui réunit les responsables qualité et des représentant-e-s des directions d'école. Lors de ma première participation en 2009, la tâche consistait encore à mettre en place des éléments pour la gestion de la qualité. À l'époque, il avait été convenu que les écoles se pencheraient sur des thèmes liés à la qualité, mais sans dispositions strictes; l'organisation individuelle était laissée au libre choix des écoles. La Conférence des responsables qualité a ensuite donné des impulsions de sorte qu'un consensus a été trouvé dans le canton sur un cadre de référence harmonisé. Désormais, nous travaillons de manière uniforme avec le système Q2E, et ce qui compte, ce sont les expériences que nous avons déjà eues avec le système. Nous recevons de nouvelles idées et nous voyons ce qui fonctionne bien ou moins bien dans les autres écoles. Ces échanges entre collègues sont très précieux.

Une conférence des responsables qualité, à laquelle participent aussi les écoles professionnelles, existe également dans le canton de Zoug. Un tel élargissement à l'ensemble du degré secondaire II a-t-il déjà été envisagé dans le canton de Lucerne?

Non, jamais depuis que j'y participe. C'est déjà suffisamment difficile de trouver un consensus entre les différentes écoles cantonales. S'il y avait en plus les écoles professionnelles, qui ont un autre objectif principal ou une structure totalement différente, ce serait encore plus difficile. Rien qu'au niveau des écoles cantonales, il existe de très grandes écoles et aussi de très petites. Et cela influence la manière dont la gestion de la qualité peut être mise en œuvre.

Avec le projet «Évolution de la maturité gymnasiale» (EVMG), les écoles sont tenues seulement maintenant de se doter de concepts qualité. Est-ce que cela vous a surprise, compte tenu de la longue expérience du canton de Lucerne dans le domaine de la qualité?

J'ai participé à de nombreuses formations continues au cours desquelles nous avons eu un aperçu de ce qui se fait dans des écoles d'autres cantons. Et j'ai toujours été surprise de constater que la gestion de la qualité est moins développée dans certains cantons que dans le canton de Lucerne. Les thèmes liés à la qualité aident les enseignant-e-s à réfléchir à leur enseignement et à rester innovants. J'ai toujours été fière qu'il y ait la Conférence des responsables qualité dans le canton de Lucerne, laquelle a contribué à l'organisation de la gestion de la qualité dans les écoles. En effet, si l'on souhaite mettre en place une gestion de la qualité, il faut un pool de bonnes idées pour déterminer quels sont les éléments adaptés et cibler ce qui fonctionne dans la pratique. Les écoles peuvent très difficilement y parvenir seules.

Quelles recommandations donneriez-vous aux écoles qui sont en train d'introduire une gestion de la qualité?

Il ne faut pas introduire d'un coup la gestion de la qualité, mais la développer progressivement avec les enseignant-e-s. Il faut qu'elle fasse l'unanimité. La gestion de la qualité dépend des enseignant-e-s. Cela ne peut pas fonctionner s'ils ne sont pas d'accord. Un autre aspect très important: il faut mettre des créneaux de temps à la disposition des enseignant-e-s pour qu'ils puissent s'engager et participer à la réflexion. On peut définir certaines dispositions, comme l'a fait le canton de Lucerne avec les groupes qualité, mais il s'agit ensuite d'un processus effectué en commun. Chez nous, ce processus n'a pas tout de suite été accueilli favorablement, mais les choses se sont améliorées lentement (rires).

Et pour les écoles qui disposent déjà d'une gestion de la qualité: comment peuvent-elles la faire évoluer?

Notre école dispose d'une gestion de la qualité depuis relativement longtemps et nous sommes maintenant arrivés à un point où nous constatons que certaines choses sont un peu à bout de souffle. Il faut donc sans cesse adapter les éléments qualité. Si l'école évolue, alors la gestion de la qualité doit elle aussi évoluer. Par exemple, si l'école s'oriente davantage vers l'enseignement par projets, la gestion de la qualité doit aussi être orientée dans cette direction. Cela nécessite aussi que les enseignant-e-s participent en permanence à des formations continues qui doivent être soutenues par la direction de l'école.



Photo: Kantonsschule Seetal

Commentaire de Roger Rauber, directeur de la Kantonsschule Seetal et président de la Conférence des responsables qualité du canton de Lucerne depuis 2023

La mise en place de la gestion de la qualité dans le canton de Lucerne remonte au début des années 2000. Différents éléments d'un système de gestion de la qualité (chartes, principes qualité, travail au sein de groupes qualité, auto-évaluations, différentes formes de feedback) ont été introduits progressivement dans les écoles cantonales de Lucerne. Depuis 2017, la gestion de la qualité des écoles cantonales du canton de Lucerne se base sur Q2E, un système largement répandu, qui était initialement une «création personnelle».

Dès le début, la Conférence des responsables qualité a eu pour mission de promouvoir les échanges entre les écoles sur toutes les questions liées à la gestion de la qualité et de développer, au sens d'une formation continue, les compétences spécialisées et méthodologiques des responsables qualité dans les écoles. Les échanges dans le cadre de cette Conférence sont très appréciés par les personnes impliquées. Il est en effet très utile de savoir quels sont les défis, les questions et les problématiques que les écoles rencontrent dans le domaine de la qualité. Apprendre ensemble et apprendre les uns des autres est un objectif essentiel de chaque rencontre de la Conférence des responsables qualité.

Lors de la rencontre de l'automne de 2024, les participant-e-s ont notamment réfléchi à la manière dont la gestion de la qualité dans les écoles cantonales selon Q2E pouvait être actualisée compte tenu du développement du système Q2E. Une personne de la Haute école spécialisée du nord-ouest de la Suisse (FHNW) Brugg/Windisch, propriétaire du système Q2E, est intervenue en qualité d'experte externe.

Le corps enseignant comme ressource

- Feedback de collègues: p. ex. dans le cadre de visites d'observation (cf. chap. 4.1.5), de discussions de cas/d'intervention, de groupes d'échanges/groupes qualité dédiés à des thèmes spécifiques, etc. Quelques écoles ont de bonnes expériences avec le feedback entre collègues au-delà des groupes de discipline.
- Une préparation et une analyse communes de l'enseignement contribuent de manière directe au développement de l'enseignement individuel, pour toutes les personnes impliquées. Cela vaut aussi pour l'enseignement en équipe (Team-teaching), s'il est organisé en conséquence.
- Parmi les autres formes de collaboration possibles figurent les groupes d'apprentissage sur des thèmes spécifiques, mais aussi le travail de projet ou les visites d'observation pour l'ensemble de l'école.

Contenus

Les éléments du développement de la qualité individuel peuvent être mis à profit pour générer de nouveaux thèmes, mais aussi pour réfléchir et travailler sur des thèmes existants. Les contenus peuvent être choisis librement ou définis par l'école, ou résulter de la collaboration entre collègues, etc.

Orientation sur les valeurs de l'école

Comme avec le développement et l'assurance de la qualité à l'échelon de l'école, il est primordial d'axer et de mesurer le travail qualité avec des valeurs et des critères clairement formulés, p. ex. selon les critères d'un «enseignement de qualité».

Transparence des thèmes et des résultats

La manière dont les thèmes et les résultats du développement de la qualité individuel sont communiqués auprès de la direction de l'école varie fortement en fonction de l'élément (et de la culture scolaire). Les coachings sont toujours confidentiels (cf. chap. 4.1.6). S'agissant du feedback des collègues et des classes, les thèmes et les résultats sont en général réservés aux enseignant-e-s qui recueillent le feedback. L'objectif est de créer un «espace protégé» dans lequel l'enseignant-e se sent en sécurité.

Dans le travail des groupes d'échanges/groupes qualité dédiés à des thèmes spécifiques, la transparence est parfois garantie, parfois elle ne l'est pas.

En principe, les thèmes traités et les enseignements tirés à l'échelon des enseignant-e-s pourraient être exploités pour le développement de l'école: si la direction de l'école dispose d'une vue d'ensemble à cet égard, elle peut intégrer un thème à l'échelon de l'école et impulser un développement qui profite à l'ensemble du corps enseignant. Elle peut aussi organiser en interne une formation continue adaptée, etc.

Globalement, la pratique qui consiste, pour les enseignant-e-s, à communiquer les résultats des feedbacks et à faire part de leurs intentions en matière de développement (pas les résultats détaillés) lors de l'entretien d'évaluation personnel (EEP) est de plus en plus répandue.

Il est important que le flux d'informations concernant le développement de la qualité individuel de l'enseignant-e et destiné à la direction d'école soit négocié et qu'il corresponde à la culture de l'école. De tels arrangements peuvent évoluer au fil des années.

Voici quelques exemples de pratiques en matière d'assurance et de développement de la qualité à l'échelon des enseignant-e-s.

4.1.2 Que disent les élèves à propos du thème «Feedback aux enseignant-e-s»?

«Feedback de classe»: dans un cadre structuré, l'enseignant-e demande à la classe un retour sur des aspects concrets de son enseignement; ces derniers sont choisis par l'enseignant-e. Il existe aussi des formes de feedback plus ouvertes, avec des questions générales, par exemple: Qu'est-ce qui fonctionne bien dans le cours? Qu'est-ce qui est plus difficile pour les élèves? Quels sont les éléments du cours qui facilitent ou pas l'apprentissage? Quels sont les aspects à améliorer?

Dans la pratique, différentes méthodes éprouvées sont utilisées. Toutes ont en commun le principe du dialogue basé sur des données: les réponses sont recueillies (de manière anonyme), les résultats sont discutés en commun et des changements adaptés sont définis d'un commun accord. Au bout d'un certain temps, l'efficacité des changements est contrôlée.

Dans les évaluations externes effectuées par ZEMCES, 4 à 6 groupes de 12 à 15 élèves sont interrogés lors des deux jours de visite. Les questions portent notamment sur le feedback de classe et ses effets.

Nous citons ci-après quelques témoignages d'élèves à propos du thème «Feedback de classe» (source: procès-verbal de douze évaluations lors des années scolaires 2021/22–2023/24). Nous avons sélectionné les exemples les plus adaptés et vivants.

Témoignages généraux sur le feedback

- Le feedback est surtout utile quand il est sincère.
- Le feedback doit être complet et sincère et il faut poser les bonnes questions pour qu'il apporte des résultats.
- Selon moi, pour que le feedback soit pertinent, il faut y consacrer du temps et ne pas se contenter de poser quelques questions. Nos enseignant-e-s le font parfois très bien.
- Si l'on s'entend bien avec l'enseignant-e, on est davantage disposé-e à donner un feedback positif ou critique et à écrire un commentaire plus détaillé.
- Si l'on est bon à l'école, on a moins peur de donner un feedback, et inversement.
- Le feedback devrait faire partie du cours, cela devrait être une tradition dans la classe.
- Grâce au feedback de classe, nous pouvons co-décider l'organisation du cours.
- Nous avons pu exprimer directement ce qui était bien ou ce qui ne l'était pas.
- On nous prend au sérieux.

Importance du feedback/motivation des enseignant-e-s

- Beaucoup d'enseignant-e-s veulent un feedback pour pouvoir s'améliorer et savoir ce qu'ils ont fait correctement jusqu'à présent.
- Nos enseignant-e-s sont ouvert-e-s et sont intéressé-e-s par notre feedback.
- On constate que beaucoup d'enseignant-e-s attachent de l'importance au feedback qu'on leur donne.
- Les enseignant-e-s veulent améliorer leur enseignement, le feedback n'est pas uniquement un exercice obligatoire.
- La plupart des enseignant-e-s font preuve d'engagement pour effectuer les enquêtes et ont la volonté de s'améliorer.
- Ce sont plutôt les enseignant-e-s impliqué-e-s qui demandent un feedback.
- Certain-e-s enseignant-e-s demandent un feedback et essaient réellement d'améliorer les choses, ce que j'apprécie vraiment.
- Ce serait super si l'ensemble des enseignant-e-s demandait un feedback.

Type de réalisation

- J'apprécie les enquêtes écrites, j'écris les choses positives et les points critiques.
- De manière générale, je préfère un questionnaire anonyme suivi d'une discussion en classe.
- Tout le monde a pu donner un feedback structuré.
- Il faut du courage pour aborder directement les choses; c'est pourquoi je trouve qu'un feedback écrit est mieux.
- L'anonymat protège les élèves plutôt timides.
- J'aimerais que les enseignant-e-s organisent davantage d'enquêtes. Ou alors des sessions de feedback plus qualitatives, qui apportent vraiment des améliorations.
- La fréquence du feedback doit être définie par la direction de l'école. Le feedback doit impérativement être anonyme; il doit être systématique et ne doit pas uniquement consister en des enquêtes par échantillonnage.

Utilité/mesures

- Si le feedback est vraiment pris en compte, alors il s'agit d'un bon outil.
- Notre enseignant d'allemand a consacré un cours entier pour discuter du feedback; cela nous a montré qu'il prenait le feedback au sérieux. Cela nous a plu.
- Nous avons proposé quelques mesures d'amélioration, par exemple davantage de travaux en groupe et à deux. C'est quelque chose qui a été mis en œuvre. Nous souhaitons aussi que les objectifs d'apprentissage lors d'examens soient indiqués sur une feuille: cela a aussi été mis en œuvre.
- Le feedback est souvent organisé à la fin de l'année scolaire. Nous n'en voyons plus les effets car les enseignant-e-s changent d'une année à l'autre.
- Ce serait plus judicieux de faire les enquêtes vers le début et le milieu de l'année scolaire pour que le feedback apporte vraiment un changement et des améliorations.
- On peut discuter à propos des mesures. Elles ont été correctement mises en œuvre.
- Parfois, le feedback n'est pas suivi de discussions.
- Une discussion est indispensable; elle me donne le sentiment que l'enseignant-e prend le feedback au sérieux.
- Nous avons reproché au professeur de chimie d'aller trop vite. Il s'est adapté et nous demande à présent si tout va bien. C'est positif!
- Le feedback de classe a souvent apporté une amélioration.
- On peut avoir un échange personnel avec l'enseignant-e.

Attitude des enseignant-e-s face au feedback (critique)

- La plupart des enseignant-e-s sont sensibles au feedback.
- La plupart des enseignant-e-s acceptent bien le feedback, mais reste à voir si quelque chose va changer dans leur enseignement.
- Je peux dire ouvertement ce que je pense. Mais il n'y a pas beaucoup d'élèves qui osent le faire. Il y a des enseignant-e-s qui le prennent personnellement. Souvent, les élèves ne communiquent pas bien.
- Si le feedback de la classe est exprimé d'une manière juste et constructive, alors les enseignant-e-s l'accueillent favorablement.
- Nos enseignant-e-s acceptent bien les critiques.
- Les enseignant-e-s sont aussi ouvert-e-s aux critiques et apprécient ce type de feedback.
- Il faut une sincérité mutuelle entre élèves et enseignant-e-s, sinon cela n'aboutit à rien.

4.1.3 Avec la méthode Eeve, les enseignant-e-s prennent en main le développement de la qualité

Kathrin Pirani, chargée de cours en développement de l'école et de l'enseignement basé sur des données à la Haute école pédagogique FHNW et accompagnatrice du projet Eeve au Gymnase MNG Rämibühl de Zurich (ZH)

Wolfgang Beywl, professeur senior à la Haute école pédagogique FHNW, Windisch (AG)

Le développement effectif de la qualité commence directement au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit d'un véritable levier pour garantir des résultats d'apprentissage élevés chez les élèves. La *méthode Eeve* basée sur des données est de plus en plus utilisée au secondaire II formation générale en Suisse et répond parfaitement à cet objectif. Eeve («Luise» en allemand) est l'acronyme de «**E**nseigner et **E**valuer de manière **V**isible et **E**ffective». La méthode est axée de manière systématique sur le développement d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces. Les enseignant-e-s planifient et pilotent de manière autonome le développement de l'enseignement. Ils et elles peuvent ou doivent établir des liens avec les critères de qualité, les plans d'étude, les objectifs généraux de l'école ou les dispositions actuelles en matière de politique d'éducation. Étant donné que les résultats des projets Eeve peuvent être facilement visualisés et documentés, ils peuvent être utilisés comme preuves pour un monitoring appliqué à l'ensemble des écoles.

Les compétences évaluatives des enseignant-e-s: la clé d'un enseignement couronné de succès

Le succès de l'enseignement repose sur les aptitudes professionnelles des enseignant-e-s et leur collaboration avec leurs collègues: ceci est un résultat central de la recherche sur l'éducation et l'enseignement (p. ex. Klopsch & Sliwka, 2021). Dans ses publications sur le «Visible Learning» (dernièrement: 2024), John Hattie souligne que les enseignant-e-s qui réussissent le mieux évaluent l'efficacité de leur propre enseignement de manière empirique. Dans son ouvrage scientifique de référence sur la qualité de l'enseignement, Andreas Helmke (2022, chap. 6.3) voit la clé du succès dans la «professionnalisation et le développement de l'enseignement basé sur des preuves et la coopération ainsi que dans la formation des enseignant-e-s» et il renvoie au projet Eeve.

En tant que méthode d'évaluation de l'enseignement formative, Eeve exige et encourage une attitude de base évaluative des enseignant-e-s (Beywl et. al. 2023, p. 30–33). Avec la méthode Eeve, ils associent les trois volets *Planification de l'enseignement – Réalisation – Vérification* des résultats d'apprentissage avec la triade de l'(auto) évaluation: *Planification de l'analyse – Acquisition des informations – Utilisation des résultats*. Les enseignant-e-s enseignent et analysent en même temps, dans une action. En s'appuyant sur leur formation scientifique, ils utilisent des compétences évaluatives afin d'orienter leurs projets d'auto-évaluation ou d'enseignement vers l'efficacité de l'apprentissage.

La méthode Eeve en bref

La planification de la méthode Eeve comprend cinq étapes. Dans l'étape 1, l'enseignant-e identifie un «casse-tête pédagogique», c'est-à-dire un défi dans l'enseignement actuel, et formule des hypothèses sur ses causes. Dans l'étape 2, il/elle fixe un objectif SMART, le cas échéant avec les élèves. Dans l'étape 3, l'enseignant-e précise avec quelles interventions, c'est-à-dire avec quelles actions et méthodes, il/elle entend, avec sa classe, se rapprocher des objectifs fixés. L'étape 4 explique comment les données visant à atteindre l'objectif seront recueillies. Avec l'étape 5, l'enseignant-e planifie l'utilisation des données recueillies pour le développement de l'apprentissage et de l'enseignement.

Les élèves sont activement impliqué-e-s dans le développement de l'enseignement: l'enseignant-e et les élèves analysent ensemble les données recueillies, qui sont accessibles pour toutes les personnes impliquées. Les mesures qui s'ensuivent sont définies dans le cadre d'un dialogue. Le point de vue des élèves sur l'enseignement et l'apprentissage est donc recueilli de manière systématique et répétée, il est rendu visible et est exploité par l'enseignant-e et les élèves en vue d'un développement de l'enseignement porté conjointement par l'enseignant-e et les élèves.

L'exigence de Hattie de regarder l'enseignement avec le point de vue des élèves peut être mise en œuvre avec la méthode Eeve. Les enseignant-e-s utilisent les données recueillies avec les apprenant-e-s, afin de renforcer leurs compétences disciplinaires et transversales (savoir, savoir-faire, vouloir). Ils et elles peuvent démontrer à la direction de l'école, aux parents ou aux responsables de la politique d'éducation l'efficacité de leur travail sur la qualité.

La méthode Eeve a été élaborée et diffusée par l'équipe Eeve de la Haute école pédagogique du Nord-Ouest de la Suisse. À ce jour, environ 2000 enseignant-e-s l'ont appliquée. Elle est utilisée depuis 2013 dans des écoles du degré secondaire II formation générale et dans des écoles professionnelles et a été soutenue dès ses débuts par ZEM CES. En Suisse, elle a été introduite dans plus de 20 écoles du secondaire II en allemand et en français¹⁰. Dans plusieurs écoles, la méthode Eeve fait partie intégrante du concept interne à l'école d'assurance et de développement de la qualité (voir les deux brefs comptes-rendus ci-après).

Dans une enquête effectuée en 2023 auprès de 212 enseignant-e-s de tous les degrés, neuf enseignant-e-s sur dix recommandent (plutôt) une formation à la méthode Eeve. Autre chiffre: 95% des 60 enseignant-e-s du secondaire II sont (plutôt) d'accord avec l'affirmation selon laquelle la méthode Eeve a impulsé, dans l'enseignement, des processus «ayant un effet positif sur l'apprentissage des élèves» (Schmid et al. 2024).

Exemple de mise en œuvre de la méthode Eeve: augmenter les acquis pédagogiques avec des devoirs effectués de manière approfondie

Le cours d'informatique en 10^e année a lieu une fois par semaine. Le contenu de la matière est dense et les élèves sont intéressés. L'enseignant constate que les élèves effectuent souvent leurs devoirs de manière superficielle. Pour accroître l'efficacité d'apprentissage, l'enseignant propose deux objectifs à la classe:

1. Jusqu'à 18h00 la veille du cours hebdomadaire, au moins 80% des élèves saisissent sur le panneau d'affichage numérique une question à propos des devoirs.
2. Au moins 60% des élèves à qui l'on a attribué au hasard une question lors du cours suivant répondent correctement à la question.

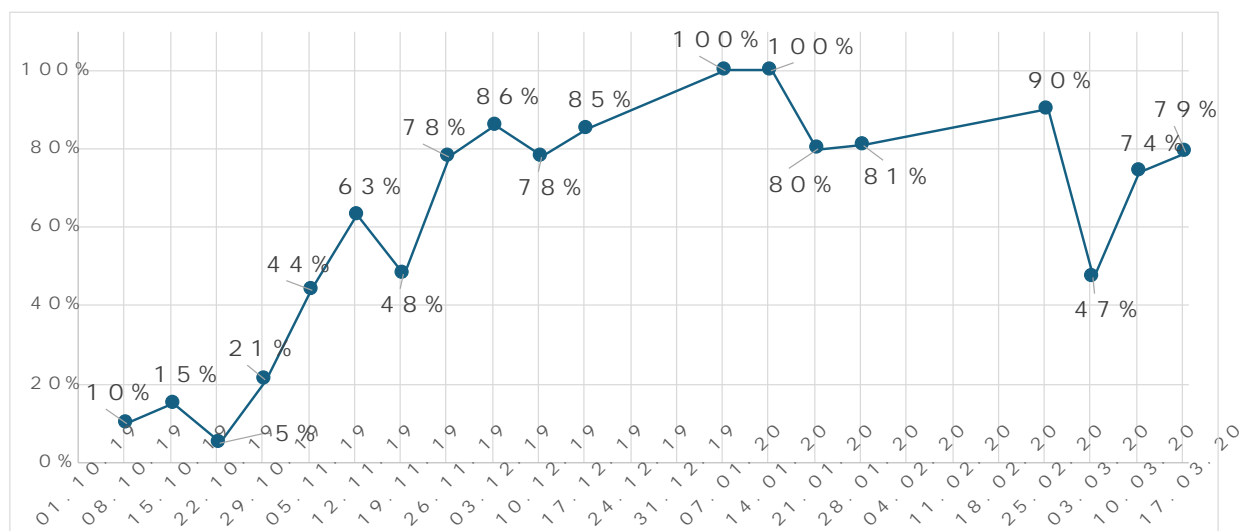
Dans les semaines qui suivent, les devoirs sont placés à un niveau d'exigence raisonnablement élevé. L'intervention est aussi accompagnée de remarques sur des stratégies d'apprentissage efficaces (voir Hattie 2024, chap. 12). Les élèves saisissent sur le panneau d'affichage numérique leurs questions à propos des devoirs. L'enseignant examine les questions la veille du cours. Pendant le cours, il projette les questions remises. Les élèves en discutent par petits groupes. L'enseignant attribue au hasard une question aux élèves et leur demande d'y répondre oralement. L'enseignant complète la réponse et la corrige si nécessaire. Sur le tableau d'affichage numérique, il formule une réponse écrite aux questions qui n'ont pas été traitées. Les élèves peuvent s'y référer après le cours.

Dans une feuille de calcul numérique, l'enseignant note pour chaque cours, de manière anonymisée (1) combien d'élèves saisissent en temps voulu des questions sur le tableau d'affichage; (2) combien de questions font l'objet d'une réponse correcte pendant le cours. Ces données sont analysées par l'enseignant et la classe à la fin de chaque cours. D'autres mesures sont éventuellement convenues.

À partir du 8e cours, les élèves, dans leur grande majorité, effectuent leurs devoirs dans les délais. Ils/elles formulent des questions précises sur des lacunes de connaissances et des points incertains. Ils/elles gagnent de la confiance en répondant aux questions. Ce projet Eeve, qui est mené sur une durée exceptionnellement longue¹¹, montre comment des stratégies d'apprentissage pertinentes peuvent être renforcées et des acquis d'apprentissage développés, et ce de manière transversale.

¹⁰ Il existe de nombreuses écoles Eeve également dans le land du Bade-Wurtemberg. En Suisse italienne, cette méthode est de plus en plus utilisée.

¹¹ La plupart des projets Eeve se déroulent sur quatre à huit cours.



Pourcentage des questions auxquelles les élèves ont correctement répondu durant 12 cours répartis sur 5 mois.

Idée du projet/réalisation: Andreas Corsten (enseignant d'école professionnelle, école de commerce KV Zurich)

Formation continue Eeve et échanges à propos des résultats au sein du corps enseignant

Dans le cadre de formations continues transversales, les enseignant-e-s acquièrent les compétences dont ils ont besoin pour mettre en œuvre la méthode Eeve. Ils apprennent à l'utiliser dans un «contexte situé», c'est-à-dire dans un cadre qui se rapproche étroitement de leur pratique d'enseignement individuelle. La méthode correspond à la recherche actuelle sur la formation continue des enseignant-e-s pour un enseignement efficace (Lipowsky 2023). La plupart des formations organisées en interne dans les écoles sont dirigées par des *coachs Eeve certifiés* ou des *accompagnateurs/trices Eeve internes à l'école*¹².

La publication du manuel Eeve pour les équipes d'enseignant-e-s (Beywl et. al. 2023) facilite l'initiation – éventuellement auto-organisée – à la méthode Eeve. Il contient des explications détaillées, des remarques sur les puissants facteurs – confirmés par la recherche – qui influent sur les performances d'apprentissage, des aides à la mise en œuvre et 36 exemples éprouvés, développés par des enseignant-e-s, dont un tiers provient des degrés secondaires I et II.

Eeve crée des passerelles entre le développement de l'enseignement et le développement de l'école

Les échanges étayés par des données sur les défis surmontés et les solutions élaborées renforcent le sentiment d'efficacité collectif au sein du corps enseignant. Comme le montre la recherche sur l'éducation, l'un des facteurs d'influence les plus puissants sur l'apprentissage scolaire déploie ainsi ses effets (Hattie 2024, p.185 ss.).

Les directions d'école suggèrent que la méthode soit aussi employée à l'échelle de l'école pour aborder des défis et des thèmes de développement transversaux. Parmi ces défis figurent notamment l'activation cognitive, l'apprentissage avec l'IA, l'apprentissage par phases (enseignement par période). Les thèmes de développement à l'échelle de l'école découlent d'une part de réflexions stratégiques spécifiques à l'école, d'autre part, des défis qui dépassent son cadre (p. ex. transposition du nouveau plan d'études cadre dans le cycle d'enseignement et d'apprentissage). Les écoles recueillent systématiquement des données fiables à l'échelon de l'enseignement et de l'école. La méthode Eeve est transposée au développement de l'école au moyen de la méthode seiEval¹³. Les écoles peuvent ainsi promouvoir de manière efficace et efficiente des projets de développement de l'école prospectifs.

¹² La Haute école pédagogique de la Suisse du Nord-Ouest (FHNW) propose un programme de certification pour les coachs Eeve. Il est destiné aux enseignant-e-s avec une formation en conseil et aux conseillers et conseillères dans le domaine de la formation. Les coachs Eeve certifiés possèdent les compétences et l'autorisation requises pour introduire la méthode Eeve dans des écoles de tous les échelons d'éducation. Le programme de formation pour les «accompagnateurs/trices Eeve internes à l'école» est destiné aux enseignant-e-s expérimenté-e-s. Avec ce programme de formation, les enseignant-e-s sont qualifiés pour dispenser des formations continues sur la méthode Eeve dans leur école.

¹³ seiEval signifie «Évaluation intégrée au développement de l'école», cf. Beywl & Joss, 2017.

Eeve à la Kantonsschule Zürcher Oberland

Environ 200 enseignant-e-s travaillent à la **Kantonsschule Zürcher Oberland** à Wetzikon (KZO). Les quelque 1300 élèves sont répartis dans cinq profils de maturité (langues anciennes, langues vivantes, mathématiques et sciences naturelles, musique, économie) déployés à la fois sous forme de cursus gymnasial long et court. Une spécialité de la KZO est le semestre en auto-apprentissage. Un stage linguistique en fait aussi partie.

La KZO de Wetzikon est une école pionnière dans l'utilisation de la méthode Eeve depuis 2015. Le groupe qualité gère des offres sur le développement de la qualité et de l'enseignement, notamment des formations continues sur la méthode Eeve pour des groupes d'enseignant-e-s de plusieurs disciplines. La direction de l'école met des créneaux de temps à la disposition des participant-e-s pour la réunion de lancement de la formation continue. Les nouveaux et nouvelles collègues sont initiés au principe d'action et aux variantes d'application de la méthode Eeve.

Le responsable du développement de la qualité, lui-même coach Eeve certifié, constate que la méthode Eeve favorise des expérimentations dynamiques et prometteuses pour l'optimisation de l'enseignement. Les enseignant-e-s ont davantage confiance dans leur capacité à relever des défis exigeants. Il souligne que la méthode Eeve contribue grandement à l'acceptation d'autres éléments de l'assurance et du développement de la qualité.

Eeve au Gymnase et à l'École de culture générale de Thoune

Le **Gymnase de Thoune**, avec son école de culture générale, compte 160 enseignant-e-s et 1200 élèves. Le gymnase propose toutes les options spécifiques, au format monolingue ou bilingue avec le français, l'anglais ou l'italien comme deuxième langue. L'école de culture générale prépare à des formations complémentaires dans trois domaines professionnels: santé, travail social et pédagogie. Après la formation de trois ans à l'école de culture générale, les élèves peuvent effectuer une année supplémentaire pour obtenir la maturité spécialisée, et ce dans les trois domaines cités.

Au Gymnase de Thoune, la direction applique la méthode Eeve depuis 2023. Elle estime que cette méthode, scientifiquement ancrée dans la recherche empirique sur l'éducation, constitue un catalyseur prometteur pour un travail efficace sur la qualité de l'enseignement. La méthode Eeve peut être associée aux objectifs convenus lors des entretiens d'évaluation personnels. Tous les enseignant-e-s intéressé-e-s peuvent participer à une formation continue Eeve organisée régulièrement dans l'école. Cette formation est dirigée par un-e accompagnant-e Eeve interne à l'école qui a suivi une formation auprès de la HEP FHNW. La direction de l'école observe comment les préoccupations des élèves sont prises en compte dans le développement de l'enseignement et comment ce dernier gagne ainsi en efficacité.

La direction estime que le sentiment d'efficacité personnelle renforcé par les projets Eeve a une importance clé pour la motivation à apprendre et à enseigner. Elle juge cette méthode tout particulièrement importante pour l'avenir, sachant que l'enseignement gymnasial s'appuiera, à partir de 2028, sur un nouveau plan d'études axé sur les compétences.

Conclusion et perspectives

Avec la méthode Eeve, les enseignant-e-s développent des compétences évaluatives qui dépassent le cadre de leurs aptitudes didactiques et disciplinaires. Ces compétences sont essentielles pour la vérification des mesures qualité prises au niveau de l'enseignement et de l'école. Les enseignant-e-s qui ont recours à la méthode Eeve signalent des gains étonnamment clairs pour l'enseignement et l'apprentissage. Ils parlent d'un renforcement des relations et d'un allègement de la charge de travail bénéfique pour leur santé. Le développement individuel de l'enseignement, qui repose sur des données générées soi-même, s'avère être un processus plaisant et bénéfique pour les enseignant-e-s. Leurs justificatifs permettent par exemple aux directions d'école, aux responsables de l'évaluation externe (ZEM CES) ou au controlling des offices de l'éducation de vérifier comment les élèves tirent profit de cette méthode et prennent de plus en plus de responsabilité dans leur propre progression.

Pour renforcer durablement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, nous conseillons, dans le degré secondaire II formation générale, d'intégrer la méthode Eeve comme option dans le concept qualité interne à l'école (détails à ce sujet: Pirani/Kalt, 2024).

Informations complémentaires

- Kathrin Pirani, chargée de cours en développement de l'école et de l'enseignement basé sur des données à la HEP FHNW et accompagnatrice du projet Eeve au Gymnase MNG Rämibühl de Zurich (kathrin.pirani@mng.ch)
- Wolfgang Beywl, professeur senior à la HEP FHNW
- Kantonsschule Zürcher Oberland: Aleksandar Popov, directeur; Marcel Hatt, responsable du développement de la qualité
- Gymnase et Ecole de culture générale de Thoune: Niklaus Schefer, doyen; Janine Strasser, accompagnatrice Eeve interne à l'école

Bibliographie

Beywl, W. (2019). Vom Miteinander überzeugte Lehrpersonen steigern die Lernerfolge. Kollektive Wirksamkeitserwartung als Angelpunkt der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 23(1), 50–53. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-1728>

Beywl, W. & Joss, A. (2017). Evaluieren mit Takt. Wie man Selbstevaluation in Schulentwicklung integrieren kann. *Pädagogik*, 69(5), 28–32.

Beywl, W., Pirani, K., Wyss, M., Mittag, M. & Hattie, J. A. (2023): Lernen sichtbar machen. Das Praxisbuch. Erfolgreich unterrichten mit dem Luise-Verfahren. Schneider Hohengehren.

Hattie, J. A. (2024). Visible Learning 2.0. Deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning; The Sequel» (2023). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, A. (2022). Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung (umfassend aktualisierte Neuauflage). Kallmeyer.

Pirani, K. & Kalt, S. (2024): Schulleitung steuert wirksame Unterrichtsentwicklung partizipativ und mit Wahlpflichtverfahren. In: *Schule leiten*, Jg. 9(36), 14–16.

Klopsch, B. & Sliwka, A. (2021). Kooperative Professionalität als internationaler Ansatz der Unterrichtsentwicklung. In Klopsch, B. & A. Sliwka (Eds.), *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung* (1 ed., pp. 7-19). Beltz Juventa.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2023). Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? – Ein Überblick über den Forschungsstand. In P. Daschner, K. Karpen, & O. Köller (Eds.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Fortbildung von Lehrkräften in Deutschland – Sachstand und Perspektiven*. Beltz Juventa.

Schmid, P., Ruf, L., Beywl, W. & Pirani, K. (2024). Dritte Luise-Umfrage. Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz. Entwurfsfassung, unveröffentlicht.

4.1.4 Le dialogue élèves/enseignant-e-s au Lycée cantonal de Mendrisio

Laura Croci Torti, enseignante et membre de direction, Lycée cantonal de Mendrisio (TI)

Le **Lycée cantonal de Mendrisio**, fondé en 1977 et membre du réseau des écoles associées de l'UNESCO, est situé Via Agostino Maspoli à Mendrisio. Il compte actuellement plus de 700 élèves et plus de 100 collaboratrices et collaborateurs.

La commission DiAlDo («DialogoAllievi-Docenti»: Dialogue élèves-enseignant-e-s) a été créée au cours de l'année scolaire 2004/2005 dans le but d'offrir un espace privilégié de dialogue entre élèves et enseignant-e-s. Il s'agit d'une commission composée, évidemment, d'élèves et d'enseignant-e-s, avec un nombre variable de membres, car l'adhésion n'est liée à aucun statut (un membre de la direction est toujours présent pour faciliter le flux d'informations entre la commission et la direction).

La commission discute de questions considérées comme sensibles et de nature très large et diversifiée. Au fil des années, elle a élaboré un formulaire relatif aux pratiques pédagogiques, obtenu l'installation de deux parkings à vélos abrités, lancé un concours pour l'impression d'un logo sur le sweat-shirt de l'école et mené à bien le projet (plus d'une centaine de sweat-shirts vendus) et oeuvré à apporter des améliorations très concrètes à la vie de l'école (telles que la mise à disposition de fours à micro-ondes, l'installation de poubelles plus grandes, etc.). Elle a par ailleurs débattu de questions sur lesquelles les élèves étaient en désaccord avec les choix du collège des enseignant-e-s ou de la direction, comme la mise en place de l'exposition «Noigender», le nombre d'activités culturelles en dehors des heures de cours, le refus d'ouvrir certaines classes pour le déjeuner, l'organisation du premier jour d'école, ... dans un échange continu d'idées et d'opinions et dans une recherche constante de stratégies de compréhension commune.

Au fil du temps, la commission, dans sa grande polyvalence, a toujours joui d'une bonne réputation tant au sein de l'assemblée des élèves que du collège des enseignant-e-s, les deux instances étant conscientes de la contribution de la DiAlDo à la préservation d'une communication franche et ouverte entre les parties, condition indispensable à une dynamique d'enseignement-apprentissage fructueuse et à un bon climat scolaire.

Formulaire sur les bonnes pratiques pédagogiques

La commission compte, parmi ses initiatives en vue de contribuer à la qualité de l'enseignement, l'élaboration d'un formulaire de bonnes pratiques pédagogiques, souhaité et réalisé pour ouvrir un espace de dialogue franc entre l'enseignant-e et les élèves; les membres ont en effet estimé que la dynamique d'enseignement-apprentissage pouvait bénéficier d'un feedback ouvert et sincère de la part de la classe. L'objectif n'est pas d'évaluer le travail de l'enseignant-e, ni la qualité de son enseignement ou les choix effectués, mais de fournir un retour d'information pour rendre les cours plus fructueux.

Le recours au formulaire peut être plébiscité par l'enseignant-e ou par la classe elle-même, et utilisé de manière anonyme ou nominative, en ligne; il est alors nécessaire de discuter ensemble de ce qui a émergé afin d'évaluer si et comment intégrer les résultats dans la suite du cours.

Les questions formulées sont adaptables aux éventuelles particularités de la discipline, mais la base est liée à l'enseignement quotidien (l'enseignant-e explique clairement les sujets, la présence aux cours est utile, le matériel didactique est adéquat, la charge de travail à la maison est équilibrée, ...) et à la relation interpersonnelle (l'enseignant-e implique toutes et tous les élèves, a cherché à établir un climat serein et constructif au sein de la classe, est disponible pour apporter des éclaircissements, ...).

Le formulaire est géré par l'enseignant-e, sans aucun contrôle ni intervention de la direction de l'école. L'existence de ce document a également stimulé l'utilisation d'autres moyens pour demander un retour d'information, certain-e-s enseignant-e-s acceptant l'idée sous-jacente mais préférant rédiger une version alternative personnalisée ou envisageant de mener la même «enquête» oralement, dans le cadre d'un dialogue franc entre les parties. Il n'y a pas d'indications contraignantes à cet égard, mais le formulaire devrait être administré en cours d'année scolaire (par exemple à la fin du premier semestre), de sorte que ce qui peut en ressortir puisse être rendu opérationnel pendant la suite de l'année en cours.

4.1.5 Expériences avec différentes formes de feedback entre collègues à la SAMD (Schweizerische Alpine Mittelschule Davos)

Severin Gerber et al., directeur de la Schweizerische Alpine Mittelschule Davos (GR)

La SAMD (Schweizerische Alpine Mittelschule), une fondation de la communauté de Davos, est l'école du secondaire II formation générale du pays de Davos, du Prättigau supérieur et de la vallée de l'Albula. L'école dispose d'un internat dans lequel des jeunes de toute la Suisse et de l'étranger bénéficient d'un logement et d'un accompagnement intensif. La SAMD compte environ 220 élèves qui suivent leur formation au gymnase ou à l'école de commerce pour obtenir la maturité professionnelle et le certificat fédéral de capacité (CFC) d'employé-e de commerce.

En octobre 2024, cela fera 10 ans que nous avons introduit le feedback systématique de collègues dans le cadre de notre gestion de la qualité. C'est le bon moment pour dresser, en collaboration avec quelques enseignant-e-s, un bilan des trois différentes phases de ce processus:

- De 2014 à 2018, nous avons organisé chaque année un cycle de visites d'observation. Les enseignant-e-s – dont certains n'étaient pas encore habitué-e-s aux visites de collègues – ont été familiarisé-e-s avec le système de visites d'observation.
- De 2018 à 2021, trois cycles de discussions sur des cas ont eu lieu, après une introduction théorique effectuée par une personne spécialisée. Réparti-e-s en groupes, les enseignant-e-s discutent d'un cas rencontré touchant différents aspects de la préparation de l'enseignement ou de l'enseignement en tant que tel, par exemple le rôle des devoirs à domicile ou l'implication d'élèves visiblement peu motivé-e-s.
- En 2021, nous avons repris le système des visites d'observation. Depuis, nous avons expérimenté différentes compositions de groupes, formés de manière pluridisciplinaire ou au sein d'un groupe de discipline. Nous avons aussi testé différentes procédures qui invitent à une observation ouverte de l'enseignement ou qui se concentrent sur un thème précis de l'enseignement.

En 2016 et 2021, nous avons organisé deux enquêtes internes (dans notre jargon, des évaluations ciblées) pour voir comment le processus de feedback systématique de la part de collègues était perçu par les enseignant-e-s; ils et elles ont évalué l'efficacité des procédures de feedback sur leur enseignement.

Expériences de trois enseignant-e-s

Pour mieux comprendre comment les enseignant-e-s perçoivent ce processus aujourd'hui et comment ils ont vécu les changements d'une phase à la suivante, nous avons interrogé trois collègues. Nous résumons ci-après leurs déclarations:

Enseignante de langues étrangères, formation en Allemagne, enseigne à la SAMD depuis deux ans:

La première année, lorsque les connaissances théoriques que j'avais acquises pendant la formation étaient encore bien présentes, la division de chaque heure de cours en séquences faisait pour moi partie de la planification évidente des leçons. Après avoir développé une certaine routine, la préparation didactique et théorique est devenue moins systématique. C'est précisément pour cela que j'ai attaché une importance encore plus grande aux échanges avec d'autres enseignant-e-s pour supprimer les inconvénients liés à la routine et encourager la réflexion sur ma propre activité. Ces échanges m'ont permis de repenser mes propres formes d'enseignement, par exemple la gestion du temps lorsque les élèves terminent une phase d'enseignement plus rapidement que prévu. Étant donné qu'en raison de mes origines, je suis habituée à un système de mentorat structuré, je trouve que les échanges entre les enseignant-e-s sont d'autant plus importants lorsque les structures de mentorat formelles sont moins marquées, comme c'est souvent le cas en Suisse.



Photo: Schweizerische Alpine Mittelschule Davos

Enseignante de langues étrangères, enseigne depuis longtemps à la SAMD:

Je trouve que c'est une très bonne chose que d'ouvrir les portes de nos salles de classe, notamment pour découvrir d'autres méthodes. Par exemple, j'ai assisté à un cours où des élèves ont commenté une vidéo réalisée par d'autres élèves selon une procédure définie. Pour moi comme pour mes collègues, il est également intéressant d'observer, lors des visites d'observation, comment se comportent «ses» propres élèves dans d'autres disciplines.

Enseignante d'arts visuels, enseigne depuis quelques années à la SAMD:

J'ai connu les différentes phases de la collaboration entre collègues. Les années 2018-2021, au cours desquelles les visites d'observation ont été abandonnées au profit de la discussion d'exemples de cas dans des groupes d'enseignant-e-s, ont été très intéressantes. Je me souviens qu'il était difficile d'aborder certains points pendant les discussions de cas, car l'on ne voulait heurter personne et l'on avait seulement une vision partielle de la situation d'enseignement. Par la force des choses, l'exemple de cas était transmis par l'enseignant-e qui l'avait vécu, et les demandes de précisions ne suffisaient pas toujours à apporter des clarifications, car les réponses des enseignant-e-s ne pouvaient être que subjectives. Les angles morts sont restés relativement importants, alors que l'objectif principal était justement de les éliminer en adoptant d'autres perspectives.

Ce type d'observations, également formulées par d'autres enseignant-e-s au cours des années précédentes, nous a amenés à la conclusion que les visites d'observation étaient nécessaires dans le cadre d'un processus de feedback de collègues. En effet, lors de ces visites, les points négatifs mentionnés sont moins présents car le point de départ est l'observation de l'enseignement à partir d'une perspective extérieure.

Concernant les changements introduits cette année pour les visites d'observation: je trouve positif que les groupes de visites soient composés d'enseignant-e-s d'une même discipline ou d'une discipline similaire car on peut observer ainsi des alternatives concrètes spécifiques à la discipline. Cette définition de points prioritaires pour les observations en classe est surtout utile pour les enseignant-e-s qui effectuent de telles visites d'observation depuis des années, moins pour les nouveaux et nouvelles enseignant-e-s qui doivent se concentrer sur des domaines plus urgents.

Conclusion de la direction de l'école et du responsable qualité

Les trois enseignantes sont toutes d'accord sur le fait que les discussions de cas et les visites d'observation sont «bénéfiques si la majorité du groupe perçoit le bénéfice de ces mesures», c'est-à-dire qu'il doit y avoir une attitude de base positive et une volonté de s'imprégner de la méthode, de s'améliorer, de se remettre en question. Même si des compositions de groupes différentes ont entraîné des expériences à la fois positives et négatives, il semble que les expériences positives l'emportent, ce qui aboutit à de nouvelles propositions. Par exemple, ces derniers jours, une enseignant-e a proposé que les groupes de visites soient constitués d'enseignant-e-s qui ont la même classe pour que l'on puisse observer comment cette classe travaille dans les autres disciplines. Il a aussi été suggéré d'accorder une plus grande importance aux discussions informelles dans la salle des maîtres; les thèmes abordés pourraient être intégrés de manière plus systématique dans les groupes de discussion formels.

Enfin, on constate que la culture vivante du feedback et des échanges à la SAMD est favorisée de manière décisive par la taille humaine du corps enseignant. On se connaît bien et, surtout, on s'intéresse à ce qui se passe au-delà de son groupe de discipline. Le mélange disciplinaire qui en découle automatiquement anime les échanges et évite une manière de penser trop restrictive ou, pire encore, l'apparition d'un ressentiment au sein d'un groupe de discipline.

Cette culture scolaire vécue illustre parfaitement les valeurs formulées dans notre charte:

- «À la SAMD, nos rapports sont respectueux et courtois, sans préjugés. Nous nous respectons mutuellement et nous nous soucions les uns des autres.»
- «À la SAMD, chaque personne est prise en considération et bénéficie d'un soutien et d'un accompagnement fiables.»
- «Nous représentons toutes et tous la SAMD et assumons des responsabilités pour elle. L'engagement passionné de toutes et tous conduit à une forte identification avec la SAMD.»

4.1.6 Du coaching pour les enseignantes et enseignants du secondaire II au Gymnase d'Yverdon et dans le canton de Vaud

Irène Wartenweiler, coach professionnelle et enseignante, Gymnase d'Yverdon (VD)

Le **Gymnase d'Yverdon-les-Bains** se situe au bord du lac de Neuchâtel, à Cheseaux-Noréaz. Ce gymnase propose trois filières de formation relevant de l'enseignement post-obligatoire: l'École de maturité, l'École de culture générale et l'École de commerce. Il fête ses 50 ans cette année 2024. Avec des projets divers tels que la durabilité, la culture, l'inclusion, c'est un établissement proactif dans de nombreux domaines.

Pour donner suite à l'étude CERCHIA¹⁴ et au plan 360¹⁵ un projet d'accompagnement professionnel a vu le jour en 2020 au Gymnase d'Yverdon sur l'initiative de sa directrice, qui a mandaté comme cheffe de projet une coache interne d'établissement. Le but était d'offrir des conditions de soutien aux enseignant-e-s et, par ce biais, d'améliorer la qualité de leur enseignement. Le succès de ce projet pilote est tel qu'il est devenu un projet cantonal aujourd'hui, mandaté par la Conférence des directeurs-rices des gymnases vaudois. Cette dernière est convaincue qu'une telle offre contribue à l'amélioration des conditions de travail et apporte une plus-value aux pratiques professionnelles.

Bien loin des courants de coachs sportifs, directifs, véritables gourous sur les réseaux sociaux, ce service propose aux enseignant-e-s un espace de ressources avec diverses formes d'entretiens, d'écoute et de questionnements, et d'exercices, afin de renforcer, moduler ou se réapproprier leur pouvoir de changement ou trouver leurs solutions. Il s'agit d'un accompagnement défini dans le temps qui suit deux règles d'or: d'une part, l'accompagnement professionnel est une démarche personnelle et volontaire et, d'autre part, celui-ci est protégé par la confidentialité.

Le projet pilote de coaching du Gymnase d'Yverdon suit la gestion de projet basique avec un plan de projet, un agenda d'implémentation et un dossier contenant un descriptif des enjeux, des objectifs stratégiques, des indicateurs, des conditions de succès et des livrables, notamment l'impact sur la qualité de l'enseignement. L'offre a été planifiée comme suit:

- **Phase 1** (Année 2020–2021): implémentation et développement du coaching individuel
- **Phase 2** (Année 2021–2022): optimisation de l'offre mise en place, implémentation et développement du coaching collectif.
- **Phase 3** (Année 2022–2023): Année 2022–2023: optimisation du coaching individuel et collectif, gestion de projets divers, collaboration RH et accueil des enseignant-e-s par l'élaboration de la fonction de tuteur/riche¹⁶
- **Phase +1** (Année 2024–actuel): optimisation de l'offre en cours, collaboration avec le tutorat, gestion de nouveaux projets et création d'un pool cantonal de coachs proposant un accompagnement professionnel pour les gymnases vaudois.

¹⁴ Rapport sur l'analyse des besoins des élèves et des professionnel-le-s du Gymnase d'Yverdon Frédéric Cerchia, Délégué cantonal à l'enfance et à la jeunesse, Kim Carrasco, Responsable de l'Unité de prévention, 2019.

¹⁵ Concept 360°, Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire, mandaté par Cesla Amarelle en 2019.

¹⁶ Cette nouvelle fonction a été mandatée par le département du canton de Vaud. C'est un rôle complémentaire et distinct du coaching car il vise uniquement les personnes nouvellement engagées. La personne en charge guide, conseille directement et s'assure que toutes et tous soient intégré-e-s et au courant de tout ce qui est nécessaire pour l'année scolaire en temps réel. Ainsi les professionnel-le-s soit sous article 108, CDD ou longs remplacements sont accueilli-e-s, pris-e-s en charge, guidé-e-s et intégré-e-s dès leur arrivée au sein de l'établissement par le tutorat. L'année suivante ou lors de grosses problématiques nécessitant un accompagnement professionnel en coaching, le relais se fait en mettant le service de coaching à disposition. Il s'agit d'une collaboration importante pour la vie du gymnase.

Phase 1

Après une étude de terrain diagnostique des besoins des enseignant-e-s, le développement de l'offre d'accompagnement individuel sur mesure a commencé, à la demande des enseignant-e-s ou sur conseil lors de difficultés nécessitant un entretien avec les décanats. Le coaching est proposé comme potentielle ressource également lors d'entretiens de régulation avec la direction, mais il n'est en aucun cas imposé. Comme les suivis sont confidentiels, l'intimité et l'intégrité tant personnelle que professionnelle sont garanties. La structure de ces coachings suit en général les propositions de Lenhardt¹⁷ mais tout est adaptable en fonction des réalités, des problèmes, des besoins, des demandes et surtout des degrés d'urgence de chaque professionnel-le.

Après un premier entretien, ces accompagnements sont proposés sous la forme d'un suivi contractualisé personnalisé en fonction des demandes de l'enseignant-e, sur le court ou le long terme. Le but est d'offrir à l'enseignant-e un espace de ressourcement protégé, sans jugement et en confiance. Ce dernier débrieife, travaille ses situations de telle manière à redevenir acteur de son propre changement, sortir des boucles de comportements, réfléchir à ses pratiques, retrouver sa légitimité, reprendre confiance et surtout retrouver un leadership pédagogique équilibré. Les thématiques sont variées, allant de questions didactiques à la fatigue professionnelle, en passant par la prévention du *burn out*.

En fin d'année, un bilan est effectué avec chaque personne dans l'intention d'optimiser le service d'année en année et de l'adapter au mieux à la demande et aux réalités du terrain.

Phase 2

L'offre de coaching individuel est optimisée et complétée par l'ouverture du coaching collectif sous la forme d'ateliers ou de cafés pédagogiques en fonction des demandes, des thématiques récurrentes et des groupes inscrits. On y réalise des analyses de pratique, des partages d'expérience, des jeux de rôle, des facilitations de séances, des animations de journées pédagogiques, etc. A la fin du second semestre, un bilan est réalisé via un sondage d'opinion/satisfaction auprès des participant-e-s ou lors de tours de table à la fin des ateliers ou des cafés pédagogiques.

Phase 3

A côté de l'optimisation de l'offre de prestation individuelle et collective, les ateliers et cafés pédagogiques sont affinés avec des propositions de thématiques basées sur les expériences de l'année précédente. Ceci permet des activités ciblées sur des problématiques spécifiques. Divers projets sont aussi montés en réponse à des demandes récurrentes, tel qu'un projet de partage d'expériences par l'observation entre pairs.

En tant que coach d'établissement, je suis aussi appelée dans divers mandats tels que l'accompagnement de projets d'établissement, de la gestion de conflits, le développement de modes d'emploi «guides conseils» et le suivi des collaborateurs et collaboratrices en année probatoire.

Phase +1

Suite au succès du projet et au feu vert du département de l'enseignement secondaire II vaudois, le projet pilote est décliné au niveau cantonal avec la création d'un pool cantonal de coachs certifié-e-s et formé-e-s à l'accompagnement professionnel à la HEP de Lausanne. Le pool de coachs implémente son service dans chaque gymnase vaudois en étroite collaboration avec les tuteurs et tutrices, les directions, les décanats ainsi que les équipes pédagogiques concernées.

¹⁷ RPBCD: structure de prise en charge qui s'intéresse au Réel de la situation de la personne accompagnée, au Problème en question, aux Besoins exprimés, à la Demande précise en lien avec le réel que vit la personne et qui se Contractualise après cette forme d'entretien.



Pool cantonal d'accompagnement professionnel: Irène Wartenweiler, Manon Urfer, Louise Bonsack, Sophie Gasser, Anick Mariller

Conclusion

Après plus de quatre années de projet, le constat est que le soutien aux enseignant-e-s en partant de leur propre pouvoir d'agir et de décision permet de soigner la qualité de leur enseignement. Les retours soulignent l'intérêt:

- Dans un métier très solitaire, de trouver un espace de pratique réflexive;
- De pouvoir échanger avec un tiers sans craindre le jugement des autres;
- De réfléchir dans un cadre sécurisé et confidentiel;
- De prendre soin de soi en tant que professionnelle ou professionnel.

Cela favorise:

- La prise de recul professionnel;
- Le bien-être au travail et le ressourcement;
- Les relations interpersonnelles au sein de l'établissement;
- L'amélioration des compétences professionnelles.

Enfin, les retours des élèves recueillis lors de divers entretiens sont unanimes: lorsque les enseignant-e-s passent par une telle démarche de manière volontaire (démarche dont les élèves ne sont pas au courant étant donné son caractère confidentiel), la qualité d'enseignement ainsi que les relations interpersonnelles et pédagogiques s'en trouvent améliorées, soignées, voire évoluent totalement différemment et sereinement. L'enseignant-e le confirme également. Un-e enseignant-e qui se sent bien, moteur de son propre changement ou de sa propre évolution, aura plus tendance à vouloir soigner son travail et, par conséquent, à améliorer la qualité de son enseignement.

Il reste maintenant à observer par des moyens statistiques et scientifiques, au niveau cantonal, l'impact de ce projet sur la qualité de l'enseignement en général, ce qui, je l'espère, fera des émules ou en inspirera d'autres encore.

5. Développement de l'école basé sur des données: prestations de ZEM CES

ZEM CES propose un ensemble de prestations pour le développement de l'école basé sur des données (cf. chap. 1.4). Les enquêtes standardisées (cf. chap. 5.1) sont également utilisées pour le monitoring cantonal et national.

Deux de ces prestations sont très répandues et sont mentionnées dans de nombreux articles dans cette publication: les «évaluations externes d'écoles» et les «enquêtes standardisées». Ces deux prestations sont brièvement présentées dans les chapitres suivants; leur description est enrichie par des retours d'expériences de personnes impliquées. Nous présentons aussi une troisième prestation: la «revue par des pairs accompagnée» qui a été introduite lors de l'année scolaire 2023/2024 (cf. chap. 5.3).

Notre offre comprend aussi les autres prestations suivantes:

- Réalisation d'enquêtes en ligne (avec ou sans conseil sur le contenu)
- Évaluations externes de projets relatifs à l'école ou à l'enseignement
- Auto-évaluations accompagnées

Nous travaillons sur mandat. N'hésitez pas à nous contacter si vous êtes intéressé-e. Nous nous ferons un plaisir de vous renseigner et de vous conseiller.

5.1 Enquêtes standardisées auprès des élèves de classes terminales et auprès des diplômé-e-s (E-CT, E-D)

5.1.1 Préambule

Dans quelle mesure les élèves sont-ils satisfaits de leur école? Se sentent-ils bien préparés pour leur avenir? Qu'ont-ils pensé de leur enseignement et de leurs enseignant-e-s? Les enquêtes standardisées apportent des réponses à ces questions et à bien d'autres. Réalisées en ligne tous les trois ans et coordonnées au niveau intercantonal, elles constituent des sondages périodiques menés auprès de tou-te-s les élèves et apprenti-e-s d'une même volée dans les écoles qui y participent.

L'objectif des enquêtes standardisées est double: au niveau de l'établissement scolaire, elles permettent de dresser un bilan de la qualité de l'école et de l'enseignement; au niveau cantonal, elles servent d'instrument pour l'assurance de la qualité et de base pour les processus de reporting et de contrôle de gestion avec les différentes écoles.

ZEM CES propose deux types d'enquêtes complémentaires: l'enquête auprès d'élèves de classes terminales (E-CT), qui interroge les élèves et apprenti-e-s durant leur dernière année de formation au secondaire II, et l'enquête auprès des diplômé-e-s (E-D), qui est réalisée auprès des élèves ayant achevé leur formation avec succès, environ deux ans après l'obtention du diplôme. Les thématiques de l'E-CT sont en partie reprises dans l'E-D, auxquelles s'ajoutent des questions spécifiques concernant le parcours de l'ancien-ne élève. Il est en outre possible d'ajouter des modules complémentaires au questionnaire de base en fonction des intérêts spécifiques de l'école ou du canton mandant.

Grâce à la réalisation simultanée des enquêtes dans toute la Suisse, on obtient un vaste ensemble intercantonal de données comparatives servant aussi bien au monitoring de la formation qu'à toute école pour lui permettre d'évaluer ses résultats par rapport à ses propres prescriptions et en comparaison avec d'autres écoles du même type. Par ailleurs, les écoles participant régulièrement aux enquêtes voient leurs données présentées sous la forme de graphiques de tendances indiquant l'évolution de leurs résultats au fil des ans.

Quelques chiffres

Depuis 2015, **63'428 élèves et 15'712 ancien-ne-s élèves** ont participé respectivement à l'E-CT et à l'E-D. Lors de la dernière édition de l'E-CT, **92 écoles et centres de formation professionnelle issus de 17 cantons** ont participé à l'enquête. En 2021, **96 écoles issues de 18 cantons** ont participé à l'enquête auprès des diplômé-e-s. La dernière E-D a eu lieu à l'automne 2024.

Dashboard (tableau de bord) sur les résultats des enquêtes standardisées

Le Dashboard (ou tableau de bord) sur les résultats des enquêtes standardisées est un outil interactif qui permet à chacune et chacun d'afficher les données des enquêtes standardisées (sous une forme anonymisée et agrégée) en fonction de ses propres intérêts et besoins. Comme la plupart des écoles participent aux enquêtes de manière régulière, les données sont récoltées sur la durée. La base de données actuellement disponible sur le Dashboard est celle de l'E-CT 2022 et l'E-D 2021. Le Dashboard permettra prochainement d'observer les évolutions au fil du temps. De cette façon, le Dashboard constitue un outil supplémentaire permettant de contribuer au monitoring de l'éducation

Le Dashboard est disponible en français, allemand et italien.

Informations supplémentaires

Site internet ZEM CES

- [Dashboard \(tableau de bord\) interactif sur les résultats des enquêtes standardisées](#)
- [Page sur les enquêtes standardisées](#)

Articles dans le Gymnasium Helveticum (GH)

- «[Dashboard \(tableau de bord\) sur les résultats des enquêtes standardisées](#)», Cagide E. GH 3/2024
- «[Enquêtes standardisées auprès des élèves des classes terminales et des diplômé-e-s du Sec II](#)», Cagide, E. GH 3/2022

Exemple d'un rapport cantonal (en allemand):

- [Basisbericht SAB 2022 Kanton Luzern](#) (consulté le 7 juillet 2024)

5.1.2 Utilisation des résultats des E-CT et des E-D à la Kantonsschule Solothurn

Stefan Zumbrunn-Würsch, directeur jusqu'à l'été 2024, Kantonsschule Solothurn (SO)

Comptant environ 2000 élèves, 200 enseignant-e-s et 40 employé-e-s dans les secteurs administratif et technique, la **Kantonsschule Solothurn** (KSSO) fait partie des plus grandes écoles du secondaire II formation générale de Suisse. Elle comprend un cycle d'enseignement pré-gymnasial, un gymnase, une école de culture générale avec maturité spécialisée et un cycle d'enseignement passerelle.

La KSSO effectue des enquêtes auprès des élèves de classes terminales (E-CT) et auprès des diplômé-e-s (E-D) depuis 2006. Les E-CT et les E-D sont pour nous de précieux instruments pour le développement de l'école. Les données obtenues contribuent non seulement à évaluer la qualité de l'enseignement, mais permettent aussi de procéder à des améliorations et à des développements structurels.

Après la présentation du premier rapport en 2006, quatre points sont apparus clairement pour la direction de l'école:

1. Les données à disposition permettent une comparaison objective avec d'autres écoles.
2. L'analyse des points forts et des points faibles présentée conduit à une appréciation réaliste de la situation de l'école et donne des impulsions pour son développement.
3. La saisie récurrente des indicateurs, au sens d'une analyse longitudinale, permet de vérifier les écarts et de présenter l'efficacité des mesures prises.
4. Étant donné qu'au début, le rapport ne contenait – à juste titre – aucune interprétation des données, l'école a dû procéder à une telle interprétation et présenter les résultats de manière transparente.

Dix-huit ans plus tard, je souhaite – sur la base des quatre points ci-dessus – mettre en lumière trois éléments qui, selon moi, illustrent l'importance des E-CT et des E-D pour une école.

Étude longitudinale portant sur l'évaluation des performances scolaires dans les différentes disciplines

Les enquêtes standardisées permettent d'identifier des tendances et des schémas récurrents dans la satisfaction des élèves. Par exemple, des retours récurrents sur des difficultés rencontrées dans une discipline donnée peuvent conduire à une adaptation des méthodes d'enseignement ou à l'attribution de ressources supplémentaires.

Les feedbacks recueillis dans le cadre des E-CT et des E-D sur l'évaluation des performances scolaires dans les différentes disciplines suscitent bien entendu un intérêt particulier au sein des groupes de discipline.

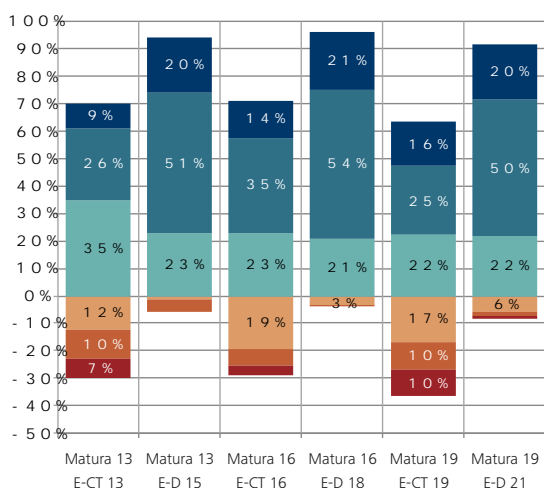
Depuis que les données sont recueillies, la KSSO fait donc une synthèse de ces retours et les aborde avec les président-e-s des groupes de discipline dans le cadre de journées de réflexion. Cette mesure très simple a entraîné différentes améliorations intéressantes:

- L'observation sur la durée évite d'attacher une trop grande importance à des retours qui s'écartent de la normale; ainsi, les données recueillies sont mieux acceptées par les enseignant-e-s. Des retours moins satisfaisants n'entraînent pas d'attitudes de rejet de leur part.
- Dans le cas de disciplines qui, pendant un certain temps, ont été l'objet d'appréciations critiques, une observation sur la durée fait aussi apparaître les éventuelles améliorations produites par les mesures mises en œuvre (adaptation des contenus d'enseignement, par exemple).
- Avec l'introduction de la périodicité des enquêtes qui s'applique aujourd'hui, les mêmes cohortes sont interrogées, à la fois pour les E-CT et – deux ans plus tard – pour les E-D. Ainsi, l'évaluation encore subjective des performances scolaires dans une matière effectuée dans le cadre de l'E-CT peut être objectivée par les expériences d'études recueillies lors des E-D.

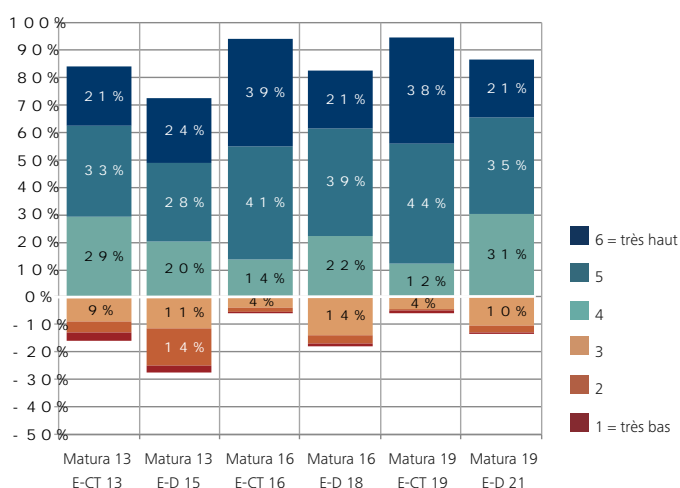
Ce dernier point livre des enseignements intéressants dans quelques disciplines.

- Comme le montre le schéma ci-dessous, les performances scolaires dans la discipline «X» ont fait l'objet de critiques dans l'E-CT, et ce malgré le niveau relativement élevé des notes de maturité dans cette discipline. Deux années plus tard, dans le cadre de l'E-D, les mêmes élèves portent, rétrospectivement, un jugement nettement plus positif à propos de leur niveau de formation à la fin du gymnase dans la discipline «X». Ce résultat a été constaté dans plusieurs cohortes.
- Il est intéressant de noter que dans une autre discipline «Y», la situation est exactement inverse: les appréciations recueillies lors de l'E-CT sont relativement élevées, malgré le niveau relativement faible des notes de maturité dans la discipline «Y». Deux ans plus tard, lors de l'E-D, les élèves ont une appréciation plus négative de leur niveau de formation dans cette discipline.

Discipline X:
Performances scolaires (E-CT) vs. niveau de formation (E-D)



Discipline Y:
Performances scolaires (E-CT) vs. niveau de formation (E-D)



E-CT: «Avez-vous l'impression d'avoir beaucoup appris dans les disciplines que vous avez suivies?»

E-D: «Comment évaluez-vous aujourd'hui votre niveau de formation à la fin de vos études dans les disciplines que vous avez suivies?»

Remarque: seules les trois dernières cohortes sont représentées à partir d'une série de données depuis 2006 (incomplètes les premières années).

Les discussions avec les élèves ont révélé les résultats suivants:

- Discipline «Y»: l'appréciation positive des performances scolaires dans la discipline «Y», considérée comme exigeante, repose sur le fait que les élèves ont dû fournir beaucoup d'efforts pour obtenir une note satisfaisante ou bonne. «Nous avons dû nous investir et nous avons beaucoup appris.» L'appréciation rétrospective plutôt faible du niveau de formation d'alors est conforme avec les notes de maturité plutôt moyennes.
- Discipline «X»: les notes de maturité des élèves étaient certes meilleures dans la discipline «X», mais ont été obtenues, selon le sentiment des élèves, avec un travail moindre, ce qui entraîne une appréciation plus basse des performances scolaires, c'est-à-dire du chemin parcouru. L'appréciation rétrospectivement élevée du niveau de formation d'alors est conforme au niveau élevé des notes de maturité.

Sur la base de ce résultat, le groupe de discipline «X» a décidé de davantage communiquer aux élèves leurs progrès pendant l'enseignement.

Remarque de ZEM CES:

Que montrent ces exemples intéressants sur le plan méthodologique?

- L'implication des élèves dans l'interprétation des données peut s'avérer très utile.
- Les résultats concernant «les performances scolaires» (E-CT) et le «niveau de formation» (E-D) doivent être comparés avec prudence car les modèles ne se recoupent pas entièrement.
- Dans cet exemple, l'appréciation rétrospective (E-D) du niveau de formation à la fin du cursus gymnasial dépend fortement de la note de maturité, mais pas de l'appréciation – subjective – des performances scolaires (E-CT). Voir aussi [CSRE \(2023\): rapport sur l'éducation en Suisse 2023](#), p. 171: «Note au certificat de maturité, passage vers les hautes écoles et réussite des études» (se rapporte toutefois à la note globale, pas spécifique à une discipline).
- L'exemple de la discipline «Y» montre qu'une appréciation relativement basse ne signifie pas nécessairement des lacunes.
- Pour des données à caractère longitudinal, les évolutions au sein d'une discipline constituent le point principal. Une comparaison entre disciplines n'est généralement pas admissible et n'est pas non plus judicieuse.

5.1.3 Rendre visible la promotion des compétences transversales: comment des diplômé-e-s contribuent au développement de l'enseignement à la Neue Kantonsschule d'Aarau

Katriina Vasarik Staub, doyenne Pédagogie et projets, responsable du Baccalauréat International, et **Martina Kuhn-Burkard**, directrice, Neue Kantonsschule Aarau (AG)

La **Neue Kantonsschule Aarau** (NKSA) permet d'obtenir une maturité, un certificat d'école de culture générale et une maturité spécialisée (pédagogie, arts visuels et arts appliqués, santé/sciences naturelles, travail social, communication et information). L'école de maturité argovienne pour adultes est rattachée à la NKSA depuis 2019. Actuellement, la NKSA compte plus de 900 élèves. L'école de maturité propose aussi une maturité bilingue (immersion en anglais) et le Baccalauréat International. La NKSA emploie environ 100 enseignant-e-s.

Les gymnases sont soumis à des pressions extérieures qui les poussent à se développer: la transformation numérique et l'IA font leur apparition dans les salles de classe, le nouveau RRM/ORM élargit les bases pour la mise en œuvre du mandat de formation, la recherche fournit de nouvelles données, et donc de nouveaux critères pour un enseignement de qualité. Trouver ses repères dans ce tourbillon peut s'avérer difficile: sur quoi faut-il se concentrer? Quel thème faut-il mettre en avant dans les espaces de formation continue déjà bien remplis?

Pour répondre à ces questions, il est utile de se référer à des données et aux résultats de feedback. Ceux-ci fournissent en général quelques éléments concrets pour répondre aux questions suivantes: qu'est-ce qui ne fonctionne pas encore très bien et que pouvons-nous améliorer?

En prenant pour exemple le développement des compétences transversales, nous montrons comment les résultats dans ce domaine thématique des enquêtes standardisées auprès des diplômé-e-s (E-D 21: 3.3 Niveau de formation à la fin de la scolarité, 3.3.1 Compétences transversales) ont été intégrés dans le développement stratégique et opérationnel de l'école et de l'enseignement de la NKSA. Nos affirmations s'appuient sur les résultats de l'enquête dans la cohorte «Gymnase» avec un échantillon de n=106.

De manière générale, les résultats concernant les compétences interdisciplinaires et transversales sont proches de ceux des autres gymnases du canton d'Argovie (n=7) et proches de l'ensemble des gymnases interrogés en Suisse. Il n'y a pas de différences significatives, mais on peut distinguer certaines réponses types. Nous nous concentrons ici sur les résultats concernant l'autoévaluation des compétences personnelles et méthodologiques.

Par exemple, environ 25% des diplômé-e-s ne sont (plutôt) pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils ont acquis la compétence suivante: «Demander des précisions si je ne comprends pas quelque chose». 20% sont tout à fait d'accord, et les 55% restants sont plutôt d'accord.

De même, environ 25% des diplômé-e-s ne sont (plutôt) pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle ils ont acquis la compétence suivante à la fin du cursus gymnasial: «Réfléchir au préalable à la meilleure manière d'apprendre ou de traiter quelque chose». Seuls 8% sont tout à fait d'accord: les 67% restant sont plutôt d'accord avec cette affirmation.

Les réponses sont similaires pour bon nombre des autres questions concernant les compétences transversales.

À la question de savoir quelles compétences n'ont pas été développées selon les diplômé-e-s, une personne a répondu: «Penser de manière autonome, enseigner activement différentes stratégies d'apprentissage; la plupart des compétences énumérées ci-dessus s'apprennent de manière autonome et non parce qu'elles sont enseignées activement». Ce commentaire parmi d'autres montre que les élèves ne savent pas à quel moment et dans quels contextes leurs compétences transversales sont développées ou comment elles se développent. Rendre visible le développement de ces compétences et en faire une partie intégrante de l'enseignement est donc devenu un objectif important pour nous.

Au niveau stratégique, les résultats de l'enquête auprès des diplômé-e-s sont utiles pour l'orientation pédagogique des objectifs de la direction de l'école: à quoi voulons-nous consacrer quelles ressources à l'avenir? La direction a intégré les résultats de l'E-D 21 dans les deux domaines «Actualiser et développer les cursus» et «Développer l'école ensemble». Concrètement, il s'agit notamment de développer la qualité des processus dans l'enseignement: encourager la gestion de l'apprentissage et l'autogestion, introduire le coaching d'apprentissage ou développer un nouveau modèle d'enseignement avec des modules en auto-apprentissage.

Les répercussions des résultats de l'E-D 21 sur les objectifs opérationnels du développement de l'école et de l'enseignement dans les cycles 2021-2024 et 2024-2027 se reflètent d'une part dans la conception des projets de développement de l'enseignement et, d'autre part, dans le calendrier des formations continues. Dans une première étape, nous avons présenté les résultats de l'E-D 21 aux enseignant-e-s. Nous avons pu nous y référer à plusieurs reprises dans le cadre de différents projets de développement de l'école, car les résultats de l'enquête permettent de mettre en évidence et d'expliquer les problématiques de nombreux projets.

Au printemps 2023, lors d'une journée de formation continue interne destinée à l'ensemble du corps enseignant, une équipe de la Haute école spécialisée du Nord-Ouest de la Suisse (FHNW) a tenu une conférence et organisé six ateliers thématiques (p. ex. sur le coaching d'apprentissage, sur le diagnostic des compétences transversales ou sur l'évaluation orientée sur les compétences). Dans ce cadre, nous avons pu recueillir de précieuses informations pour développer différentes compétences transversales. Les groupes de discipline ont ensuite fixé leurs propres objectifs de développement et ont décrit des domaines de leur enseignement dans lesquels ils développent déjà des compétences transversales. Quelques exemples de mesures de développement: des formes de feedback et d'évaluation dans l'enseignement de l'histoire, un guide pour des entretiens de coaching dans l'enseignement du français, la mise à disposition d'unités d'enseignement et de tâches de développement au format numérique pour remédier à l'hétérogénéité (biologie, mathématiques, musique et physique); dans l'enseignement de la psychologie, thématiser et entraîner des contenus spécialisés au moyen de stratégies d'apprentissage appropriées comme objectif et méthode.

Durant le cycle 2024–2027, les résultats de ce travail doivent notamment être intégrés à la révision des activités spéciales de l'école et à la définition d'objectifs communs concernant le développement de compétences transversales. Le renforcement de l'enseignement en dehors de la salle de classe est aussi une exigence du nouveau plan d'études cadre, dans la mesure où le développement des compétences interdisciplinaires et transversales doit être attesté. Ainsi, le développement des compétences est amorcé à partir du quotidien pédagogique et est consolidé par les feedbacks des ancien-nes élèves.

La NKSA espère observer dans les résultats de l'E-D 24 et de l'E-D 27 une amélioration de l'autoévaluation des compétences interdisciplinaires et transversales. Cela signifierait que les efforts menés par les enseignant-e-s et l'école pour renforcer le développement de ces compétences et le rendre plus visible ont porté leurs fruits.

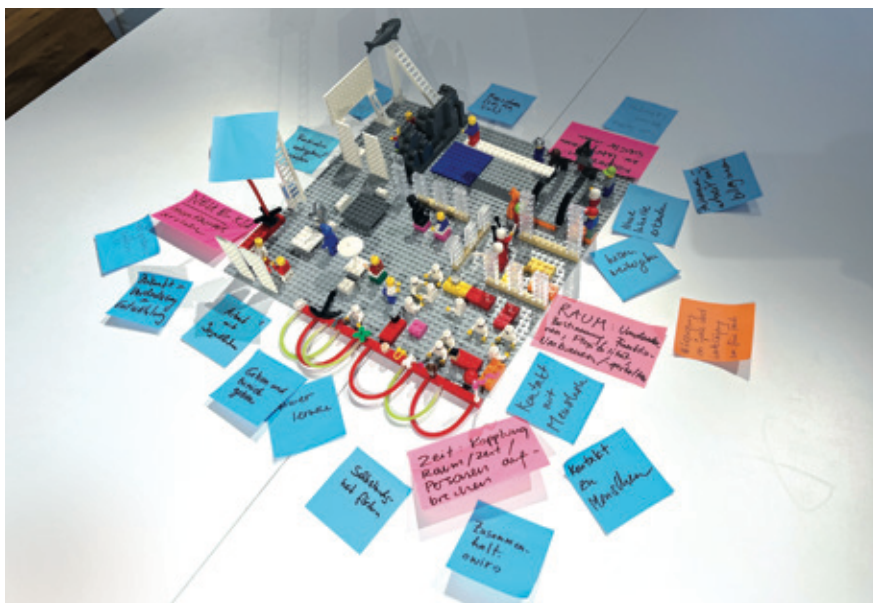


Photo: Neue Kantonsschule Aarau, atelier de développement de l'école avec Lego Serious Play

5.1.4 Enquêtes auprès d'élèves et de diplômé-e-s du Collège Sainte-Croix, Fribourg

Gisela Bissig, directrice, Collège Sainte-Croix, Fribourg (FR)

Le **Collège Sainte-Croix** est un gymnase bilingue situé à Fribourg. L'établissement compte une cinquantaine de classes et environ 1 100 élèves.

Concept-cadre cantonal pour le maintien et le développement de la qualité

Préserver et développer la qualité de l'école et de l'enseignement est un processus exigeant et une tâche commune à toutes les personnes et instances impliquées dans l'école. Les personnes qui exercent une activité professionnelle dans le système scolaire doivent être mises à contribution, mais les élèves, leurs parents et d'autres parties prenantes faisant partie de l'environnement de l'école peuvent eux aussi contribuer de manière déterminante à l'amélioration continue de la qualité.

Dans le cadre d'un processus participatif, le canton de Fribourg a mandaté un groupe de travail dans lequel toutes les parties prenantes concernées par cette thématique étaient représentées, pour élaborer un concept-cadre cantonal sur le développement et l'assurance de la qualité. Ce concept doit accorder une certaine autonomie aux écoles afin qu'elles puissent fixer des priorités dans le choix des instruments et des procédures et développer un concept qualité reflétant leur profil et leurs particularités. Dans le même temps, ce concept doit définir et communiquer clairement les obligations communes à tous les gymnases cantonaux en matière de qualité.

Le concept-cadre ainsi créé s'appuie sur le cycle de qualité bien connu et ses quatre phases «Planifier – Réaliser – Vérifier – Adapter». Ce cycle forme la base de chaque processus de formation et d'apprentissage et sert de modèle pour le développement et l'assurance de la qualité des processus commerciaux et industriels.

Le cycle de qualité doit s'appliquer aux trois niveaux que sont l'enseignement, l'école et le système. Au niveau de l'enseignement, la responsabilité incombe en premier lieu à l'enseignant-e; au niveau de l'école, elle incombe à la direction de l'école et au niveau du système, elle incombe au service du secondaire II. La phase de vérification constitue l'activité centrale de l'assurance et du développement de la qualité (CFAD Fribourg, 2021).

Enquête auprès des élèves et des diplômé-e-s: un instrument pour maintenir et développer la qualité à l'échelon de l'école

Le concept-cadre cantonal précise que des enquêtes systématiques auprès des élèves diplômé-e-s permettent d'évaluer plusieurs aspects liés à la qualité de l'école. Elles permettent notamment de connaître l'avis des élèves quant aux possibilités de participation proposées par l'école, de savoir s'ils sont satisfaits de l'enseignement reçu et s'ils pensent être bien préparés pour les examens, pour la suite de leurs études ou pour les défis qu'ils devront relever dans la vie active.

Les enquêtes auprès des élèves peuvent aussi être réalisées de manière ponctuelle et concerner un thème précis, par exemple par le biais de discussions de groupe modérées avec des délégué-e-s de classe (avec le maître ou la maîtresse de classe) ou d'une participation au conseil des élèves.

Les enquêtes auprès des diplômé-e-s permettent d'avoir un aperçu de l'appréciation rétrospective des élèves sur l'école, par exemple après l'obtention d'une maturité. Elles fournissent aussi des informations sur le parcours des ancien-ne-s élèves.

Tandis que le concept-cadre cantonal exige la réalisation d'enquêtes auprès des élèves, il accorde aux écoles une grande liberté dans le choix des méthodes et des instruments utilisés. Les écoles peuvent ainsi choisir sous quelle forme elles souhaitent effectuer les enquêtes auprès des élèves et des diplômé-e-s.



Photo: Collège Sainte-Croix

Si l'école organise elle-même l'enquête, elle peut prendre en compte ses spécificités. L'enquête peut lui permettre d'obtenir des informations sur la manière dont le profil de l'école et la mise en œuvre des projets décrits dans le plan de développement sont perçus et évalués.

Le canton offre aussi la possibilité de collaborer avec ZEM CES qui propose, avec l'E-D (enquête standardisée auprès de diplômé-e-s), une enquête à l'échelle nationale portant sur les thèmes suivants: parcours depuis l'obtention du diplôme, évaluation rétrospective de la qualité de la formation, efficacité des méthodes d'enseignement numériques, autonomie et responsabilité dans l'apprentissage, importance des compétences acquises et évaluation du soutien reçu en matière d'orientation scolaire, professionnelle et de carrière. La standardisation permet une comparaison systématique avec d'autres écoles du degré secondaire II formation générale du canton et du reste de la Suisse.

Ainsi, l'E-D réalisée en 2021 a clairement montré que les élèves de gymnase du canton de Fribourg s'estimaient compétents sur le plan technique et extrêmement performants dans la deuxième langue nationale. En revanche, ils jugent que leurs compétences dans l'apprentissage autonome et auto-organisé sont inférieures à celles de leurs camarades dans d'autres cantons. Le canton de Fribourg entend intégrer ces enseignements dans le développement de la maturité gymnasiale. Avec le projet Matu2027, le canton souhaite renforcer le bilinguisme, maintenir la qualité élevée et accorder la priorité aux compétences et domaines transversaux, notamment l'autonomie. (Matu2027, 2023)

Il sera intéressant, dans les années à venir, de suivre les résultats des enquêtes standardisées, de comparer les résultats avant et après le développement de la maturité gymnasiale et d'obtenir ainsi des indications sur la manière dont la réforme a été mise en œuvre dans les écoles et les cantons. De même, il sera possible d'identifier les profils des différents cantons et écoles.

Liste des sources

DFAC Fribourg (2021). Concept pour le maintien et développement de la qualité au secondaire supérieur.

www.fr.ch/formation-et-ecoles/ecoles-secondaires-superieures/concept-pour-le-maintien-et-developpement-de-la-qualite-au-secondaire-superieur (consulté le 29.04.2024)

Matu2027 (2023). Projet cantonal Matu2027.

www.fr.ch/formation-et-ecoles/ecoles-secondaires-superieures/service-de-lenseignement-secondaire-du-deuxieme-degre-s2/projet-cantonal-matu2027 (consulté le 29.04.2024)

5.2 Évaluations externes

5.2.1 Préambule

La notion d'«évaluation externe» suscite des associations d'idées qui peuvent aller dans toutes les directions, surtout si elle n'est pas reliée à des expériences concrètes. Le terme «externe» peut être source d'inquiétude à lui seul, et le terme «évaluation» est une notion vague dont le sens varie selon le contexte et qui dépend aussi fortement de la langue.

Dans ce chapitre, nous souhaitons donner vie à cette notion abstraite d'«évaluation externe» et essayons de décrire comment de telles évaluations sont mises en œuvre au secondaire II. Nous donnons la parole à des personnes qui, dans différents contextes, ont déjà fait cette expérience: en tant qu'école évaluée ou en tant que membre de l'équipe d'expert-e-s responsable de l'évaluation.

Quelques faits sur la pratique des évaluations externes au secondaire II en Suisse

Suite au projet Q2E mené par la Conférence des directeurs de l'éducation de la Suisse du Nord-Ouest (NW EDK), l'«Institut pour l'évaluation externe des écoles du degré secondaire II» (IFES IPES) a été créé en 2003/2004 et intégré à ZEM CES en 2022. Jusqu'à l'année scolaire 2023/2024 incluse, 357 évaluations ont été effectuées dans 15 cantons en Suisse alémanique et dans la partie francophone du canton de Berne. 187 concernaient des écoles de formation générale (gymnase et ECG), 162 des écoles professionnelles et 8 des écoles supérieures.

Dans un canton, le 4e cycle d'évaluation (de 6–7 ans) est en cours. Le 3e cycle est en cours dans cinq cantons et le 2e cycle dans trois cantons. Dans un canton, un 1er cycle d'évaluation sera lancé au cours de l'année scolaire 2025/2026. D'autres cycles sont en préparation.

Des évaluations externes ont été effectuées par le passé dans six autres cantons (cf. figure), mais aucun programme systématique n'y est effectué en ce moment.

Les procédures d'évaluation ont été progressivement améliorées au fil des années, en coordination avec les besoins de la gouvernance cantonale. La procédure actuelle («Évaluation par étapes») est fortement axée sur le développement.

En général, les équipes d'évaluation sont composées de quatre personnes: deux expert-e-s qualifiés en évaluation et deux pairs. Les pairs sont des membres de la direction d'une école ou des responsables qualité d'autres écoles du secondaire II, également à l'échelle intercantonale. Les deux pairs apportent à la procédure d'évaluation un lien avec la pratique et avec la réalité quotidienne des écoles. L'école propose une personne en tant que pair, tandis que le ZEM CES mandate le second.

Évaluations externes d'écoles au secondaire II

	Systématique		Ecoles individuelles
	Actuellement	Auparavant	Jusqu'à présent
AG		05/06 – 15/16	
AI			
AR			07/08 – 09/10
BE	depuis 05/06		
BL		04/05 – 08/09	
BS	depuis 04/05		
FR			
GE			
GL			
GR	depuis 13/14		
JU			
LU	depuis 06/07		
NE			
NW			
OW			12/13
SG			05/05 – 13/14
SH			
SO	depuis 06/07		
SZ	depuis 05/06		
TG	depuis 09/10		
TI			
UR			11/12
VD			
VS			
ZG	à partir de 25/26		
ZH	depuis 04/05		
Li			
	9	2	4

Utilisation de l'instrument «évaluations externes d'écoles» par les cantons

Informations supplémentaires
Méthodes d'évaluation

- [Site web ZEM CES](#)

Articles spécialisés dans le Gymnasium Helveticum (GH)

- «Gestion de qualité: une nouvelle condition de reconnaissance»
Gasnakis, F. & Hartmann, L. GH 4/2022
- «L'évaluation externe des écoles soutient le développement scolaire»
Müller, C. & Burri, T. GH 2/2023

Rapports d'évaluation en libre accès

- [Gymnase Freudenberg Zurich, année scolaire 2022/23](#) (consulté le 3 juillet 2024)
- [Kantonsschule Sursee, LU, année scolaire 2022/23 \(Q2E\)](#) (consulté le 3 juillet 2024)

5.2.2 Retours des différentes parties prenantes

Directions d'école

Quelques mois après la présentation du rapport d'évaluation, nous réalisons une enquête de suivi auprès des directions d'école dans le cadre de notre politique d'assurance qualité. Voici une sélection de retours:

Quel est votre degré de satisfaction générale à propos de cette évaluation externe?

		Satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt pas satisfait	Pas satisfait	Aucun avis	Total
Évaluations par étapes (de 2017/18 jusqu'à 2022/23)	Nombre	40	10	1	0	0	51
	%	78.4%	19.6%	2.0%	0.0%	0.0%	100.0%

Enquête de suivi auprès des directions d'école: résultats sur la satisfaction vis-à-vis de l'évaluation externe (évaluations par étapes, depuis l'introduction de cette procédure en 2017/18)

Corinne Elsener, directrice, et **Markus Hanhart**, doyen et responsable qualité, Kantonsschule Küsnacht (ZH), année scolaire 2022/23

«Nous avons réalisé, avec le thème à choix, une enquête très utile pour le développement de notre école. Nous mettons déjà en œuvre les mesures que nous avons décidées sur la base du rapport d'évaluation et des recommandations (p. ex. pour la procédure de feedback des classes).»

Fadri Guidon, directeur de la filière gymnasiale, Academia Engiadina Samedan (GR), année scolaire 2023/24

«Une communication ouverte et sincère au sens d'un partenariat constructif et non d'un contrôle ou d'un examen. De précieux conseils.»

Marius Gränicher, directeur du Gymnase de Thoune (BE), année scolaire 2022/23

«C'est une satisfaction de voir que la qualité de son travail est attestée par un organisme externe. Une telle légitimité est utile. Notre espoir que le rapport confirme la qualité du travail effectué a été réalisé.»

Pairs faisant partie des équipes d'évaluation

Pairs de l'équipe d'évaluation du Gymnase d'Interlaken (BE), année scolaire 2023/24

Anja Renold, directrice, Gymnase Kirschgarten, Bâle (BS)

Martin Schaub, directeur, Kantonsschule Hohe Promenade (ZH)

«Avoir un regard sur ce qui se passe dans un gymnase d'un autre canton a été très utile. Nous sommes tous deux directeur et directrice dans un gymnase urbain. C'était donc d'autant plus intéressant de voir comment fonctionne une école située à la campagne.

Dans une procédure d'évaluation, la perspective extérieure sur une école est très utile. Elle nous permet aussi d'avoir un nouveau regard sur notre propre école. Tout au long de la procédure, nous avons eu la possibilité de réfléchir à notre propre rôle dans la direction de l'école et à nos propres actions.

L'équipe d'évaluation a très bien fonctionné; les relations étaient sincères et transparentes, ce qui a compensé le long travail investi.»

Pair de l'équipe d'évaluation de la fondation du Gymnase sportif de Davos (GR), année scolaire 2023/2024
Mathis Schlittler, directeur d'école, école Felsberg (GR)

«La participation à cette évaluation m'a donné un aperçu unique du processus d'évaluation. C'était intéressant de voir comment différentes parties prenantes interprètent différemment les mêmes problématiques. J'ai de nouveau pris conscience de l'importance que revêt la participation des élèves au processus de feedback. Ils et elles souhaitent qu'on les écoute et qu'on les prenne au sérieux. Si cela est effectué régulièrement, cela apporte une contribution inestimable à la satisfaction des élèves et à leur identification avec l'école. Cela favorise le développement d'une culture scolaire dans laquelle les élèves peuvent participer à la conception de l'enseignement et être coresponsables de leur progression.»

Pair de l'équipe d'évaluation de l'école d'arts appliqués de Bâle (BS), année scolaire 2022/2023
Daniel Schmid, responsable des formations professionnelles et préparatoires EDHEA HES-SO, École de design et haute école d'art du Valais, Sierre (VS)

«Découvrir de manière approfondie le fonctionnement d'une autre école a été pour moi une expérience fascinante en tant que directeur d'école et enseignant. La collaboration a été très agréable, efficace et très bien préparée. J'ai pu m'investir en tant que pair et toutes les contributions des personnes impliquées dans le processus ont été prises en compte de manière égale. Les nombreuses discussions et expériences me permettent sans cesse d'avoir un nouveau regard sur mon travail et je tiens à en remercier chaleureusement toutes les personnes impliquées.»

Témoignages vidéo

Né le 1^{er} août 2010 suite au regroupement d'une demi-douzaine d'institutions de formation, le ceff – **Centre de formation professionnelle Berne francophone** est réparti en quatre domaines de compétences: artisanat, commerce, industrie et santé-social. Présent à St-Imier, Moutier et Tramelan, le ceff emploie environ 250 personnes et accueille près de 1800 élèves à plein temps ou en dual, ainsi qu'annuellement entre 600 et 800 adultes en formation continue.

Après l'évaluation du ceff durant l'année scolaire 2021/22, ZEM CES a effectué de brefs entretiens avec sept personnes impliquées.



[Vidéos](#)

5.2.3 Mise en œuvre d'une recommandation formulée dans le rapport d'évaluation 2023 du Gymnase Bäumlhof

Urban Rieger, vice-directeur et **Marco Ziegler**, membre de la commission chargée du développement de la qualité, Gymnase Bäumlhof (BS)

Le **Gymnase Bäumlhof** se trouve en périphérie de la ville, entre Bâle et Riehen. Il prépare environ 450 élèves à la maturité et emploie plus de 75 enseignant-e-s. L'école se distingue par la diversité de son enseignement avec quatre filières de formation gymnasiales et six options spécifiques. En plus des classes ordinaires, l'établissement propose une possibilité d'apprentissage individualisé avec GBplus. Le Baccalauréat international propose un apprentissage en anglais et un diplôme supplémentaire reconnu au niveau international. Les classes de sport permettent de concilier la scolarité avec le sport d'élite, mais sont aussi accessibles aux musicien-ne-s ambitieux.

Nous gardons un très bon souvenir de l'évaluation par ZEM CES (2023). Nous avons beaucoup apprécié la réflexion approfondie menée sur notre école avec l'équipe d'évaluation. La préparation et la réalisation de l'évaluation externe ont été en tous points et à tout moment transparentes et respectueuses. Le regard extérieur de l'équipe d'évaluation a été particulièrement utile. Sa vision nous a ouvert de nouvelles perspectives et a mis l'accent sur les besoins de notre école.



Photo: Gymnase Bäumlhof Bâle

Dans le cadre d'un processus d'évaluation par étapes, tous les documents et procédures ont été discutés avec l'équipe en charge du développement de la qualité de notre école. L'étape 1 a consisté en une enquête en ligne auprès de toutes les parties impliquées. Lors de l'étape 2, l'équipe d'évaluation s'est rendue dans l'école et s'est entretenue avec toutes les parties prenantes. Tous les enseignant-e-s, le personnel et trois élèves par classe ont été impliqués. La discussion concernant le rapport a eu lieu avec la participation de l'équipe qualité de l'école. Tous les évaluateurs se sont exprimés à propos de notre école dans des prises de position complètes.

Le rapport contient neuf recommandations. Voici la recommandation n° 1:

«L'équipe d'évaluation recommande de repenser à moyen terme le profil et l'offre du Gymnase Bäumlhof et, le cas échéant, de clarifier la future stratégie de positionnement dans le canton.»

Comment avons-nous géré cette recommandation? Nous avons intégré cette recommandation dans nos processus de développement de l'école actuels. Nous avons déjà eu recours à un groupe de travail qui s'est penché sur des questions structurelles de notre école.

La recommandation est venue confirmer les décisions et mesures déjà prises. Elle nous a incités à repenser non seulement des détails organisationnels, mais aussi la structure de base de notre offre pédagogique. En d'autres termes: grâce à la recommandation de l'évaluation externe, nous étions prêts à surmonter des barrières mentales et à penser à des choses auxquelles nous n'aurions pas osé penser avant. C'est la force de la perspective externe que nous perdons souvent en tant que partie du système.

Nous avons poursuivi pendant deux ans le processus de réforme initié à l'automne 2022 et l'avons traité en profondeur avec un groupe de travail. Au printemps 2024, nous avons adopté quelques décisions structurelles pour l'avenir de l'école et avons élaboré une nouvelle stratégie. L'enjeu est l'orientation stratégique de notre gymnase dans la perspective de l'introduction du projet EVMG (WEGM) en 2027. Nous appelons ainsi notre stratégie WEGMbyGB.

5.2.4 Retour sur l'évaluation externe 2021/2022 de la Kantonsschule Ausserschwyz

Martin von Ostheim, directeur, et **Christian Albrecht**, directeur suppléant, responsable qualité, Kantonsschule Ausserschwyz (SZ)

Avec ses deux sites à Pfäffikon et Nuolen, la **Kantonsschule Ausserschwyz** (KSA) compte environ 600 élèves qui disposent d'un cadre d'enseignement diversifié et dynamique. Avec ses 80 enseignant-e-s et 20 employé-e-s, la KSA propose une offre de formation complète qui inclut un cursus gymnasial court et une école de culture générale dans le domaine professionnel pédagogie. En plus d'un profil orienté sur les mathématiques, les sciences naturelles et les langues, l'école développe depuis 2021 les talents dans les arts et le sport avec des programmes spécifiques et propose une maturité bilingue.

Depuis l'année scolaire 2007/2008, la KSA applique une approche systématique pour le développement et l'assurance qualité qui s'appuie sur le modèle Q2E. Cette approche a pour but l'amélioration continue de la qualité de l'école et de l'enseignement. Pour cela, évaluation et développement sont étroitement liés. Des formations continues ciblées, des journées internes de travail et de formation continue, divers instruments de feedback et des journées de tutorat pour les élèves participent à la réflexion collective sur l'école et l'enseignement et à leur développement.

Tandis qu'au début de notre développement systématique de la qualité, l'équipe scolaire était plutôt critique vis-à-vis du système Q2E, nous avons pu créer un changement d'attitude chez les enseignant-e-s et le personnel grâce à un travail cohérent avec les éléments qualité. Désormais, Q2E bénéficie d'un large soutien dans l'équipe scolaire et sa valeur ajoutée est reconnue.

Sur mandat du département de l'éducation du canton de Schwyz, une nouvelle évaluation externe de la KSA a été effectuée en 2021, après celle de 2015. L'expérience de l'évaluation externe s'est révélée être un processus à multiples facettes, qui a mis en évidence nos points forts et a fait ressortir les défis de telles procédures d'évaluation. Le point de vue objectif de l'évaluateur et du «pair», apporté au processus d'évaluation par leur impartialité et leur expertise professionnelle, a été particulièrement précieux. Leur regard nous a permis d'identifier et de planifier spécifiquement l'orientation du développement futur avec les mesures de soutien proposées. Le feedback constructif et les recommandations en découlant ont contribué de manière essentielle à soutenir nos processus de changement en interne, ont encouragé les échanges au sein de notre communauté scolaire et ont renforcé l'engagement en faveur de l'amélioration continue de la qualité.

L'évaluation externe a aussi engendré des défis, notamment une charge de travail considérable pour la planification et la coordination des vastes travaux préparatoires.

Un point critique sur le plan du contenu a été, selon nous, le manque de sensibilité au contexte: malgré l'expertise des deux évaluateurs, il nous a parfois été difficile d'obtenir des recommandations spécialement adaptées à nos besoins et au contexte spécifique à notre école. Cela est dû au niveau de standardisation élevé de la procédure d'évaluation réduite utilisée dans le canton de Schwyz («Évaluations standardisées de la gestion de la qualité»: équipe de deux personnes, visites d'une journée et demie). Seul un faible nombre de personnes a pu être interrogé sur site (huit enquêtes). Certes, une enquête standardisée complète avait été effectuée au préalable auprès des enseignant-e-s et des élèves, mais cela n'a pas permis de supprimer ce point faible. Pour garantir la prise en compte du contexte et donc l'utilité de l'enquête, deux éléments sont importants: clarifier le mandat de façon approfondie en l'axant sur les intérêts de l'école et, surtout, tirer parti du cadre interactif des entretiens sur site, où la modération peut être organisée de manière flexible et où les points de vue et thèmes spécifiques des personnes impliquées peuvent être partagés.



Photo: Kantonsschule Ausserschwyz

Pour résumer, l'évaluation externe a amené notre école, les enseignant-e-s et le personnel à procéder à une introspection et à se développer. Les enseignements recueillis ont renforcé nos pratiques en matière de gestion de la qualité. Ils ont consolidé la qualité scolaire et ont mis en évidence l'importance d'une approche équilibrée vis-à-vis des évaluations externes. Ces expériences nous confirment la nécessité de combiner judicieusement des perspectives externes avec nos besoins internes, afin de garantir que la KSA reste un espace d'apprentissage diversifié et favorable.

5.3 Revues par des pairs accompagnées entre écoles partenaires

5.3.1 Préambule

Des équipes de deux écoles, composées de membres de la direction et d'enseignant-e-s, mènent des enquêtes dans l'autre école sur un thème convenu et rédigent un bref rapport avec des recommandations d'action.

ZEM CES soutient les équipes des deux écoles dans toutes les phases de la revue: clarification du mandat et précision des questions, planification des délais, élaboration des instruments d'enquête (qualitatifs et quantitatifs), réalisation des enquêtes (en ligne et sur place), analyse des résultats, soutien à la rédaction du rapport.

Si nécessaire, ZEM CES aide à trouver l'école partenaire. Les thèmes examinés ne doivent pas nécessairement se recouper.

5.3.2 Expériences de l'École de culture générale de Fribourg et de l'École de maturité spécialisée de Bâle

Alexandra Guski, Directrice, École de maturité spécialisée Bâle (BS)

Claude Vauthey, Directeur, École de culture générale Fribourg (FR)

L'École de culture générale de Fribourg (ECGF) est une école bilingue (avec 20% d'élèves germanophones) du secondaire II préparant en quatre ans aux formations en Haute école spécialisée (HES) dans les domaines de la santé et du travail social, ainsi qu'à la Haute école pédagogique (HEP) dans le domaine de la pédagogie. Après trois années d'études, elle donne également l'opportunité aux élèves de s'orienter vers des formations en Ecoles supérieures (ES).

A l'École de maturité spécialisée de Bâle (FMS Basel), 113 enseignant-e-s préparent environ 1'000 élèves à des formations complémentaires ou à la maturité spécialisée dans les domaines professionnels suivants: santé/sciences naturelles, pédagogie, travail social, arts appliqués/arts, musique & théâtre/danse, communication & information. Les élèves ont également la possibilité de choisir des options, des langues et des sports.

Alexandra Guski et Claude Vauthey expliquent dans une interview-bilan comment ils ont vécu la revue par les pairs réalisée au cours de l'année scolaire 2023/24 et accompagnée par ZEM CES, et quels bénéfices ils en tirent.

Si vous portez un regard rétrospectif sur le processus de revue par les pairs: où voyez-vous le plus grand bénéfice pour votre école et son équipe?

Alexandra Guski: Le plus grand bénéfice pour nous est que notre école a été examinée sous un autre angle. Dans le sens inverse, nous avons visité une école comparable et avons vu comment elle fonctionnait, en partie de manière similaire et en partie de manière différente, ce qui nous a incités à une réflexion interne sur notre propre pratique scolaire.

En expliquant notre école aux collègues de Fribourg, nous avons également contribué à clarifier notre identité: où nous situons-nous et que faisons-nous?

Claude Vauthey: La revue par les pairs nous a permis de prendre le temps de nous pencher sur notre thème, à savoir «l'imprégnation de la culture scolaire par les trois champs professionnels», de réfléchir à ce que nous faisons déjà, à la manière dont nous voulons le présenter à l'école partenaire, à quelles recommandations d'action de l'école partenaire nous mettons en œuvre, et à la manière dont nous voulons nous développer.

Elle nous a aussi permis de nous familiariser avec le thème de la FMS Basel, peu développé dans notre école. Au début, nous n'avions que peu de connaissances sur l'«apprentissage autoorganisé», le thème de l'école partenaire. Ainsi, la revue a eu pour effet d'élargir considérablement notre compréhension pédagogique à ce sujet. Nous avons pu observer que ce thème, que nous ne connaissions pas ou peu, suscite désormais de l'intérêt auprès de nos enseignant-e-s.

Je trouve aussi très intéressant de découvrir le fonctionnement d'une autre direction d'école, d'un autre système scolaire et pédagogique, d'entrer dans une autre culture avec un autre contexte historique. Cela a apporté énormément à notre conseil de direction, mais aussi à toute l'équipe des pairs.

Comment traitez-vous le rapport et les recommandations d'action. Comment jugez-vous l'utilité de ce rapport?

Alexandra Guski: Nous nous attendions à la plupart des résultats du rapport. Néanmoins, les recommandations d'action nous aident à nous concentrer et à réfléchir sur les prochaines priorités. Ce que nous ne pouvons pas faire, c'est en déduire le programme scolaire pour les trois prochaines années. Ce n'est pas aussi concret que cela, mais le rapport nous donne des indications.

Claude Vauthey: D'une part, tout ce que nous savons et que nous avons retrouvé dans le rapport nous a conforté dans la vision que nous avons de l'école à ce sujet. C'est rassurant. D'autre part, des éléments nouveaux sont sortis du rapport: nous travaillerons sur ceux-ci lors d'une journée pédagogique l'année prochaine. L'objectif sera de préciser la vision commune de notre culture scolaire.

Pour moi, il est important d'aller plus loin que le rapport; les annexes sont aussi très précieuses. Les données quantitatives et qualitatives qui y figurent apportent un regard complémentaire très large et qui nous donne des pistes de solutions supplémentaires.

Rétrospectivement, quelles conditions doivent être remplies dans les deux écoles participantes pour que la revue par les pairs produise un retour utile?

Alexandra Guski: Plus l'école partenaire se plonge dans le thème choisi par l'autre école et plus l'école visitée peut formuler ses questions de manière précise, plus les retours et les réponses sont précis - et plus l'école peut en tirer profit.

Claude Vauthey: Je pense qu'il est important d'être très bien informés par l'école partenaire sur la situation concrète dans l'école, et de prendre le temps de bien se former en amont sur les éléments qu'on ne connaît pas forcément. Pendant la revue, nous n'avons pas le temps d'atteindre le même niveau d'expertise que l'école partenaire, et encore moins de le dépasser.

Une autre condition essentielle à la réussite d'une peer-review est l'attitude ouverte et bienveillante de l'équipe de revue. Il faut aussi une direction d'école prête à ouvrir toutes les portes de l'établissement et à fournir un maximum d'informations à l'école partenaire.

Les deux écoles ont mis en place une équipe de revue, composée de membres de la direction et d'enseignant-e-s, qui ont investi beaucoup de temps. Comment évaluez-vous le rapport entre l'investissement et les résultats?

Claude Vauthey: L'une des particularités de cette revue par les pairs réside dans le fait que les deux écoles sont issues de régions linguistiques et de cultures différentes. Cela a entraîné des défis supplémentaires. Par exemple, nous avons rédigé la majeure partie du rapport sur l'école partenaire en français et avons dû le traduire en allemand en interne.

En même temps, c'est une vraie force d'aller voir des gens ou des écoles différentes avec des cultures différentes. Bien que nous soyons deux ECG, il s'agit de deux cantons, de deux visions pédagogiques, avec certes beaucoup

de points communs, mais qui fonctionnent différemment et qui ont une culture scolaire différente. Cela en vaut la peine et c'est un élément qui nous a beaucoup apporté en dehors de l'évaluation du thème.

Nous avons reçu des recommandations pertinentes qui ont déjà amené à une grande réflexion dans l'école, notamment en termes de période de stage ECG et des adaptations ont été déjà mises en place en termes de connaissances-métier par les élèves.

Alexandra Guski: Si je ne pense qu'aux recommandations d'action et au rapport, le rapport entre l'investissement et les bénéfices n'est pas équilibré. Mais si je prends en compte tous les effets secondaires: les contacts, l'élargissement de l'horizon, l'ouverture de ses propres portes, la réflexion sur sa propre activité, combinés à la très bonne préparation et gestion de ZEM CES, qui a en outre pris en charge de nombreux travaux - alors l'effort est tout à fait raisonnable.

Un autre effet secondaire est qu'il s'est passé quelque chose avec nous en tant qu'équipe. J'ai maintenant une autre relation avec les membres de l'équipe qu'avant la revue par les pairs.

Claude Vauthey: Sans le soutien de ZEM CES, nous n'aurions de loin pas atteint la qualité que nous avons connue lors de cette revue par les pairs. Il y a un énorme travail de support, d'aide et de soutien, ainsi que de compilation et de production de documents.

Souhaitez-vous ajouter quelque chose, un bilan final?

Claude Vauthey: Je suis entré très positivement dans la peer-review. Maintenant que j'ai vécu une peer-review, je comprends mieux ce qu'elle peut nous apporter. J'en tire de nombreux enseignements, par exemple le fait de formuler nos questions de manière plus précise et d'investir davantage dans l'information de et par l'école partenaire. Dans cinq ans, nous effectuerons une nouvelle revue par les pairs et je m'en réjouis déjà.

Alexandra Guski: Mon bilan en quelques mots: un changement de perspective intéressant, un élargissement d'horizon rafraîchissant, un processus instructif, et de belles rencontres avec des collègues d'une autre école.

6. Mot de la fin

Les textes de ce volume de la série «Contributions ZEM CES pour le secondaire II» donnent un aperçu de l'état du développement et de l'assurance de la qualité au secondaire II formation générale en Suisse en 2024. Les contributions des 41 autrices et auteurs issus de 31 écoles et institutions reflètent d'une part la manière dont le thème du développement et de l'assurance de la qualité est abordé par les parties prenantes et mettent d'autre part en lumière des approches cantonales et régionales spécifiques.

Quelques thématiques phares en ressortent:

- Prise en compte du contexte dans la conception et la mise en œuvre du développement et de l'assurance de la qualité
- Équilibre entre l'autonomie et la marge de manœuvre des écoles, d'une part, et l'obligation de rendre des comptes au canton et au public, d'autre part
- Clarification des rôles et des responsabilités dans un système multi-niveaux, comme condition pour une collaboration fructueuse entre les services cantonaux et les écoles
- Rôle décisif des directions d'école (pilotage, leadership) dans la promotion d'une culture du développement de la qualité qui favorise aussi l'engagement – indispensable – des responsables qualité et de chaque enseignant-e
- Utilisation de données pour renforcer la collaboration sur des bases objectives, contribuant ainsi à bâtir la confiance
- Adoption d'approches participatives et d'une communication transparente pour garantir l'acceptation et promouvoir l'engagement dans ce domaine
- Implication des élèves en tant que «principaux concernés» par la qualité de l'enseignement et de l'école

En tant qu'agence spécialisée de la CDIP, ZEM CES continuera à contribuer au développement et à l'assurance de la qualité dans le degré secondaire II et à soutenir les échanges entre les actrices et les acteurs à l'échelle nationale.

Nous nous réjouissons de vos nouvelles idées et approches, ainsi que de la poursuite de notre collaboration.

L'équipe ZEM CES

IMPRESSUM

Contributions ZEM CES pour le secondaire II | N° 4 (2024)

Décembre 2024

Edition:

ZEM CES | Centre suisse de compétence pour le degré secondaire II formation générale et pour l'évaluation des écoles du degré secondaire II

Seilerstrasse 8, 3011 Berne

Stampfenbachstrasse 117, 8006 Zurich

Tél. 031 552 30 80 | info@zemces.ch | zemces.ch

Rédaction: Laetitia Houlmann et Thomas Burri ZEM CES

Appui rédactionnel: Silvie Theus ZEM CES

Interviews: Manuel Klaus ZEM CES

Création: li-be.ch

Impression: brosig.ch

Photo de couverture: Kantonsschule Menzingen

Autrices/auteurs et personnes interviewées:

Christian Albrecht, Kantonsschule Ausserschwyz (SZ)
Line Aubert, Gymnase de Bienne et du Jura bernois (BE)
Samuel Batzli, Kantonsschule Olten (SO)
Philippe Benguerel, Bündner Kantonsschule (GR)
Wolfgang Beywl, HEP FHNW
Alexander Bieger, Gymnase Muttenz (BL)
Gisela Bissig, Collège Sainte-Croix (FR)
Elena Cagide, ZEM CES
Pascaline Caligiuri, ZEM CES
Benjamin Camprubi, École de commerce et de culture générale de Martigny (VS)
Laura Croci Torti, Lycée cantonal de Mendrisio (TI)
Simon Dörig, anciennement Département de l'éducation et de la culture, canton de Lucerne
Laurent Droz, HEP Vaud
Olivier Dubail, Lycée cantonal de Porrentruy (JU)
Christoph Freihofer, Service du secondaire II formation générale et de la haute école pédagogique, canton de Zoug
Filizia Gasnakis, Gymnase MNG Rämibühl (ZH)
Severin Gerber, Schweizerische Alpine Mittelschule Davos (GR)
Christina Gnos, Service de l'enseignement secondaire II, canton de Zurich
Luci Gommers, IWP, Université de Saint-Gall
Alexandra Guski, École de maturité spécialisée Bâle (BS)
Laetitia Houlmann, ZEM CES
Brigitte Jäggi, anciennement Gymnase Muttenz (BL)
Martin Keller, IWP, Université de Saint-Gall
Bena Keller, Kantonsschule Trogen (AR)
Manuel Klaus, ZEM CES
Martina Kuhn-Burkard, Neue Kantonsschule Aarau (AG)
André Lorenzetti, Gymnase Kirchenfeld (BE)
Katharina Maag Merki, Institut des sciences de l'éducation, Université de Zürich
Peggy Mottaz Bossicard, École de commerce et de culture générale de Martigny (VS)
Penelope Papparunas, Kantonsschule Olten (SO)
Francesca Pedrazzini-Pesce, Département de l'éducation, de la culture et du sport, canton du Tessin
Kathrin Pirani, HEP FHNW
Beat Rechsteiner, Institut des sciences de l'éducation, Université de Zürich
Urban Rieger, Gymnase Bäumlhof (BS)
Sylvia Schibli, Kantonsschule Seetal (LU)
Stefan Schneider, Kantonsschule Romanshorn (TG)
Ivo Schorn, ZEM CES
Nathalie Valière, HEP Vaud
Katriina Vasarik Staub, Neue Kantonsschule Aarau (AG)
Claude Vauthey, École de culture générale Fribourg (FR)
Martin von Ostheim, Kantonsschule Ausserschwyz (SZ)
Mirjam Wäckerlin, Office des écoles moyennes et de la formation professionnelle, canton de Berne
Irène Wartenweiler, Gymnase d'Yverdon (VD)
Marco Ziegler, Gymnase Bäumlhof (BS)
Stefan Zumbrunn-Würsch, anciennement Kantonsschule Solothurn (SO)

