

CIEA 2002

Développement de la qualité et gestion des connaissances

Anton Strittmatter, directeur du Service pédagogique ECH, Bienne, Suisse

Mercredi, 21 août 2002

**23E COURS-SÉMINAIRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES SUR LA FORMATION
PROFESSIONNELLE ET L'ENSEIGNEMENT EN AGRICULTURE**

Le développement de la qualité et la gestion des connaissances -

Résumé de la présentation

Les connaissances sont le facteur de production le plus important de toute organisation sociale et des instituts de formation en particulier. Il ne s'agit pas uniquement de connaissances techniques ou spécialisées à transmettre du professeur à l'élève, mais également des connaissances pédagogiques et didactiques, relationnelles, savoir comment parvenir à un résultat, comment résoudre des problèmes, etc... Le fait d'entretenir ses connaissances, de les enrichir et de les renouveler devient ainsi une tâche essentielle de la direction des établissements scolaires. C'est le but de tout effort de développement des instituts de formation.

Cela peut paraître évident, mais pour de nombreux instituts de formation, cela ne va pas de soi. La plupart de ces instituts rencontrent trois grandes difficultés, qui entravent le bon flux des connaissances au sein de l'entreprise et avec le monde extérieur.

1. Les écoles étaient (et sont encore) considérées comme un rassemblement purement administratif d'individus plus ou moins autonomes (les enseignant(e)s). Le principe d'autonomie et de parité (Dan Lortie), typique de ce genre d'établissement, signifie qu'une parfaite égalité règne entre enseignants. Tous les enseignants doivent être considérés comme identiques, ce qui rend tout échange entre collègues inintéressant. Ce principe veut en outre que les enseignants soient des érudits autonomes, qui n'ont de comptes à rendre à personne. Cela ne peut qu'empoisonner les flux d'information horizontaux entre enseignants, de même que les flux verticaux. Lorsqu'il est interdit à des personnes étrangères de s'intéresser ou de se mêler à ce qui se passe en cours, si les connaissances acquises par les enseignants lors de cours de formation continue sont considérées comme une affaire strictement privée, pour ne citer que deux exemples, on ne peut plus parler de gestion des connaissances.
2. Dans le milieu scolaire, il n'a pas été possible à ce jour de mettre au point ne serait-ce qu'une ébauche de terminologie commune. Chacun parle de ses cours comme il l'entend. Il n'y a pas de termes ou de notions qui aient la même interprétation pour tous les enseignants. C'est là un deuxième „poison“ qui entrave la bonne gestion des connaissances.
3. Les systèmes modernes de gestion de la qualité (de type ISO 9000 ss) reposent sur la normalisation, la codification du savoir (pour ainsi dire figé dans du béton) d'une part, et sur des mécanismes de contrôle strict d'autre part, qui sont bien souvent perçus par le personnel enseignant comme une menace et un signe de méfiance. Les enseignants et l'école toute entière adopteront alors une attitude défensive. La folie de la normalisation et du contrôle sont le troisième „poison“ qui entrave la bonne gestion des connaissances.

Sur la base de deux aspects essentiels de la gestion des connaissances – l'auto-évaluation des écoles et le développement du personnel – j'illustrerai la meilleure façon de mettre en place les flux de connaissances, ainsi que les dangers auxquels il faut prendre garde. On ne saurait envisager un système de gestion des connaissances qui soit entièrement dépourvu de menaces, ou de conflits de rôles ou d'intérêts. Il est cependant possible et indispensable de gérer les dilemmes découlant du système de façon responsable et de veiller à une bonne circulation des connaissances. La carte des intérêts de Nisbet offre une aide précieuse, permettant de définir les objectifs et les rôles respectifs.

Les organisateurs de cette conférence ont eu l'excellente idée d'associer la gestion de la qualité à la gestion des connaissances. S'il arrivait plus souvent de voir combinés ces deux thèmes, on pourrait éviter bien des bêtises dans le domaine de la gestion de la qualité. Il existe en effet des systèmes de gestion de la qualité qui, immanquablement, figent le savoir dans le béton ou dans la glace. Il s'agit surtout de ces systèmes qui ne jurent que par la normalisation. Les connaissances proprement dites, c'est-à-dire le savoir qui se laisse aisément codifier, sont classées par fiches; toute nouveauté doit entraîner une mise à jour de toute la documentation. Le danger de ce genre de système est que les connaissances codifiées passent pour être la totalité du savoir et deviennent très vite obsolètes. La lenteur se trouve récompensée. Dans d'autres systèmes de gestion de la qualité, ce sont des contrôles, plus ou moins menaçants, qui sont au premier plan. Lorsque ces contrôles s'accompagnent de sanctions venant de la hiérarchie, le risque est grand de voir l'information «maquillée», les éléments désagréables cachés et la fraude encouragée.

Si l'on veut que les systèmes de gestion des connaissances permettent une bonne circulation d'informations pertinentes au sein de l'entreprise et à l'extérieur de celle-ci, il faut mettre en place des systèmes de gestion de la qualité qui soient bien conçus. En d'autres termes, il convient de pondérer l'intérêt de la création de connaissances au sein d'une entreprise apprenante d'une part et les autres intérêts de la gestion de la qualité d'autre part. John Nisbet propose un diagramme fort utile illustrant ces différents pôles d'intérêt.

La première dimension est par conséquent la suivante:

Choisir entre le contrôle et le développement

Les contrôles sont justifiés lorsque des marchandises importantes sont en jeu. Il n'y a pas que dans le contexte de la sécurité routière, de l'énergie nucléaire ou des soins intensifs hospitaliers qu'on rencontre de telles marchandises. En effet, l'éducation et la formation sont également un bien précieux, puisqu'il s'agit d'êtres humains, de leur dignité, de leur avenir, de l'utilisation qui est faite des deniers publics, de la bonne santé du personnel ou encore des règles fondamentales de la démocratie.

La garantie de la qualité n'est cependant qu'un aspect. Le contrôle a pour but de parvenir à un objectif visé. Son rôle est de stabiliser, de conserver, de protéger, ce qui est insuffisant, tant pour des établissements scolaires que pour des entreprises dynamiques. Il vaudrait mieux s'intéresser au changement, à l'évolution, c'est-à-dire reconnaître tout ce qui est nouveau autour de l'école, de la société, etc..., afin de commencer à s'éloigner des pratiques courantes et d'explorer des solutions novatrices.

Dans ce contexte, nous¹ adoptons l'attitude suivante:

- **Equilibre entre contrôle et renouveau:** il convient d'encourager un parfait équilibre entre le contrôle et une évaluation dynamique, tournée vers le progrès; les conséquences concrètes de cet équilibre doivent faire l'objet d'un examen critique.
- **Reconnaître l'intérêt du contrôle:** il est indéniable que, dans le milieu scolaire également, les uns et les autres ont un intérêt parfaitement justifié à voir effectuer des contrôles. Chacun doit pouvoir compter sur des performances et des qualités minimales chez ses collègues. Ces qualités minimales requises seront définies de manière précise et seront soumises à une vérification des performances, ou du moins de l'effort déployé. Il

¹ Anton Strittmatter et l'Association faïtière des enseignantes et des enseignants de Suisse (ECH)

vaut mieux éviter les contrôles de nature trop générale² et arbitraire, car cela les viderait de tout leur sens. Il est très difficile de vérifier les qualités pédagogiques, c'est pourquoi il convient de se concentrer sur quelques éléments-clé, tels les critères décrits par l'ECH ou encore les éléments qui ont été identifiés lors d'études faites sur les écoles obtenant de très bons résultats.

- **La méfiance joue un rôle destructeur:** l'évaluation et le façonnement dynamiques de la qualité, visant une amélioration de celle-ci, sont une priorité absolue dans le domaine de l'enseignement. Nous ne pensons pas que la méthode de la carotte et du bâton soit celle qui favorise le développement personnel. Les contrôles, l'identification des lacunes et l'évaluation critique ne s'excluent pas mutuellement, mais sont cependant en position opposée: lorsque la surveillance prédomine, on ne voit que les normes et règles applicables, ce qui empêche la découverte de nouvelles perspectives. De telles méthodes suscitent bien souvent une réaction de défense et d'évitement, on cherche à améliorer le tableau, excluant ainsi toute action, toute pensée novatrice.

Choisir entre une justification vis-à-vis de l'extérieur et l'acquittement de ses obligations professionnelles.

Le rôle de l'inspection scolaire, qu'il s'agisse du secteur privé ou du secteur public, est de rendre des comptes à «ses clients», c'est-à-dire la société et les contribuables, et de veiller au bon respect du mandat confié aux écoles, à la bonne utilisation des deniers publics et au respect de certains principes éthiques. Un autre rôle de l'inspection est de déceler à temps tout besoin de développement des activités scolaires et de bien diriger ensuite cet effort de développement. Pour que l'inspection scolaire soit en mesure de donner son feu vert, ainsi que de bonnes motivations à l'utilisation des ressources de l'Etat (au lieu de simples professions de foi vaguement formulées), elle a besoin d'informations fiables sur les écoles. L'inspection a par conséquent le droit et l'obligation d'effectuer un travail d'évaluation.

L'école est d'autre part une entreprise dont les résultats dépendent en premier lieu de la qualité du travail de chaque enseignant et de l'école dans sa globalité. Ce qui se passe dans la salle de classe n'est que peu dirigeable, peu contrôlable de l'extérieur. Il ne sert à rien de transformer des enseignants, experts dans leur domaine et confrontés, jour après jour, à des décisions qu'ils doivent prendre de façon autonome, en des fonctionnaires trop étroitement encadrés. Leur engagement et la qualité de leur travail en pâtiraient, vraisemblablement dans le secteur privé également. La seule option reste d'en appeler au professionnalisme de ces experts, à leur sens du devoir professionnel, ainsi qu'à la responsabilité éthique, tant des enseignants que de la direction de l'école.

De l'obligation de rendre des comptes: Les enseignants et la direction reconnaissent leur devoir de rendre des comptes. Il ressort clairement des principes directeurs de la profession et du code déontologique de l'Association faïtière des enseignants (ECH) qu'il faut surtout compter sur le sens du devoir professionnel des enseignants et de leurs écoles.

De l'importance de l'auto-évaluation et de l'auto-développement: il découle de ce qui précède que l'auto-évaluation et l'auto-développement du personnel enseignant et des écoles sont primordiaux; ils doivent s'accompagner de rapports rendus de façon active et bien contrôlée.

² Par «général», on entend une vérification exhaustive, qui cherche à recouvrir tous les aspects de l'école, ce qui entraîne inévitablement soit l'excès, soit la superficialité. «Arbitraire» signifie que la validité du contenu des critères de qualité est insuffisamment démontrée, voire pas du tout.

De l'inspection en tant que cas exceptionnel: une évaluation mandatée de l'extérieur, au sens d'une inspection scolaire (à bien distinguer d'une évaluation externe mandatée de l'intérieur dans le cadre d'un exercice d'auto-évaluation) doit se limiter aux cas où l'auto-évaluation est pratiquée de façon insuffisante ou ne suffirait pas à résoudre les problèmes (indice: plaintes persistantes vis-à-vis des enseignants ou de l'école).

L'auto-évaluation ne doit pas être entravée: tout dénigrement de l'importance d'une bonne auto-évaluation – qu'on la fasse passer pour de simples préliminaires précédant l'arrivée d'une inspection externe, forcément plus compétente, ou qu'on la noie sous un flot de documentation excessive – doit être rejeté de façon catégorique.

L'auto-évaluation bien faite

Quiconque réfléchit à l'importance primordiale de l'auto-évaluation doit également en payer le prix. On ne peut jamais avoir à la fois une *garantie* de qualité et de contrôle et de bons projets de développement, sans subir de restrictions. Il est clair que l'aspect contrôle joue un rôle majeur pour les entreprises ayant des exigences de sécurité très poussées ou un risque très élevé en cas d'incident (l'exemple de la centrale nucléaire ou de la station de soins intensifs). Le coût du contrôle interviendra au détriment d'un certain potentiel d'innovation. Les institutions de formation ont bien sûr aussi leur potentiel de risque ou de dommages. Dans ce cas de figure cependant, la gestion de la qualité mettra davantage l'accent sur l'apprentissage, le développement, l'adaptation constante aux nouveaux besoins, l'optimisation des conditions d'apprentissage, etc... Dans une culture professionnelle ayant une hiérarchie des qualifications aplatie, on obtiendra de meilleurs résultats en accordant un rang de priorité à l'auto-évaluation. Cette idée est illustrée ci-dessous, par une brève description du Système d'évaluation formative de qualité SEFOQ®. Je ne cherche pas à vous vendre ce système, car il en existe bien d'autres. Qu'il serve ici simplement d'exemple.

Le système d'évaluation formative de qualité SEFOQ®

Que signifie SEFOQ®: il faut bâtir une véritable culture de l'observation au sein de l'école, dans le but de améliorer constamment le comportement individuel et l'efficacité de l'école dans sa globalité.

Le personnel enseignant, la direction et l'administration apprennent quel est leur impact sur autrui (p.ex. les élèves), quels sont leurs points forts, où ils pourraient faire mieux et quels sont les problèmes auxquels ils doivent s'attaquer de toute urgence. L'école tout entière apprend où elle remplit son mandat, quels sont ses atouts et quelles sont les lacunes à combler; en d'autres termes, quel est l'impact des changements sur les ressources, les réformes entreprises donnent-elles les résultats escomptés (direction des processus), comment l'école est-elle perçue et jugée par son entourage.

La «sévérité» du SEFOQ® réside dans le respect de règles de procédure et dans les comptes à rendre. Le SEFOQ® est plus «indulgent» dans son effort de sonder la recherche et le développement de qualités pédagogiques non-quantifiables, afin de protéger l'individu de tout doigt inutilement accusateur.

Quel est l'effet d'une auto-évaluation bien faite:

- Le personnel enseignant obtient de bonnes orientations en vue de son développement personnel et celui de l'école / de son département. Grâce à un bon feedback, il sait quels sont les points forts qu'il convient d'entretenir, quelles sont les faiblesses auxquelles il faut remédier et quels sont les problèmes qui exigent une solution.

- Si des changements se dessinent (chez les élèves ou dans la vie professionnelle), si des problèmes s'annoncent, ceux-ci sont détectés à temps, bien interprétés et reçoivent une réaction adaptée. On évite ainsi les situations délicates, en les maîtrisant avant qu'elles ne dégèrent.
- Grâce à un feedback intense et de bonne qualité, la satisfaction professionnelle est préservée. Les détours inutiles sont évités. L'auto-évaluation ne sert pas qu'à révéler les lacunes, elle souligne aussi la réussite, offre un sentiment de satisfaction quant à l'efficacité du travail réalisé.
- Les autorités scolaires et les services d'inspection obtiennent les informations nécessaires leur permettant de légitimer les prestations offertes. L'auto-évaluation professionnelle et les rapports établis sur ladite évaluation inspirent la confiance vis-à-vis de l'école et de ses enseignants.

Les principes essentiels:

1. Importance d'adopter la bonne attitude: vouloir apprendre, être curieux, se regarder en face en faisant preuve à la fois de modestie et d'affirmation de soi, désirer s'acquitter de son quadruple devoir professionnel: vis-à-vis de soi-même, de son public (les apprenants), des collègues et enfin, vis-à-vis de son donneur d'ordre.
2. Primauté de l'auto-évaluation(y compris l'évaluation externe qu'on a demandée soi-même); l'inspection externe en tant que méta-évaluation et, de façon subsidiaire, en tant qu'évaluation du contenu;
3. Parallélisme et complémentarité de l'évaluation individuelle et de l'évaluation de l'entreprise;
4. Alternance entre les «sondages à large bande» et «l'évaluation pointue»;
5. Comparaison entre la norme à atteindre et l'état actuel; études exploratoires (élucider les questions en suspens);
6. Primauté de la validité: principe du triangle ou principe des 360°, enquêtes qualitatives, validation communicative, *ownership* plutôt que *naming and blaming* ;
7. Notion de qualité dynamique: les normes évoluent et sont constamment adaptées;
8. Toute évaluation doit avoir un sens et être suivie de conséquences.

Les éléments de la SEFOQ®:

1. *Elaboration de normes de qualité, étude des questions à explorer*: préparatifs en vue de l'évaluation (critères, indicateurs, instructions relatives aux méthodes à appliquer lors des enquêtes)
2. *Feedback individuel*: à intervalles fixes; feedback à 360° (apprenants, clients, collègues, direction, experts extérieurs); commentaires critiques au sein des groupes de qualité (Q-groupes)

3. *Recherches relatives à la qualité de l'école*: sur des thèmes focaux d'importance; sondages périodiques à large bande; feedback à 360° pour les thèmes importants; validation communicative.
4. *Méta-évaluation*: évaluation permanente de l'évaluation, de façon périodique, interne, externe, sous l'angle de la pertinence, de la validité et de l'économie (normes CH)
5. *Mise en œuvre et comptes rendus*: tirer les conséquences et effectuer une évaluation a posteriori; rapports fonctionnels sous l'angle de la légitimité, transmission d'instructions et de possibilités d'apprentissage à autrui.

L'organisation interne du travail d'évaluation dans le cadre du SEFOQ®

Les participants (enseignants, direction, autorités, éventuellement un consultant extérieur) adoptent un **contrat** définissant leurs intérêts, leurs attentes vis-à-vis de l'efficacité de l'évaluation de la qualité, les règles du jeu et les obligations réciproques en vue de la collaboration entre partenaires, ainsi que l'organisation interne du travail. Le contrat subit une croissance organique.

Les groupes de qualité, pièce maîtresse du SEFOQ®

Les enseignants s'organisent en «groupes de qualité» (Q-groupes) de 5 à 6 personnes. Les groupes sont formés pour une durée déterminée (p.ex. 2 ans) et peuvent se constituer en fonction de divers critères:

- affinités / confiance
- équipes existantes (par niveau scolaire, par branche, par section, par classe)
- groupes contrastés (mélange de niveaux et de branches)
- intérêts thématiques

Les Q-groupes exécutent *six tâches*:

1. préparation commune des feedbacks individuels (choix des thèmes, définition des normes de qualité, élaboration d'instruments de feedback pour répondre p.ex. à des élèves ou à des parents d'élèves)
2. étude et commentaire critique du feedback présenté par les différents membres du groupe
3. traitement didactique commun des conclusions tirées; conseils pratiques entre collègues
4. organisation du feedback entre collègues (hospitation³, *teamteaching* etc... en groupes ou en tandem, avec des entretiens sur les attentes, les éléments observés, le lieu, le temps, etc...)
5. méta-évaluation: évaluation des expériences faites avec les méthodologies choisies, méthodes et instruments de l'évaluation (en fonction des normes de procédure)
6. rapports: transmission des expériences relevées aux autres Q-groupes; communication de conseils et d'instructions à la direction de l'école et aux autorités; communication d'informations de légitimation aux autorités et à l'opinion publique, par l'entremise de la direction de l'école.

³ Visites réciproques

Les groupes de qualité sont liés par leur contrat relatif à l'évaluation de la qualité et respectent le devoir de confidentialité, ce qui permet une grande franchise et une grande ouverture au sein du groupe.

Les groupes de projet particuliers

S'agissant de projets d'évaluation qui concernent l'école tout entière ou seulement quelques départements (les recherches de qualité), ce sont soit les Q-groupes existants qui s'en chargent ou alors des groupes de projet particuliers, qui reçoivent un mandat limité dans le temps.

La direction de l'école et le groupe de pilotage

La direction de l'école est responsable, en dernier ressort, du bon déroulement de l'évaluation de la qualité, conformément aux règles de procédures définies par les autorités. Un groupe de pilotage sera mis en place, composé de représentant(e)s de la direction, du Q-groupe et éventuellement des autorités, afin de veiller au déroulement pratique des processus. Ce groupe de pilotage veillera en outre à un bon échange d'informations entre les différents Q-groupes (et les groupes de projets particuliers) et l'école ainsi que ses partenaires, c'est-à-dire les autorités. Il se chargera de la méta-évaluation et de la collaboration avec les consultants et la formation externes. C'est un responsable de la qualité, au service de l'école qui dirigera le groupe de pilotage et qui proposera des cours de formation et un *coaching* pour les enseignants et les membres des Q-groupes.

Adresses Internet sur le SEFOQ® ou des thèmes connexes

www.lch.ch/pa_quali_eval.htm (plateforme ECH «Evaluation de la qualité et inspection scolaire»)

www.qis.at (questionnaires, instruments qualitatifs et conseils pratiques)

www.erz.be.ch/qes/projekte (nombreux exemples et matériel, entre autres d'écoles-pilote SEFOQ®)

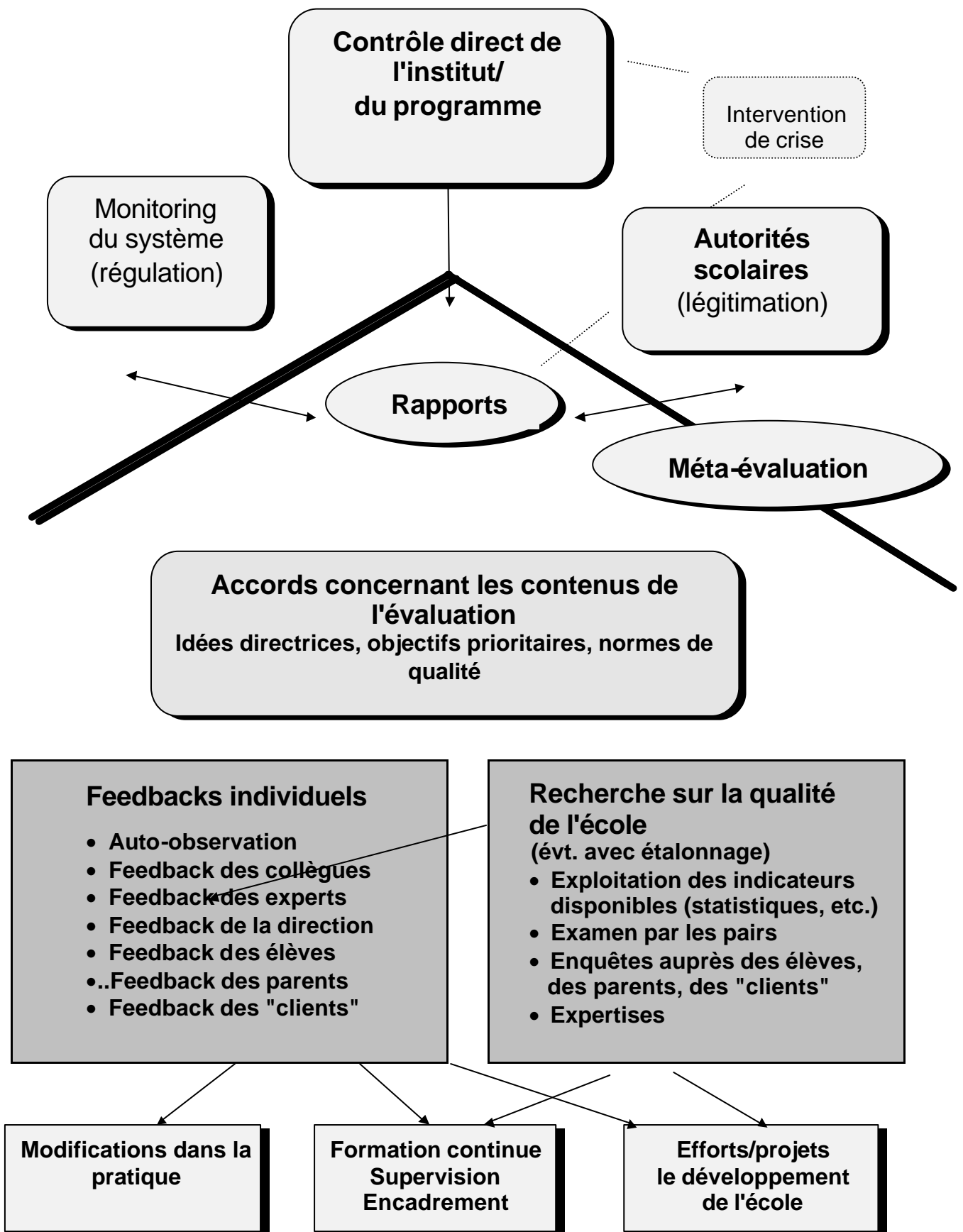
www.ipsbe.ch/inhaltgesamt.htm (matériel relatifs aux projets bernois d'auto-évaluation)

www.heideschule.de (bon exemple d'une Q-politique transparente)

www.nwedk.ch/projekte/q2e/Index.htm (projet comparable à la démarche SEFOQ®)

Adresse: PA LCH, J.Stämpfli-Str. 6, 2502 Bienne, Tel.032 341 55 01, Fax 341 48 01
Mail: a.strittmatter@mail.tic.ch

Le système d'évaluation formative de qualité SEFOQ®



Le système SEFOQ® fait aussi intervenir l'évaluation externe, mais à titre volontaire, ce n'est pas quelque chose d'imposé. Le bon fonctionnement du SEFOQ® prévoit qu'il se soumette, lui aussi, à une supervision externe. Le SEFOQ® doit, lui aussi, rendre des comptes, afin de légitimer les besoins et d'informer le macro-système, c'est-à-dire les autorités scolaires et fiscales. L'accent est cependant placé sur la production d'informations internes permettant la planification et sur des mesures d'incitation à la formation continue, s'adressant tant aux enseignants qu'à l'institution de formation dans son ensemble.

Cette démarche peut toutefois comporter un revers, si elle s'accompagne de la mise en place simultanée d'éléments de gestion de la qualité qui seraient perçus comme menaçants. C'est ce qu'illustre le deuxième point fort, à savoir la perspective du développement du personnel.

Le développement du personnel et la gestion des connaissances

Pendant fort longtemps, l'école n'était considérée comme rien d'autre qu'un rassemblement administratif d'individus, personnellement responsables de leur satisfaction professionnelle et de leur formation continue. Les autorités scolaires proposent certes, depuis un siècle, des possibilités de formation continue des enseignants, ainsi que des services de conseil, mais ce ne sont jamais que des propositions. Elles n'ont jamais envisagé d'adopter une politique systématique de développement du personnel, telle qu'en ont depuis longtemps les grandes entreprises. Certes, les inspecteurs scolaires jouaient parfois un certain rôle dans le développement du personnel, dans l'exercice de leurs fonctions paternalistes. La direction de l'école était prise au piège de la nécessité d'assurer une égalité de traitement entre collègues, mais elle n'avait ni le mandat ni l'autorisation d'entreprendre une formation systématique de son personnel.

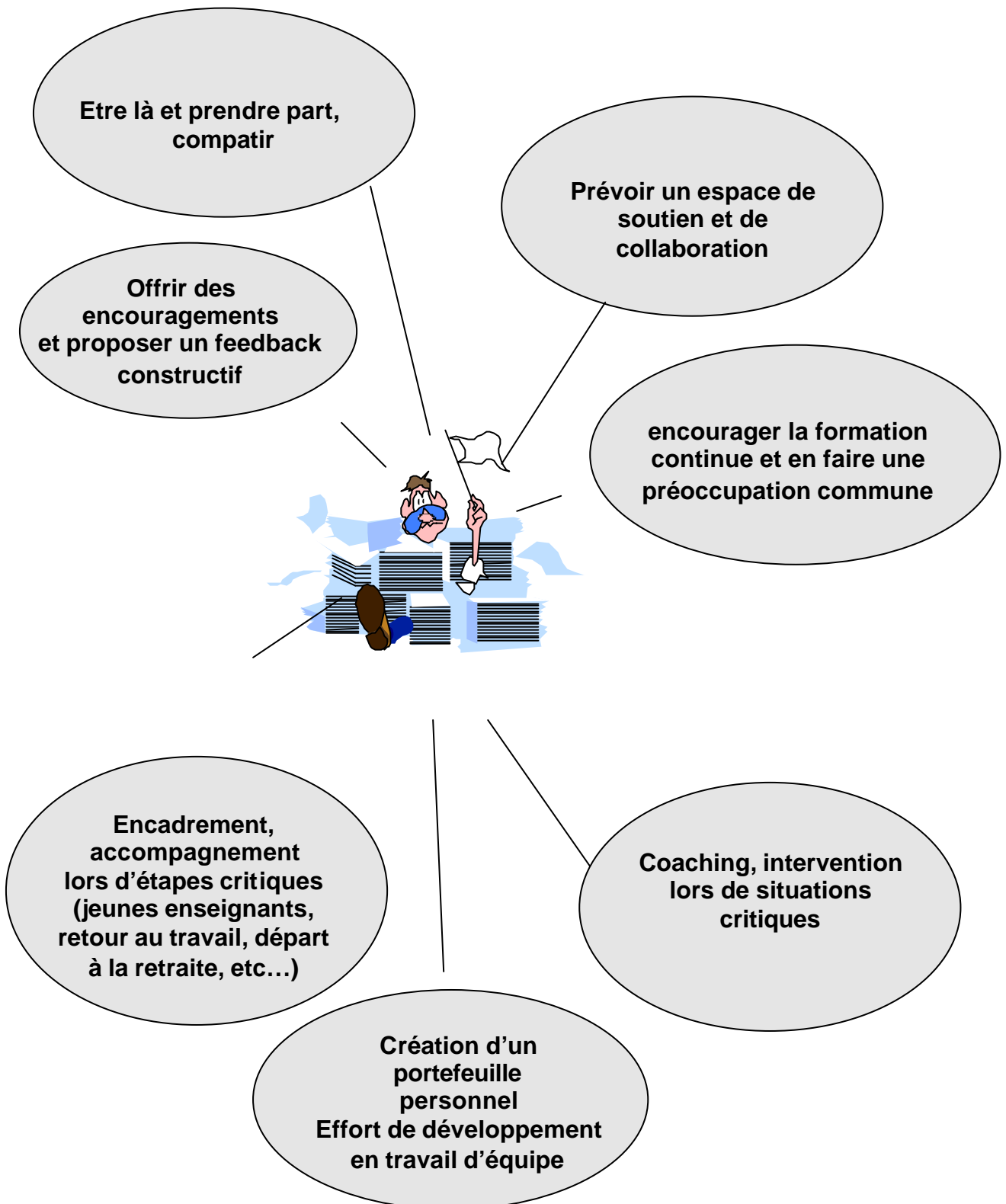
Au cours des dernières décennies, la situation du personnel enseignant a radicalement changé. Ces derniers sont désormais confrontés à une multitude de défis et de difficultés:

- grande complexité des tâches;
- mutations sociales rapides et constantes, qui se répercutent sur l'école;
- la confiance dont jouissaient les écoles depuis toujours est remise en question, ce qui entraîne, pour l'école et le personnel enseignant, l'obligation de rendre des comptes et de se justifier, alors que leurs prestations sont difficilement normalisables et que leur terminologie professionnelle n'est toujours pas reconnue;
- contradictions croissantes dans les attentes de la société, «cliente» des écoles;
- diminution des ressources et des équipements disponibles, suite à une période de récession, du fait de mesures d'économie, alors même que les exigences deviennent plus élevées.

Les enseignants sont traditionnellement seuls responsables et se sentent souvent bien seuls à l'heure de résoudre des problèmes liés à leur travail. Un nombre croissant d'entre eux se sentent totalement débordés. La durée accrue du temps de travail, l'intensité élevée de leur activité, les conflits quotidiens, le sentiment d'insécurité par rapport à l'adéquation de leurs performances, le besoin constant de s'adapter, de se tenir à jour et d'apprendre entraînent un important stress, tant physique que psychique, accompagné d'un sentiment d'insuffisance et d'impuissance. Le syndrome du *burn-out*, la maladie ou la retraite anticipée en sont les conséquences logiques, entraînant des coûts croissants, si rien n'est fait pour stopper cette spirale descendante. Les mesures de soutien au personnel sont désormais plus importantes que jamais auparavant.

Le Service pédagogique de l'Association faîtière des enseignantes et enseignants de Suisse (ECH) a mis au point un projet de développement du personnel qui tient compte de la situation qui prévaut aujourd'hui dans les écoles. Ce projet a été mis à l'épreuve et optimisé lors de plusieurs séminaires pour directrices et directeurs d'école. Ce projet comporte sept domaines d'activité:

Le rôle de la direction est de «soigner» son personnel



Bianca Ender/Anton Strittmatter (Innsbruck/Bienne) 2001

Certains de ces sept domaines d'activité nous intéressent tout particulièrement, pour ce qui est de la gestion des connaissances:

1. Être là, prendre part, compatir

La direction de l'école doit visiter les locaux, les salles de classe, afin de manifester, tous les jours, son intérêt vis-à-vis de ses enseignants, leurs classes, leurs sections, leurs conditions de travail, etc... En agissant ainsi, la direction parviendra à rompre la solitude des enseignants et évitera qu'ils ne se replient sur eux-mêmes. Elle favorisera ainsi la communication et instaurera une relation de confiance, permettant un bon échange d'informations.

Ce premier domaine d'activité comporte un certain potentiel de conflit: si la direction joue ce rôle en portant la casquette du policier, de l'autorité de contrôle qui impose des sanctions, l'enseignant aura de la peine à distinguer l'intérêt véritable de la surveillance larvée et restera par conséquent sur la défensive.

2. Prévoir un espace de soutien et de collaboration

Le métier d'enseignant est devenu si exigeant que personne n'est à l'abri d'un «coup de déprime», d'un sentiment de ne plus pouvoir s'en sortir. Les enseignants n'ont pas besoin d'un encadrement permanent! Il est toutefois important de pouvoir leur offrir un soutien aisément accessible, en cas de besoin. Ce soutien peut prendre la forme de groupes de discussion, de groupes de supervision, de conseils, d'un encadrement par un mentor, d'un *coaching*, de groupes de travail par branche, etc...

Le personnel considère généralement le flux d'information comme un échange. Si une personne a l'impression de donner plus qu'elle ne reçoit en retour, elle cessera assez rapidement de donner. Dans la perspective de la gestion des connaissances, les structures de soutien décrites ci-dessus doivent être garantes d'un échange équitable. Si tel est bien le cas, les enseignants deviendront très actifs et présenteront volontiers leurs expériences, leur feedback. Si au contraire ils sont tenus de présenter des rapports que la direction exige d'eux, ils auront le sentiment d'être utilisés de façon unilatérale, ce qui les fera se replier sur eux-même et les incitera à maquiller l'information qu'ils livreront.

3. encourager la formation continue et en faire une préoccupation commune

La formation continue de chacun a longtemps été considérée comme une affaire strictement privée. On reconnaît toutefois aujourd'hui qu'il vaut la peine de soumettre ses projets et ses expériences dans ce domaine à un dialogue critique et à un échange entre amis. Cet échange de connaissances entre collègues pourrait être un excellent réservoir pour la résolution de problèmes et une bonne source de formation continue.

Lors d'entretiens relatifs au déroulement de sa carrière, l'enseignant présente à son directeur ou à son mentor ses perspectives de développement personnel, ses besoins de formation, de perfectionnement, son éventuel besoin de changer de rôle. Ceci permet d'élever la qualité de la planification individuelle de la formation continue.

En créant un lieu d'échange d'expériences personnelles, un transfert horizontal d'informations et d'expériences acquises se fait entre collègues enseignants. Les enseignants deviennent formateurs les uns pour les autres. C'est là que réside le plus grand gisement de potentiel inutilisé dans les écoles. Ceci ouvre également des possibilités d'élargissement du champ professionnel: les enseignants peuvent faire valoir leurs compétences, qui sont enfin reconnues, auprès de leurs collègues, ils sont considérés comme des experts dans leur domaine et se mettent au service d'autrui.

4. Offrir un feedback intense et de bonne qualité

Le feedback est la base même de la gestion de la qualité. Les gens agissent, ils observent l'effet de leurs actes sur les autres, ils attendent de connaître les réactions de l'entourage et en tirent les conséquences pour modeler leurs futurs actes en conséquence. L'application de ce modèle aux écoles est décrit dans le chapitre sur l'auto-évaluation.

S'agissant du développement du personnel en tant qu'élément de la gestion des connaissances, il convient d'accorder une attention toute particulière aux enseignants qui se trouvent dans une situation de feedback défailant. Il y a deux cas de figure: les personnes qui reçoivent un feedback critique négatif, qu'il faut aider à assimiler cette information et à la gérer de façon constructive; l'autre cas est celui des personnes qui évitent tout feedback parce qu'il leur parvient de façon trop brutale. Le personnel dirigeant doit alors faire preuve de doigté dans l'encadrement de ses subordonnés. Si le feedback est mal reçu, c'est souvent parce qu'il est perçu comme une menace. Pour que la direction rectifie le tir, il faut que celle-ci ne soit pas perçue comme une institution menaçante.

7. Création d'un portefeuille personnel – effort de développement en travail d'équipe

La direction doit pouvoir dire clairement quels sont les atouts, les faiblesses, les chances et les risques présents au sein du corps enseignant et veiller à une bonne composition de l'équipe de professeurs, une équipe qui se complète bien. Quel serait le mélange idéal pour former une bonne équipe? Quelles sont les compétences qu'il vaut la peine de consolider? Quels sont les potentialités inexploitées ou tournées vers l'extérieur? Quels sont les dangers qui menacent? De quoi à besoin l'école, l'entreprise:

- s'agissant de l'équilibre hommes/femmes, âge/expérience
- s'agissant de compétences particulières, importantes dans tel ou tel domaine
- s'agissant d'un rôle particulier d'animateur (pour diriger un groupe de projet, pour la médiation de conflits, l'animation de grandes manifestations de groupe, etc...)
- s'agissant de compétences particulières dans un rôle de communication avec le public, dans un rôle de direction, dans l'évaluation de la qualité?

Cette démarche du portefeuille personnel renverse l'ancien mythe de l'égalité qui règne dans la plupart des écoles. Cela peut susciter des craintes (éclatement de l'équipe, importance des privilèges). Le potentiel de gain que réserve le passage vers une culture «d'égalité dans la diversité des couleurs» dépasse toutefois de loin le risque de conflit.

Concrètement, ce travail de portefeuille personnel se fait de deux manières: de façon bilatérale, dans un dialogue entre l'enseignant et la direction scolaire, portant sur la situation actuelle et les perspectives d'avenir; et au sein d'une équipe, sous la forme d'un diagnostic d'équipe aussi ouvert que possible, en recourant à des méthodes de développement en groupe, telles que les analyses SOFT, les cartes de potentialités, les relevés d'inventaires de spécialités, etc...

Gr

Il faut prendre garde à la confusion des rôles et des intérêts

Axiomes:

- la confusion des rôles et des fonctions crée la perplexité
- la perplexité déclenche une attitude défensive vis-à-vis de l'information
- les chefs ne sont pas seuls à maîtriser cette dynamique; les subordonnés font ce qu'il veulent de la confusion des rôles!
- il n'est pas toujours possible d'éviter la confusion des rôles, on peut toutefois la réduire

C'est pourquoi il faut :

- expliquer la fonction, le but de tout acte
- éviter la confusion entre les fonctions et ne pas porter plusieurs casquettes à la fois
- dire clairement quelle est la fonction exercée à chaque moment (quelle est la casquette portée)
- déceler la confusion des rôles, négocier des solutions dans un effort constant

Ne pas oublier: Il faut remédier à tout ce qui entrave ou falsifie le flux d'information

BIBLIOGRAPHIE

- Demailly, Lise (Éd.): Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques. Bruxelles: De Boeck, 2001
- Ender, Bianca/Strittmatter, Anton: Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Biel-Bienne: Service pédagogique ECH, 2002
- Nisbet, John: Rapporteur's Report. In: The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits. Amsterdam: Swts & Zeitlinger, 1990, 1-9
- Schratz, Michael/Iby, Manfred/Radnitzky, Edwin: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim: Beltz, 2000
- Strittmatter, Anton: Worauf bei der Selbstevaluation zu achten ist. 10 Lehren aus 5 Jahren FQS - ein Forschungsbericht. In: Buchen, Herbert u.a. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin: Raabe, 2000, E 4.2, 1-24
-

NOTICE BIOGRAPHIQUE

Anton Strittmatter (1948) dirige le Service pédagogique de l'Association faîtière des enseignantes et enseignants de Suisse (ECH). Il offre en outre ses services de conseiller aux écoles, lors de projets de développement ou de situations problématiques.

Au terme d'une formation d'enseignant (niveau gymnase), il enseigne à différents niveaux. Il termine ses études en sciences de l'éducation en 1973. Il est professeur en pédagogie scolaire et en didactique à l'Université de Fribourg, à l'Université de Berne, à l'Université de Klagenfurt et à l'Académie pour la formation des adultes à Lucerne. Il dirige pendant 12 ans le Service de conseil aux écoles de Suisse centrale, à Lucerne. Pendant 10 ans, il est président d'une autorité scolaire communale. Pendant 5 ans, il est rédacteur en chef du Journal des enseignant(e)s suisses. Depuis 1994, il est le premier directeur du Service pédagogique de l'Association faîtière des enseignantes et enseignants de Suisse (ECH). Depuis plus de 10 ans, il dirige un programme de formation continue pour directrices et directeurs d'école de tous les niveaux. Depuis 25 ans, il est consultant pour les écoles dans le domaine du travail de développement par équipes, de l'élaboration de lignes directrices, de projets didactiques, de l'évaluation de la qualité, du développement des directions scolaires et lors de situations de crise. Il a écrit plusieurs publications sur ce thème, ainsi que sur d'autres thèmes.

Anton Strittmatter vit avec sa famille à Bienne.

Adresse: J. Stämpfli-Str. 6, 2502 Bienne, Tél. 032 341 55 01, Fax 032 341 48 01
E-Mail: a.strittmatter@ch.inter.net